

Miradas

The background of the cover is an abstract painting. It features several stylized, blue, elongated human figures in various dynamic poses, appearing to be in motion or dancing. The figures are set against a textured, mottled background of green and yellowish-green. A small, red, conical object, possibly a flag or a hat, is visible in the middle ground. The overall style is expressive and somewhat surreal.

La UACM vivida por
sus académicas y académicos

María Elena Hope Sánchez

Coordinadora

Miradas
La UACM vivida por
sus académicas y académicos

Universidad Autónoma de la Ciudad de México
Coordinación de Difusión Cultural y Extensión Universitaria

Tania Hogla Rodríguez Mora
RECTORA

Marissa Reyes Godínez
COORDINADORA DE DIFUSIÓN CULTURAL Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

José Ángel Leyva
RESPONSABLE DE PUBLICACIONES

Miradas
La UACM vivida por
sus académicas y académicos

María Elena Hope Sánchez Mejorada
coordinadora

UACM

Universidad Autónoma
de la Ciudad de México

Nada humano me es ajeno

Colección: Memorias y Testimonios
Serie: Crónica

Miradas : La UACM vivida por sus académicas y académicos / María Elena Hope Sánchez Mejorada coordinadora — Primera edición. — México : Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2021

341 páginas; 23 cm. — (Memorias y testimonios : Crónica)

Con textos de: Adriana González Mateos, Adriana Jiménez García, Aideé Tassinari Azcuaga, Carmen Ros Aguirre, Cecilia Iglesias, César Alejandro Márquez Aguayo, Claudia Alicia López Ortiz, Elia Echeverría Arjonilla, Gilberto Alvide Arellano, Hasyadeth Borja Chagoya, Igor Peña Ibarra, Israel Gallegos Vargas, Itzam Pineda Rebolledo, Javier Gutiérrez Marmolejo, José Luis Osorio Hernández, Karla Montalvo de la Fuente, Magali Cortez Vázquez, Magda Riquer Fernández, Marco Noguez Córdoba, María Elena Durán Lizárraga, María Rodríguez Salazar, Marta Rizo García, Miguel Ángel Arias Ortega, Miriam Téllez Ballesteros, Mónica Schulmaister, Norma Amirante Marignac, Pilar Calveiro Garrido, Pilar Rodríguez Juárez, Roselia Arminda Rosales Flores, Rosina Conde Zambada, Ruth Guzik Glantz, Tania Hogla Rodríguez Mora, Teresa Dey López, Teresa Velasco Sanjuán, Verónica Alvarado Hernández Rojas, Yuriria Juárez Martínez.

ISBN 978-607-8692-64-4

1. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. — 2. Educación superior — Ciudad de México. — 3. Maestros universitarios. — Estudio y enseñanza. -- I. Hope Sánchez, María Elena, coordinadora.

LC LE7 .M562

Dewey 378.17

Miradas. La UACM vivida por sus académicas y académicos

D.R. © María Helena Hope
Universidad Autónoma de la Ciudad de México
Dr. García Diego, núm. 168,
col. Doctores, alcaldía Cuauhtémoc,
06720, México, Ciudad de México

Primera edición, 2021

ISBN (impresión) 978-607-8692-64-4

publicaciones.uacm.edu.mx

Esta obra se sometió al sistema de evaluación por pares doble ciego y fue aprobada para su publicación por el Consejo Editorial de la UACM.

Reservados todos los derechos. Ninguna parte de este libro puede ser reproducida, archivada o transmitida, en cualquier sistema —electrónico, mecánico, de fotorreproducción, de almacenamiento en memoria o cualquier otro—, sin hacerse acreedor a las sanciones establecidas en las leyes, salvo con el permiso expreso del titular del *copyright*. Las características tipográficas, de composición, diseño, formato, corrección son propiedad del editor.

Hecho e impreso en México / Printed in Mexico

Dedico este libro a la celebración del
XX aniversario de la Universidad
Autónoma de la Ciudad de México
y al ing. Manuel Pérez Rocha,
su fundador y primer rector

Presentación

Un vistazo al contexto uacemita

Desde la apertura de la Universidad de la Ciudad de México (UCM) en el segundo semestre del año 2001, sus principios fundacionales le aportaban un marco institucional de aspiraciones educativas que orientaba el trabajo de las y los académicos en su rol de profesores. Era un proyecto nuevo que implicaba aprender a enseñar de manera distinta la cátedra; a crear ambientes de participación e interacción que involucraran a los estudiantes en su propio aprendizaje y a verificar continuamente que estuvieran aprendiendo.

Para las y los docentes no fue, ni es, tarea fácil. Había que hacerlo con estudiantes que las más de las veces no contaban con la preparación necesaria para hacer estudios superiores, que llegaban desde muy diversas situaciones, como haber dejado de estudiar por años después de concluir el bachillerato, ser migrantes recientes a la ciudad o los primeros en su familia que accedían a la universidad; que habían vivido con poco acceso a libros o sin costumbre de leer y lejos de la disponibilidad de contacto con áreas de interés más amplios. En muchos casos, con necesidad de ganarse el sustento o afrontar situaciones de enfermedad o

incluso de conflictos graves en su entorno. Muchos no tenían posibilidad de dedicarse por completo al estudio.

También llegaban con la ilusión de formarse, de ser universitarios en el horizonte de posibilidad que la UCM creaba. Ahí había que descubrir su potencial y apoyarlos para realizarlo. Con ese fin ingresaban al Programa de Integración (PI), un semestre sin valor curricular pensado para que las y los estudiantes consolidaran algunas habilidades indispensables para estudiar.

Lo conformaban el Taller de Matemáticas, ahora con varios niveles; el de Expresión Oral y Escrita (Teoye), que también incluye comprensión lectora y, al principio, el curso taller Procesos de Conocimiento, que en pocos años fue sustituido por el Taller de Identidad, Conocimiento y Aprendizaje (ICA).

Se buscaba activar las posibilidades de los estudiantes para hacer estudios superiores y hoy, a pesar de que muchos académicos no lo reconocen y de que un buen número de estudiantes sigue con grandes deficiencias, diversos indicadores muestran el valor de la propuesta. En ocho años de indagaciones conducidas por la actual coordinación del Programa de Integración, sus múltiples encuestas a estudiantes de los ciclos básico y superior han arrojado cifras muy altas de reconocimiento a lo que ese primer semestre les aportó para poder seguir estudiando. Y de las entrevistas a profesores, los resultados son similares.

Esto apunta a una realidad de la dinámica académica en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). En ella se entrecruza, en gran medida, lo que cada persona o grupo elige percibir, sus miradas privilegian entre los polos que en ella coexisten: el de los rezagos, fallos y deficiencias o el de los pequeños avances y los saltos cualitativos, aunque es un hecho que no se debe ignorar ninguno. Junto con cientos de valiosas experiencias de aprendizaje de estudiantes comprometidos y de historias de éxito que se aprecian con tan solo acercarse a las tesis de los titulados, hay evidencias palpables de que cierto número de estudiantes no está en condiciones de esforzarse y que para otros

la universidad es menos casa de estudio y formación que espacio de sobrevivencia y socialización, o de trabajo sobre intereses particulares, entre ellos los políticos.

Para la mayoría de profesores, todo esto implicaba hacer docencia en el seno de una gran contradicción: el choque entre realidades de vida de gran parte del cuerpo estudiantil y lo que se requiere para desarrollar una formación universitaria. Todavía lo implica, aunque no se sabe en qué magnitud. No existen estudios sobre las condiciones de estudiantes viviendo en contextos precarios, con dificultades frente al pensamiento abstracto, sin la autodisciplina o los hábitos de estudio que además de permitirles avanzar, los protegerían de las muchas tentaciones manifiestas en grupos de estudiantes que no llegan a la universidad para estudiar.

No sorprende, por tanto, que la formación que la universidad ofrece y a la que las y los estudiantes se acogen haya sido y sea una especie de proceso zigzagueante de avances y retrocesos, ambos con potencial para convertirse en grandes desafíos o en diques que atoran. Lo mismo para ellos que para sus profesores.

A esto se suman otras disonancias relativas a la formación del profesorado, el peso de la cultura académica universitaria en nuestro México, y la filiación de gran parte de los docentes del país a las costumbres de la llamada «educación bancaria». Las características de esa educación tradicional que reducen la enseñanza a la mera cátedra, restringen la interacción profesor-estudiantes en el aula, limitan la evaluación al examen final y su calificación, y acotan la colegialidad a proyectos de investigación casi siempre ajenos a los estudiantes, no empatan con las formas de docencia ni las maneras colegiadas para realizar las acciones curriculares y de evaluación que implica el proyecto educativo de la universidad.

La situación se prevenía y durante muchos años hubo esfuerzos para acercar a las y los docentes a los principios del proyecto educativo. A que supieran que había que ayudar a quienes más

lo necesitan, que debían enfocar la enseñanza en el aprendizaje y desarrollar estrategias para asegurar que las y los estudiantes comprendieran lo aprendido y lo pudieran explicar y aplicar; es decir, que les fuera significativo. Algo se logró. Innumerables docentes agradecen y aplican mucho de lo aprendido en los talleres de inducción al proyecto educativo que se ofrecieron para nuevos profesores, muy completos hasta 2006 y más acotados hasta el último taller de 2009, cuando el programa de apoyo académico dejó de existir.

Al mismo tiempo, la planta docente debió imbuirse en la colegialidad, señalada en la ley como forma de organización del trabajo académico y de gobierno de la universidad. Se trata de un trabajo en el que impera la necesidad de tomar decisiones a partir del consenso, que a pocos integrantes de la comunidad académica le era familiar. Discutir infinidad de perspectivas divergentes y encontrar puntos en común nunca ha sido fácil, siempre hay quien se convence de que la suya es la idea correcta, y se cierra a escuchar, en el sentido de atender y buscar comprender lo que dicen los demás. No obstante, durante los primeros años, el trabajo colegiado fue intenso y de muchas maneras enriqueció al proyecto; llevó a búsquedas de mejores formas de enseñar, de evaluar, de pensar los planes de estudio, y aportó una muy buena experiencia formativa a las y los académicos que en su mayoría participaban, muchos con un entusiasmo que ya poco se ve. Conforme la universidad fue creciendo y se multiplicaron las academias —por plantel o por postura específica—, colegiar se hizo más complicado y empezó a ser considerada tarea imposible. Poco se sabe del buen número de núcleos pequeños donde su práctica persiste. Son grupos de docentes y academias con pocos integrantes que han logrado construir dinámicas respetuosas para llegar a acuerdos y dan evidencia de formas para salvar obstáculos.

Este es el contexto del libro, la trama del ambiente en la que las y los académicos colaboradores elaboran sus relatos, pero

es solo una parte. Lo demás está en ellos mismos. No importa si quienes escriben participaron en los talleres sobre nuestro proyecto educativo, o si por su cuenta se familiarizaron con sus motivos y necesidades; el hecho es que tienen perspectivas muy amplias y horizontes aún mayores. Porque sin ignorar el mar de obstáculos y frustraciones presentes en estos años, sin soslayar la crítica, rescatan los principios de la universidad que amplían las posibilidades educativas en la ciudad y animan su compromiso con el apoyo a los estudiantes; celebran que la UACM existe y aportan ideas que podrían contribuir a superar muchas de sus dificultades, a consolidar sus aspiraciones y motivos, razonar sus procedimientos y fortalecer su institucionalidad.

En última instancia, *Miradas* ilustra muchas vivencias creadoras de quienes no tienen miedo de pensar en la universidad ni cesan de construirla. A eso desearía que apunte su futuro. Justamente a que la comunidad entera se arme de valor para pensarla desde sus principios y sus costumbres; perder el miedo a mirar y llamar las cosas como son, aceptar que donde unos ven irrelevancia o irresponsabilidad otros perciben pertinencia y oportunidad; enfrentar las diferencias, estudiarlas, cuestionarlas; reconocer lo que empata con nuestra función educativa y lo que la desvirtúa; suspender el juicio para conocer a la universidad sin parcialidad ni enconos, y darse la oportunidad de saber qué efectos reales tienen sus usos y costumbres en la formación profesional, crítica y ética de nuestros estudiantes y en la ética y la eficacia de la función universitaria.

El libro

Este libro nació del deseo de reconocer a la universidad por su existencia y por todo lo que es en sus aciertos, fallas y necesidades, en sus esfuerzos y perseverancia para sostener sus propósitos, en su capacidad para captar a tantos y tantas jóvenes y adul-

tos habitantes de la ciudad que desean formarse y para imbuir en ellas y ellos el sentido de un pensamiento crítico y de servicio a la sociedad. También por la oportunidad que dio a quien lo coordina, de trabajar en su proyecto.

Surgió en el tiempo cuando a su coordinadora le llegaba la hora de dejarla. Quería hacer un cierre de su trayectoria y a la vez conmemorar el cumpleaños XX de la universidad.

Luego de pensarlo como un trabajo personal que rescatara vivencias de 19 años en diversos espacios de la universidad, gracias a una discusión entre colegas, prevaleció lo dicho por Carmen Ros: «La universidad la construimos entre todos», un relato individual perdería riqueza y sentido fuera del contexto de participación colectiva en su construcción. Así surgió la idea de contar a muchas voces las experiencias y percepciones de sus protagonistas, que ayudara a cerrar la brecha entre lo vivido y lo que se sabe, y a entender mejor las relaciones entre los ánimos y las dinámicas de nuestros primeros tiempos y las que hoy —para bien y para mal— predominan.

La referencia a los años fundacionales no fue gratuita. La coordinadora del libro fue parte del equipo que trabajó en el proyecto desde antes de su fundación. Participó en discusiones sobre sus principios, en gran medida basados en los del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS), que el rector de la entonces UCM también encabezó.

Como cimientos, metas y aspiraciones, y más adelante como sustento de su ley, estos principios han orientado y han sido cobijo del trabajo educativo. A pesar de que ha sido variable el grado y la manera como la comunidad académica de la universidad ha ido adoptándolos, hoy es posible distinguir sus procesos, ver sus frutos y vislumbrar caminos que la fortalecen. Mostrar cómo han sido vividos por académicas y académicos de la universidad fue la propuesta del libro, no como materia de investigación sino como relatos de experiencias contados desde la vivencia y la percepción personal.

De su sentido y sus relatos

Miradas se puede considerar como un libro vivencial; no es un producto académico de indagación sistematizada, es muestra de un conjunto de percepciones que mayormente transitan en lo sensible. Trata de hechos y procesos, pero no de su estudio sino desde las maneras como quien las relata los vive. Justamente sus vivencias son lo que le dan sentido.

Hay razones para no haber querido reunir y organizar una gran cantidad de ideas en torno a categorías específicas de las acciones educativas. Entre un universo de más de 800 profesores, para el libro se deseaban no más de 50 miradas de colegas que la coordinadora conocía desde los inicios de la universidad y el transcurso de los primeros diez años sobre experiencias que les hubiesen sido significativas.

De la historia de la universidad ya existía un estudio de las condiciones políticas en las que se fundó y operó durante sus primeros años (Florencia Addiechi, *La fundación de la UACM: entre la descalificación y el silencio*, UACM, 2014); un diagnóstico de su proyecto educativo, realizado en 2016 por integrantes del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana (INIDE), un libro sobre su estudiantado (John Hazzard, *Con estos estudiantes: La vivencia en la UACM*, Plaza y Valdés, México, 2012) y uno sobre la lucha por el proyecto de la universidad (Claudio Albertani, *Pienso luego estorbo. Textos en defensa de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*, Juan Pablos editor, México, 2013). También sobre sus acciones educativas había investigaciones publicadas que se pueden consultar en el sitio de la subdirección de Publicaciones de la universidad. Hasta ahora, no se habían recogido relatos como estos, en los que un buen número de docentes de la UACM ilustra cómo han transitado y cómo viven su compromiso con un proyecto tan diferente a lo tradicional que incluso a ellas y ellos mismos les cuestiona.

La intención consideró la premisa del portavoz, planteada por Pichon Rivière como uno de los roles que surgen en toda dinámica grupal, por la cual las vivencias personales no sólo hablan de quienes las cuentan, porque de una u otra manera muestran sentires compartidos, incluso tendencias sobre la manera de percibir dinámicas que impactan el quehacer cotidiano de quienes en él participan; en nuestro caso, el cuerpo académico de la universidad.

Miradas, da visibilidad a vivencias que se experimentan en el quehacer cotidiano desde el punto de vista de quien escribe sobre su compromiso, sus esfuerzos, sus anhelos no siempre alcanzados, son como un espejo en el que integrantes de la comunidad académica se pueden identificar.

Es una muestra que las entrama, porque la materia de la percepción es el entretejido de sus quehaceres académicos en el contexto dinámico de la propia institución, enmarcados en los principios del proyecto educativo y enunciada desde la manera personal de vivirlas. Los relatos dialogan sobre las principales funciones académicas en su constante interacción; los temas de la colegialidad, la formación en una docencia coherente con el sentido del proyecto, la enseñanza para el desarrollo de saberes y de pensamiento crítico, sus exigencias pedagógicas, la certificación de conocimientos y el asunto de la gestión, igualmente entretejidas con el potencial transformador de las acciones educativas, y desde luego, con la crítica a su realización y las propuestas para su devenir.

Son relatos que muestran la vitalidad del interés y la inquietud de los primeros años por la reflexión sobre la práctica para realizar una enseñanza que en efecto condujera al aprendizaje significativo, y por la importancia de la colegialidad como espacio para proponer, discutir y poner a prueba desde enfoques epistemológicos hasta estrategias puntuales para el proceso de enseñar y aprender. También revelan cómo la formación docente, desde la reflexión y la práctica compartidas, impacta en todas

las acciones educativas y en la percepción de los docentes sobre su sentido, al grado de que un buen número de ellas y ellos la adoptaron como práctica constante que persiste.

Que este interés por el proyecto educativo se exprese igualmente en estos relatos, independientemente de la diversidad de quienes los cuentan en cuanto a formación y experiencia académica, o de cuándo hayan ingresado a la universidad, pone en evidencia la disposición a hacer propios sus principios, rasgo que comparten —junto con un número incontable de sus pares— y es razón de su participación en el libro.

Y desde la premisa de que las percepciones particulares de procesos colectivos se pueden considerar comunes, sus relatos ofrecen materia de reflexión valiosa que, muy probablemente, la planta académica entera puede compartir.

Sus propósitos

En primer lugar, como ya se mencionó, el libro se hizo para celebrar la existencia de la UACM en su XX aniversario, para agradecer a su fundador, el ingeniero Manuel Pérez Rocha que la hizo posible, para marcar el cierre de ciclo de quien lo coordinó y como un regalo para la memoria de la institución y de su comunidad.

Su propósito es contribuir a un reconocimiento de la vida académica como un complejo y muchas veces complicado conjunto de compromiso y exigencias. El deseo es que aliente la reflexión y el diálogo constructivo para fortalecer sus aciertos y su potencial, que anime al mayor número posible de sus integrantes académicos a entenderse de cuestiones que piden cambios y de amenazas que la acechan, a reconocer sus vetas por aprovechar y comprender las razones e intuiciones en las que se fincan esperanzas para su futuro.

Esto significa lograr que *Miradas* toque su sensibilidad ante la entreverada muestra de la complejidad dinámica que implica su elección de vida y lo que las experiencias percibidas de satisfacciones, frustraciones, y transformaciones que la vida universitaria hace posibles, han significado para quienes las relatan. El libro les invita a leerse en ese cuadro de vivencias que sus pares les exponen, a identificarse con ellas o a tratar de entenderlas al reconocer en qué y cómo divergen de las propias. Los llama a profundizar en el proyecto y a involucrarse en grupos de reflexión y en colectivos que contribuyan a su desarrollo y constante mejoramiento.

Finalmente se busca que el libro llegue a académicos y académicas externos a la UACM y a quienes les pueda interesar un acercamiento a sus dinámicas en el que la sensibilidad es principal. Sería deseable que también traspase las fronteras de otras instituciones de educación superior, para llegar a sus integrantes capaces de empatizar con este hablar de la educación desde la vivencia, y con su producto ajeno a los rigurosos parámetros del canon académico.

Su estructura

El libro se organizó en concordancia con su propósito: reunir un conjunto de relatos que ofrezcan un panorama de las percepciones personales de experiencias significativas en el transcurso de la vida académica uacemita y allegarlos a la comunidad interesada, como miradas con las que puedan dialogar y nutrirse de perspectivas semejantes o distintas a las propias. Su estructura atendió, por un lado, el sentido de la invitación que dejó libre tanto el tono del escrito como la temática y su tratamiento a condición de que se enmarcara en el proyecto educativo de la universidad y, por otra parte, el hecho de que las acciones educativas son y se viven entreveradas.

Esta última consideración fue esencial. Aunque evidentemente se pueden escribir libros sobre aspectos aislados de las acciones educativas y así lo hacen especialistas desde sus trabajos de investigación, éste no es el caso. En la práctica de la formación universitaria no hay plan curricular legítimo sin sustento vigente en el campo de la disciplina, ni programa de estudios significativo fuera del marco del plan curricular del que forma parte; tampoco se puede aislar la enseñanza de la currícula o del programa de curso correspondiente, ni la comprensión y evaluación de sus resultados sino en el marco del programa y las modalidades de su enseñanza. Los entrelazos son muchos y estrechos, ni siquiera se puede pensar en acciones educativas apartadas de la reflexión epistémica sobre el campo de conocimiento que se enseña ni de cómo es mejor la enseñanza del mismo para que el estudiantado desarrolle conocimientos que comprenda y sea capaz de explicarlos y aplicarlos.

Esta interacción de la diversidad de aspectos que conforman o impactan los procesos educativos se manifiesta en los textos; son pocos los que se limitan a uno solo. Por esta razón y, de nuevo, por no tratarse de un producto de investigación académica, los relatos se acomodan no por categorías teóricas, sino en conjuntos que comparten algún interés principal. Independientemente del entramado temático y perceptual que traten —una o más acciones educativas, sus espacios, sus impactos, las formas como se perciben, la gestión para realizarlas; trayectorias e impresiones iniciales, la institución, sus dinámicas, el propio proyecto educativo— se agrupan por la consideración inevitablemente subjetiva del rubro al que mejor pueden aportar. El índice y la secuencia de relatos indican estos agrupamientos.

Su construcción

Fueron 37 profesores y profesoras quienes participaron en el libro. Poco más de 50 recibieron la invitación de quién lo coordinó, todos conocidos a través de proyectos compartidos o por noticias de su buen trabajo; varios de los primeros años, otros que ingresaron después. Ellas y ellos aceptaron con gusto la invitación y el conjunto de miradas que aportan visibilizan aciertos y transformaciones, obstáculos y problemas y propuestas vivenciados a la luz de los motivos del proyecto innovador que es la UACM.

Del universo de tareas que son parte de su quehacer, la temática fue de libre elección y los textos constatan su entramado. Cada quien usó su propio tono, más o menos emotivo, más o menos distanciado, de visiones apenas o sumamente críticas, muchas entusiastas y optimistas. Todas dejan ver anhelos y no hay relato sin propuestas.

En muchos casos cada quien escribió y envió su escrito, en otros partieron de una o dos entrevistas iniciales hacía su transcripción y edición. En la mayoría hubo un intenso intercambio de sugerencias y observaciones, revisiones y más revisiones hasta que el texto quedó listo. Fue un proceso de intensa colaboración de todas y todos los participantes y de manera especial del grupo que llamamos de apoyo editorial, encargado de segundas y terceras lecturas y de emitir observaciones.

No fue una tarea tan fácil. Al parecer la narración de la experiencia personal es más difícil que escribir ensayos y otros textos académicos. Hubo quienes a la primera lo lograron y quienes dieron varias vueltas a sus textos; al final la mayoría son justo lo que se buscaba, relatos hechos desde la percepción de las experiencias vividas que, sin excluir descripciones de hechos ni reflexiones teóricas, dejan de lado el «objetivo» lenguaje científico, para hablar desde la propia vivencia.

Un problema de edición fue el intento de dar a los textos un lenguaje inclusivo. El asunto saltó con la llegada de relatos en los que se usaban signos como x, @, e [niñes, algunxs, vari@s], o diagonales o paréntesis [los/as), el (la)], en lugar de las declinaciones de género. Sin embargo, como observó un colega de Letras Habladas, este uso discrimina a personas con discapacidad visual, que no tienen acceso a programas que les permitan leerlos. No se usaron. Se reconoció que el lenguaje inclusivo no es cuestión de signos ni vocales en tanto que implica escribir pensando simultáneamente en ambos géneros. Y se comprobó que es sumamente difícil; no usar signos conlleva duplicaciones sin fin. Se respetó el deseo de dos autoras de conservar sus relatos sin cambios. En los demás se empleó una mezcla de adjetivos y otros determinantes de género a la par con otros neutros. En general se buscó integrar formas inclusivas, sustantivos y pronombres colectivos en lugar del usual genérico masculino, con la esperanza de mostrar que la inclusión de género en el lenguaje es importante, aunque no se haya logrado del todo. Prevalció la conciencia del riesgo de alterar el ritmo del relato y la voz de quien lo escribió, cuando ni los plazos ni los tiempos disponibles permitían a los participantes una nueva redacción.

Su publicación

Es un honor que este libro sea publicado por nuestra universidad, idealmente a tiempo para conmemorar su XX aniversario en fecha cercana a cuando, en 2001, por primera vez abrió sus puertas a estudiantes en el entonces único plantel de Centro Histórico.

Alienta saber que por su formato electrónico se podrá acceder a él en todas las salas de cómputo de cada plantel, tendrá difusión entre la comunidad entera —profesores, estudiantes y personal administrativo involucrado en lo académico—, y podrá

llegar más lejos, a académicos y académicas de otras instituciones que aprecien un acercamiento sensible a las reflexiones y vivencias de sus pares en la UACM.

La posibilidad de que más pronto que tarde se publique una edición impresa permitirá una evidencia física de la materia de reflexión y atisbo a la memoria que aporta *Miradas*, y le brindará un lugar en las bibliotecas de cada plantel.

Las narraciones

El proyecto educativo de la UACM tuvo un primer impacto muy diverso en sus académicas y académicos. Lo fueron comprendiendo gradualmente, y en casi toda la planta docente activó una gran motivación y un pensar creativo sobre cómo llevarlo a la práctica; esto dio a su trabajo un impulso inicial muy fuerte. Aunque persistieran diversas interpretaciones de algunos de sus aspectos puntuales, parecía haber un acuerdo tácito acerca de hacer realidad sus principios fundacionales. Hoy esos principios se mantienen e impulsan una diversidad de viejos y nuevos retos al quehacer académico de la universidad a los que estos relatos nos acercan desde puntos de vista distintos.

El proyecto educativo

Le llamamos proyecto y no modelo. Aunque hay inclinación por el segundo término, la UACM es proceso en camino continuo a lograrse. Abarca un universo entero de aspiraciones y realidades, de desvíos y dificultades, aciertos y saltos cualitativos que se enmarcan en normas y principios, pero ocurren desde la humanidad de sus protagonistas y sus procesos. Esa es la razón por la que la diversidad temática en este rubro se expone como ejemplo y evidencia del entramado que es el conjunto de las acciones educativas y de cómo su interacción inherente hace prácticamente imposible aislarlas, tanto para su gestión como en la vivencia de su práctica.

Estos relatos tocan esa diversidad: procesos de apropiación del proyecto y la motivación colectiva y personal, la inclusión y, de ella, el valor de la heterogeneidad; la enseñanza para el aprendizaje significativo y para un pensamiento crítico; el tránsito de la actualización colegiada en docencia al apoyo de estudiantes de primer ingreso, la tutoría, la evaluación y la certificación y su sustento en la colegialidad. Se trata de percepciones personales que son también parte de la trama y son motivo de este libro, en el entendido de que lo que mueve a quien escribe llega inevitablemente y toca la sensibilidad de las y los demás.

Nota del editor: Todos los textos que inician capítulo o sección son autoría de María Elena Hope.

Desafíos de la heterogeneidad en la educación pública o de cómo en la diferencia se manifiesta la riqueza

ADRIANA JIMÉNEZ GARCÍA

Formo parte del cuerpo docente que fundó la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, llamada en un principio Universidad de la Ciudad de México.

Éramos un grupo de enseñantes frente a un tremendo desafío. Me recuerdo junto a mis colegas en esos años revisando cientos de textos, preparando programas en la madrugada, haciendo trabajo colegiado en los trayectos entre las recién estrenadas sedes —de Iztapalapa a Centro Histórico, de Tláhuac a la colonia Del Valle—; discutiendo, acordando, absorbiendo como una esponja el material que se nos impartía en los cursos de inducción.

Creí en lo que entonces se dio en llamar el modelo desde el primer momento, si bien noté de inmediato que había escepticismo entre un buen número de mis pares; supongo, ahora que me permito hacer esta recapitulación, que esto se debe a que soy hija de la escuela pública. Sé lo que es apostar todo a los libros y cuadernos, ir a contracorriente a fuerza de terquedad, estar consciente de todo lo que no me fue dado de antemano y de que

en esta carrera vital de la que nadie saldrá vivo, no se parte de un piso parejo ni se puede confiar de manera ingenua en la justicia. Como quedó dicho por Goethe en el espléndido final del Fausto, hay que saber que la libertad no se gana de una vez y para siempre; hay que disponerse a ganarla todos y cada uno de nuestros días. Quienes tenemos más larga andadura en esta institución lo sabemos; la experiencia nos lo sigue demostrando.

Dicen los Vedas que los resultados no nos pertenecen; no obstante, nos ordenan ejecutar nuestra tarea de todos modos. Sabemos que hay factores que escapan a nuestro control y, sin embargo, persistimos en nuestros propósitos mientras confiamos en que nuestro esfuerzo habrá de fructificar alguna vez, de algún modo. Celebramos los avances, lamentamos los retrocesos, y seguimos. Desde el principio de esta universidad ha sido así: en esto no es distinta de las otras que conozco, donde he dado y recibido instrucción de manera más o menos democrática, más o menos participativa. Públicas y privadas, las universidades de nuestro país parecen ilustrar ese lugar común que no por formulaico es menos cierto: hay de todo en todas partes.

No es tan fácil aceptar esta obviedad, asumir que la noción de mérito es una de esas grandes falacias sobre las que se funda nuestra autocomplaciente civilización. Comprender que el éxito del estudiantado tendrá sus fundamentos en nuestro trabajo, pero solo en cierta medida; que las precondiciones de cada quien, junto con el azar y la necesidad, serán lo que haga que quienes egresen puedan ganarse la vida con dignidad, y que puedan con orgullo identificarse como uacemitas. Por lo que a mí respecta, acepto que he jugado un papel en la vida de quienes han estudiado conmigo; reconozco los alcances y los límites de mi labor — y no por eso me envanezco ni dejo de hacer cuanto está a mi alcance, y con todas mis fuerzas—, mi preparación y habilidades, sean éstas las que sean. Eso es lo que pongo en juego en mi práctica docente, y es lo que pido a mis estudiantes. Nada más, pero nada menos.

Por eso es que puedo afirmar que la insólita diversidad que he visto desfilan por mis grupos a lo largo de todos estos años primero me intimidó, hizo cuestionarme acerca de la posibilidad de armonizar tal cantidad de miradas y orígenes, intereses y aversiones —naturales y adquiridas—, prejuicios y recelos mutuos, luchas de clases, racismos, sexismos, clasismos y demás prejuicios; pero que después, muy poco después, inmediatamente después ese aparente caos, ese caleidoscopio amenazante y bárbaro revela su riqueza, como lo hace siempre la vida cuando se lo permitimos. Bien lo dijo Chesterton: siempre que el miedo retrocede, algo hermoso aparece en su lugar.

Adolescentes recién egresadas del bachillerato público y privado; señores que dejaron de estudiar hace más de veinte años y que ya no recuerdan qué diablos es un adjetivo; egresadas de la facultad de Ciencias, acostumbradas al rigor metodológico de los artículos científicos; economistas bien vestidos con trabajos bien pagados, auto propio y una apetencia antigua por probarse en el mundo literario; jóvenes en silla de ruedas, con parálisis cerebral y un ingenioso, cáustico sentido del humor, siempre acompañadas de sus aguerridas, valerosas madres; cultos y letrados amantes de la fantasía épica, cultivadores de los juegos de rol y benefactores de perros callejeros; vendedores de dulces en la vía pública; hermosas modelos a la vez que poetas, con conocimientos de psicoanálisis lacaniano; tímidas jovencitas cuyo idioma originario no es el castellano; vendedoras de tamales en las banquetas; cuidadoras de enfermos terminales que llegan a clases con el termo de café y todas las lecturas hechas, listas para comentar con agudeza a Jorge Cuesta; triatletas y taekwandoínes angloparlantes enamorados de Shakespeare a primera vista; musculosos y bondadosos exploradores del albur como figura retórica; rockeras sopranos rigurosas e interesadas en el ciclo artúrico y las novelas de caballerías; sensibles versadores forjadores de relatos de terror, llenos de tatuajes y piercings y un corazón de oro; serias novelistas feministas, prosistas y artistas activistas

de eternos anteojos y largos cabellos oscuros, brillantes, perfectamente alaciados; abuelas con alma de malabaristas que cuidan de sus nietos y asisten a sus hijos y se dan todavía tiempo para explorar las variables y las raíces históricas de la varia invención; ingenieros que han laborado sacando borrachos de los bares en la madrugada, y que se las arreglan para ganar premios internacionales de novela y titularse con una gruesa, documentadísima tesis con solo unos días de diferencia. Esa vorágine de apetitos por el conocimiento y la creación, con toda clase de desventajas y carencias de todo tipo, tercios a fuerza de puertas cerradas en la cara una y otra vez, de juicios condescendientes y exclusión, de descalificaciones desde la cerrazón y la falsa superioridad moral e intelectual; toda esa vorágine, todo ese caos, heterogéneo y apabullante, todo eso es riqueza.

Cuando fundamos la UACM, única institución de educación superior donde no se aplica examen alguno ni se le niega, en principio, el acceso a nadie, asumimos que nuestra población estudiantil sería heterogénea y, sabiéndolo, apostamos por elaborar programas e instrumentos de certificación capaces de poner en común una serie de conocimientos, prácticas y actitudes que, a la larga, nos permitieran configurar una identidad institucional identificable, con especificidades que demostraran nuestra vocación innovadora, inclusiva, de calidad. Esa era la promesa. Nos sentíamos —me siento en condiciones de pluralizar— fuertes y entusiastas, capaces de conseguirlo.

Llegué a un trabajo que gratifica y agota

Llegué, pues, a la entonces UCM con todo el entusiasmo de quien sabía perfectamente que de no haber estado disponible la educación universal, pública y gratuita a lo largo de su vida no habría tenido enfrente sino un destino miserable. Por las condiciones que vivía la familia, mi horizonte no habría podido ir más allá

que el de una mesera o vendedora de mostrador, cuando mucho. Las habilidades que se me reconocían, y para obtener las cuales no había hecho absolutamente nada, habían sido fortalecidas de manera deliberada y a consciencia, con los escasos recursos a mi alcance, estudiando y trabajando al mismo tiempo, trasladándome durante horas en repletos camiones, en metro, a pie, repasando lecturas mientras me agarraba con los nudillos tensos al tubo del camión o de la combi, procurando evitar el arrimón de los abusadores o que me rajaran el morral para sacarme el monedero —sin poder evitar ninguna de las dos cosas muchas veces—, alimentándome de cacahuates japoneses y del agua del garrafón de la biblioteca, malcompaginando el malpagado trabajo de correctora de estilo, redactora de tesis, artículos, relatos y discursos ajenos, escritora fantasma de escritores de mayor o menor fama y demás; acumulando un bagaje que, una vez en la Universidad de la Ciudad de México, estaba completamente dispuesta a compartir, con vistas a ampliar el horizonte de quienes, como yo, no tenían posibilidad de mejorar sus vidas si no era a través de la educación universitaria.

Tenía muy presente al Conde Lucanor, con su historia del rey, el mendigo y las palmeras. Sembraron y comimos; sembramos para que coman, me repetía una y otra vez antes de entrar a impartir clase a grupos donde había quien ya tenía un título y obra publicada, junto con otras personas que no habían leído un libro completo en toda su vida. Vi desertar a gran cantidad de estudiantes: de seguro los que cursaban su segunda licenciatura se aburrían, mientras que aquellos con problemas de comprensión lectora, frustrados al no poder seguir a los demás, se retiraban con otro fracaso sobre sus espaldas.

Estuvimos pensando sobre esto por mucho tiempo; reconsideramos nuestras estrategias, nuestras fuentes; el espacio de las asesorías y tutorías nos daba la oportunidad de brindar una atención más personalizada a quienes solicitaban ayuda. Mientras tanto, la universidad crecía. El grupo de colegas con quienes tra-

bajaba de manera más cercana fundamos una licenciatura única en su momento: Creación Literaria. Nos asesoramos con una curricóloga que llegó a ser rectora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); comenzamos a atestiguar el egreso y la inserción en el mercado laboral de nuestras estudiantes; vimos ganar premios y becas a nuestros poetas, novelistas, cuentistas. Muchas de ellas, varios de ellos dan cursos y talleres ahora, en instituciones públicas y privadas, o los emprenden por su cuenta, a su modo y en sus términos. Están encontrando su lugar en el mundo.

El nuestro es un trabajo agotador y gratificante. Nuestra casa de estudios se ha visto amenazada no pocas veces; también se nos acercan con admiración y simpatía; aún se nos descalifica, y es posible que eso siga ocurriendo; tenemos egresadas y egresados en posgrados nacionales e internacionales. Se interesan y suelen sorprenderse cuando explicamos las características de nuestra institución y la configuración de la licenciatura a la que pertenezco. Siguen inscribiéndose a la UACM; nuestra matrícula aumenta cada ciclo escolar. Para muchas, para muchos de quienes seguimos aquí —me atrevo otra vez a pluralizar— esto es mucho más que el trabajo que nos permite vivir dignamente. Para mí, por lo menos, tiene mucho sentido. Puedo verme en mis estudiantes; me importa su futuro y me interesa contribuir a su bienestar futuro con todo lo que tengo para dar como docente. En mi familia siempre ha habido profesores universitarios, profesoras normalistas. Les debo todo lo que puede haber de rescatable en mi quehacer docente. Pero está, además, algo todavía más esencial e incuantificable, poco medible y difícilmente verificable: la posibilidad de la trascendencia. Hace apenas unos días volví a leer «Piedra de sol», uno de los poemas más reconocidos de nuestro Premio Nobel de Literatura, Octavio Paz, y sus endecasílabos volvieron a tocarme hasta la médula:

para que pueda ser he de ser otro
salir de mí, buscarme entre los otros

los otros que no son si yo no existo
los otros que me dan plena existencia

Por eso es que sigo y seguiré disfrutando mi trabajo en la UACM, por eso es que estoy dispuesta a seguir defendiéndola. Para mí esto no es una chamba; es mi trabajo; es sustancia, compromiso y riqueza. Todo lo que hago aquí tiene sentido. No hay vida para mí de otra manera, como reza una línea memorable de *Todos eran mis hijos*, de Arthur Miller.

Las que luego encontraron en estas aulas el sentido de sus vidas

Cuando comenzamos nuestra andadura por estos lugares —locus retóricos y espacios físicos cargados de expectativas—, lo primero con lo que tuvimos que enfrentarnos fue la realidad de un país expresada en el microcosmos de los recién llegados a nuestra institución: la UCM, aún sin esa A de autonomía que nos colocó en una zona de discernimiento y decisiones conscientes de establecer y defender nuestra especificidad académica y artística.

Recuerdo esos momentos y lugares con emociones encontradas. Como imágenes que pasan y se van, veo a jóvenes bilingües cuya lengua originaria, rica en matices y altisonancias de ecos insospechados, llenaban los salones de músicas antiguas, ancestrales; nuestro entusiasmo por darles su lugar al darles un lugar en la universidad, por ver abrirse ante ellos la perspectiva de una vida mejor, y nosotros como facilitadores de procesos tan deslumbrantes como esos. Y luego, a la hora de revisar sus exámenes, darnos cuenta, ya sin romanticismos de por medio, de la dura tarea que se nos presentaba.

Evoco a la hija de un banquero, elegante y de esmerada educación, buscar en nuestras aulas un mundo alterno en donde

poner de manifiesto sus apetitos literarios, la legitimación de sus vocaciones artísticas.

Recuerdo a un escritor reconocido, de amplia trayectoria, buscar certificarse con nosotros.

O la jovencísima abuela que cuidaba pacientes terminales por las noches y que muy temprano ya estaba en su banca con una chamarra de espesor suficiente para resguardarla de los estragos de la desvelada y del aire cortante de la madrugada, con su termo lleno de café bien cargado y sus lecturas hechas, lista para comentarlas.

O el joven con esquizofrenia que, a la vez que comentaba de manera espléndida los textos, me decía, preocupado, a la hora de la asesoría, que Gobernación había intentado matarlo de un bombazo y que temía que en cualquier momento llegaran a ejecutarlo.

O el hombre alto y robusto que llevaba a su bebé en la canchurera y le daba el biberón mientras atendía a la clase, aprovechando que había conseguido a alguien que se encargara del local de lavandería que era la fuente de manutención de su familia ampliada.

Muchachitos recién salidos del bachillerato, rechazados de otras escuelas de educación superior públicas, que hacían la apuesta que les quedaba y no la que hubieran querido: rechazados que venían porque no había otra opción, y estudiantes de segunda carrera que llegaban desde la UNAM: de Filosofía, Letras Hispanoamericanas, Pedagogía, Historia, Ingeniería.

Y el grueso que, sin mayores desventajas o ventajas discernibles, estaban allí porque algo había que decir cuando les preguntaban sobre aquello a lo que se dedicaban. Porque mejor era decir que estudiaban algo, lo que fuera, antes de ser catalogados como ninis, aunque, según creo recordar, aún no existía un término como ese, despectivo y estúpido, para etiquetarlos y luego olvidarlos. Muchos de ellos, muchas de ellas entraron por inercia a la UACM; no han sido pocos, no han sido escasas los que luego

encontraron en estas aulas el sentido de sus vidas, y que ahora se abren camino con dignidad allá afuera.

Porque, tal como lo supo Borges...

Tomamos cursos de formación docente; primero porque nos fueron impartidos al ingresar a esta universidad; luego, porque los fuimos solicitando. Porque nos dábamos cuenta de la necesidad de fortalecernos académicamente. Y el trabajo colegiado, que poco a poco fue haciéndose más y más difícil. Fuimos intentando no soltarnos de la mano, no cejar en el empeño de hacer un buen trabajo, de dignificarnos ante los ataques exteriores, de no ceder a la desidia ni al burocratismo, mientras nuestros sueldos se iban deteriorando cada vez más, cada vez más.

Y entonces comenzaron a egresar nuestros primeros licenciados en Creación Literaria.

Y empezamos a enorgullecernos y también a cuestionarnos, mientras comparábamos los resultados de nuestro trabajo con los resultados de otras instituciones de educación superior. Y vimos, no sin asombro, no sin orgullo, no sin alarma, que nuestros egresados no eran, en general, mejores ni peores que los de la UNAM, la UAM, la Ibero, La Salle, el Tec, la Anáhuac... Éramos, todas, todos, fruto de décadas y décadas de la dejadez nacional; éramos el resultado del desinterés institucional por la niñez y la juventud de este país; de la voracidad de una clase política más atenta a los dictados de los organismos internacionales, los intereses de las grandes empresas y la corrupción.

Nosotras, nosotros en la UACM estábamos tan bien o tan mal como todos. No estábamos a la altura de nuestras propias expectativas, pero nos habíamos elevado por encima de nuestras circunstancias y habíamos acompañado en el camino a un buen número de creadores inteligentes y artistas imaginativas. Habíamos sido plataforma, apoyo y acompañamiento. Éramos y segui-

mos siendo facilitadores de procesos que nos excedían, nos exceden, y con todo, este sigue siendo un buen lugar desde donde hacer la declaratoria de una vocación: estos son nuestros lugares, lugares comunes, locus retóricos a los que no renunciamos.

Todos los avatares de mis estudiantes les pertenecen, y de sobra. Ha sido un honor ser parte de tantas buenas historias. Y todos los errores son atribuibles a mis falencias; no me apena decirlo y debo dar gracias, decir gracias y volver a decir gracias, y agradecer de nuevo a la vida, a las circunstancias, al proceso, a la valentía y a la fuerza ajenas, y a tantos y tantas cosas, personas y sucesos que han confluído en este instante donde me toca, sencillamente, formar parte de este cuerpo docente al que espero seguir perteneciendo, porque esta diversidad no solo es útil sino que humaniza a los más adelantados y hace que los de atrás mejoren su juego.

Porque toda sociedad es heterogénea y por eso las escuelas deben serlo.

Porque el microcosmos es imagen del macrocosmos.

Porque, tal como lo supo Borges, las cosas menores son espejos secretos de las mayores.

Por eso, vivan la heterogeneidad; los desniveles; las diferencias. No es por la igualdad que crecemos, sino por la equidad.

Somos mundos distintos conviviendo y formando este prisma, este magma, y por eso, otra vez con Borges:

Gracias quiero dar al divino

Laberinto de los efectos y de las causas

Por la diversidad de las criaturas que forman este singular universo.

Hay de todo en todas partes.

Desde luego, también en la UACM. Y está muy bien que así sea.

Nada humano me es ajeno.

La educación popular para la formación de promotores culturales en la UACM

CECILIA IGLESIAS

Abordaré estas reflexiones haciendo hincapié en una de mis preocupaciones centrales: la cuestión político pedagógica en la UACM. Siento que tenemos un vacío y que no hemos sabido construir espacios de discusión —que debieran ser permanentes— sobre este tema. Se trata de una reflexión de tipo epistemológico también, acerca de cómo y para qué construimos y compartimos conocimientos. A la hora de enfrentarnos a un aula, las y los docentes tenemos una mirada político-pedagógica sobre el sentido del acto educativo con relación a las realidades que queremos conocer; esto repercute directamente en el salón de clases, muchas veces lo tenemos naturalizado y no lo ponemos a discusión.

Mi percepción es que en los primeros tiempos de la universidad tuvimos muchos más espacios que ahora para conversar sobre estos temas. En aquella época yo sentía una alta vibración de sueños, de gente queriendo hacer cosas, fue muy po-

tente encontrarnos en la UACM con tantos colegas que llegaban con su propia idea de transformar la sociedad que vivimos desde la educación. En mi caso, venía con la experiencia de trabajar en educación popular desde una perspectiva freireana, entendida como un proceso permanente, colectivo y autónomo. Permanente, en cuanto acto de resignificación de la vida y la humanidad, siempre inacabada; colectivo porque el acto educativo, en cuanto acto de amor, implica a hombres y mujeres enlazados entre sí en busca de la comprensión y rediseño del mundo; autónomo porque necesariamente debemos imaginarlo mucho más allá de las instituciones educativas. La influencia de Paulo Freire, su curiosidad, su forma de mirar el mundo para recrearlo, redanzarlo, repintarlo —como decía él—, es una huella permanente en mis búsquedas pedagógicas. Desde aquí es que pienso en el gran desafío de trabajar bajo estas premisas dentro de las tramas educativas institucionales, sobre todo cuando los propios ámbitos universitarios nos fuerzan, la mayoría de las veces, a trabajar de manera fragmentada, solitaria y ceñidos a lógicas burocráticas que nos quitan tiempo para conectar con la profundidad que implica la acción de enseñar aprendiendo. Si bien la UACM se diferencia de otros proyectos educativos y nos invita especialmente a dejar las prácticas individualistas y trabajar de manera colegiada, pienso que aún nos falta discutir nuestro proyecto en un sentido pedagógico que involucre lo político en acciones concretas, para ir encontrando esos puntos en común para el trabajo colectivo entre quienes estemos en sintonías parecidas.

Pensar lo político-pedagógico con Freire desde la década de los años 60 nos invita a nunca abandonar la relación entre educación y política; esto implica una crítica radical a lo que él denominó educación bancaria (centrada en la transferencia de los conocimientos legitimados por los grupos en el poder, bajo un manto de neutralidad). Como alternativa, propuso construir una pedagogía que visibilice el sesgo ideológico de la educación a favor de las élites sociales y cuestione la relación entre el po-

der y el saber, para reconocer cómo el saber ha sido utilizado para ejercer la dominación. El planteamiento de Freire es una crítica muy fuerte al sistema educativo moderno occidental y su propuesta de una educación crítica liberadora implica recuperar la humanización que hemos perdido las personas, en el sentido de apartarnos de nuestra esencia humana y el verdadero sentido de nuestras vidas. Esta crítica es principalmente hacia cómo la escolarización tiene como objetivo principal la formación de mano de obra para una sociedad capitalista.

Como la mayoría de nosotros venimos de esta educación bancaria, sus efectos los encontramos en las aulas desde el primer día del primer semestre, tanto en educandos como en educadores. Es muy difícil sacudir las caritas de las y los estudiantes que entran a un aula con una experiencia bancaria. Creo que la mayoría esperan que una hable dos o tres horas eruditamente y en esa expectativa, mientras menos entiende el estudiante, más sabio es el o la docente.

Por eso, la intuición fundamental de Freire acerca de la importancia del sistema educativo como instrumento para la transformación individual y social no ha perdido nada de su vigencia. Lo que es difícil es darle continuidad a un proceso con esta impronta en la estructura formal de toda una licenciatura, por ejemplo. Por fortuna vemos que, a partir de ciertos trabajos, estudiantes que se dejan tocar por estas propuestas se organizan y algo queda, algo que llevan para seguir construyendo en otros espacios. Creo que esa es la apuesta principal. Que el alcance de nuestro trabajo de formación vaya mucho más allá de avizorar puestos de trabajo en esta época tan difícil; que llegue a la conciencia, que coloque el problema educativo en la conciencia, punto neurálgico de las relaciones sociales. Esto es lo que ahora se está nombrando como empoderamiento de sujetos sociales, aunque a mí me gusta mucho más el concepto de humanización, porque implica que ese poder viene justo desde adentro hacia afuera; formarnos desde una perspectiva humanista quiere decir

mirar primero hacia nosotros y luego desde ahí vislumbrar cómo podemos aportar para que el mundo que nos rodea sea un lugar en donde podamos vivir mejor como seres humanos integrados a todas las demás formas de vida, sea desde la carrera que sea.

A mí me parece que en esta universidad no solamente se tiene que plantear cuál es su función en el siglo XXI en la ciudad o qué tipo de licenciaturas queremos brindar, sino también de qué manera y en qué momento es importante compartir los conocimientos, tanto hacia adentro como hacia afuera. Hay todo un ejercicio de reflexión pedagógica que no solo se limita al aula, porque es más bien circular si consideramos el compromiso comunitario, por eso es vital la pregunta sobre una pedagogía popular. Hay muchas experiencias en este sentido en la actualidad, en la universidad hay colegas proponiendo espacios, debates e intervenciones que implican la acción crítica comunitaria; lo que pienso es que no le hemos dado un espacio sistemático de reflexión conjunta.

Si ahondamos en nuestro proyecto universitario, vemos que no se acaba en la formación académica y laboral, aunque sea su prioridad. La UACM es un proyecto educativo con compromiso comunitario. Y es justo en este punto donde toda la experiencia de educación popular que hay en América Latina nos puede echar la mano, porque nos brinda herramientas sobre cómo situar saberes en contexto, saberes tanto teóricos como metodológicos, que adquieren sentido cuando se aplican a una realidad concreta. Esto exige, primero, la posibilidad de acceder a una comprensión de esa realidad y sus contextos que pueden ser muy variables en tiempo, espacio y situaciones. Y también cierta metodología de cómo trabajar con las personas, en grupos, en relaciones horizontales con la propia gente de la comunidad de la que quizás venimos, para aportar nuestro conocimiento a la transformación de sus problemáticas. Esto es un gran desafío, como ya dije, porque este trabajo no encaja en las estructuras curriculares formales de la institución como tal, hay que crearlas

si queremos experiencias formativas más sólidas. Sin embargo, dentro de los cursos hacemos intentos acotados para trabajar desde esta perspectiva.

Cuando me incorporé a Arte y Patrimonio Cultural, la licenciatura todavía estaba en construcción. Se estaban elaborando algunos programas, estábamos a cargo docentes que veníamos de distintas disciplinas y desde esa diversidad se fue armando lo que era un nuevo campo de estudio y profesionalización. Me tocó diseñar, entre otros, el programa de Comunicación Intercultural con orientación al trabajo de la cultura y el arte. Yo venía saliendo del posgrado en Estudios Latinoamericanos, así que la impronta latinoamericanista se nota mucho en mis propuestas. Desde hace unos años estoy dando también los cursos de Promoción Cultural, que forman parte de los talleres de especialización, y que junto con los de Gestión Cultural son el quid de la licenciatura; las y los estudiantes se forman para trabajar como promotores / gestores culturales.

Desde todo este enfoque que vengo narrando, cada clase es una búsqueda inevitable por intentar desmontar críticamente cierta narrativa que responde al modelo de cultura moderno occidental. En este discurso, que es el hegemónico, la gestión cultural es presentada como una práctica netamente instrumental, al servicio de la reproducción del orden social, que en la actualidad podríamos decir que consiste en «hacer de cuenta que algo cambia, para que nada cambie». Hay un sentido común técnico que ha logrado instalarse (también) en el interior del sector cultural y que en mi percepción es lo que cuesta desarmar porque se reproduce bajo el manto de una «teoría crítica», generando mucha confusión.

Trabajar una propuesta de acción cultural que la haga una herramienta al servicio de verdaderos procesos de transformación social es un reto muy grande, que tiene como eje la pregunta de cómo colocar a la cultura en una ciudad y un país minado por la violencia, la pobreza, la crisis ambiental, el racismo, el

patriarcado. ¿Podemos trabajar desde la cultura y el arte para aportar a la transformación de estas realidades? Porque hay un pensamiento hegemónico que sigue poniendo a «la cultura» y «al arte» en una burbuja de lo «culto» y lo «bello», como si fueran ajenas a todas esas realidades que nos afectan todos los días, y su consecuencia es que, en efecto, estas realidades se quedan por fuera o se trabajan de manera instrumental, muy *ad hoc* a las políticas neoliberales que se proponen desde arriba. Por eso, pensar la promoción cultural como acción política y como práctica de intervención social implica, primero, desmontar todos estos sentidos naturalizados, hacer visibles los antagonismos sociales, contribuir a la creación de otras narrativas dispuestas a disputar los sentidos dominantes impuestos al relato oficial de la «cultura», como si fuera una sola.

En los últimos semestres es cuando intentamos poner en práctica una praxis formativa para el trabajo comunitario. Es cuando, según el plan de estudios vigente, los estudiantes tienen que elegir entre gestión o promoción cultural como modo de especialidad, una falsa disyuntiva que ya estamos trabajando desde hace unos años. En el taller de Promoción el enfoque es netamente comunitario, con una metodología pedagógica-cultural, que se pone en práctica con las experiencias de proyectos culturales que queremos realizar en comunidades puntuales. Más allá de la especialización que escoja cada estudiante (entre la gama amplísima del campo), insisto en que todos nuestros egresados deben tener herramientas para encarar un proyecto comunitario dentro o fuera de la ciudad, y que hacer avanzar ese enfoque requiere un trabajo en equipo mucho más articulado. Sin embargo, no veo que esta preocupación sea prioritaria en la mayoría de mis colegas de academia, consecuencia del cómo y para qué concebimos la formación para la acción cultural.

Estos temas los he trabajado más con colegas de otras academias, y no creo que sea paradoja, sino un comenzar a unirnos quienes tenemos intereses afines. Según mi criterio, la meto-

dología para realizar trabajo comunitario debería ser un eje transversal en todas las licenciaturas. A mis estudiantes les insisto: para conseguir trabajo se tienen que formar sólida y seriamente, pero eso solo no basta; también es importante la mirada crítica a lo que se viene haciendo, para poder crear un rumbo propio, autónomo, y recuperar la posibilidad de soñar qué mundo queremos vivir y cómo podemos aportar a su creación cada quien desde nuestros espacios.

Enseñar el hábito del arte

TERESA DEY LÓPEZ

Desde varios años antes de que se fundara nuestra querida universidad, yo daba talleres de creación literaria en el área de Difusión Cultural del TEC, campus Ciudad de México. Desde entonces, y hasta la fecha, esta actividad me parece fascinante, puesto que pone a prueba tanto mi capacidad creativa como la de mis estudiantes y sigo disfrutando al descubrir sus miradas de inteligencia cuando asimilan algún concepto o cuando logran un texto que los sorprende.

En esos momentos yo sentía que verdaderamente estaba colaborando en la formación académica de aquellos jóvenes, pero en términos de lo extracurricular, mis talleres tenían la misma importancia que los de macramé; ahora sé que hacer nudos puede ser una gran terapia, pero entonces lo ignoraba. Así que cuando me invitaron a formar parte del equipo de trabajo que diseñaría la carrera en Creación Literaria, no lo pensé dos veces y corrí a buscar al genio de la lámpara que había hecho mis sueños realidad para agradecerle el regalo. Supongo que quienes nos reunimos aquella tarde lluviosa en esa oficina cercana a Gran Sur pensábamos más o menos lo mismo, obvio, cada quién so-

bre su materia. Recuerdo el bochorno si cerrábamos las ventilas, aunque si las abríamos se colaban los ruidos del periférico y la lluvia. Era difícil oírnos; dieciocho años después, sigue siéndolo. No puedo olvidar las expresiones entre asombro y extrañeza que descubrí cuando el ingeniero Pérez Rocha comenzó a explicarnos el proyecto. En realidad, al grupo que se encargaría de la licenciatura en Creación Literaria nos fue relativamente fácil integrarnos a la propuesta educativa, porque en esencia, el método era muy parecido al que utilizábamos para dar nuestros talleres. Después descubriríamos que no era un método sino toda una corriente didáctica cuyo nombre era constructivismo sociocultural y proponía el sistema de enseñanza más avanzado.

A pesar de todo, armar una licenciatura en Creación Literaria fue un reto enorme, no solo porque no había ejemplos a la mano, de hecho, no existía hasta ese momento ninguna carrera de escritura creativa en español, íbamos a contrapelo frente a la perspectiva tradicional. Lo cierto es que nos quedó bien.

Independientemente del género con el que pueda sentirme más cómoda, creo que la necesidad de alimentar la inteligencia, la imaginación y la fantasía es tan esencial como la de alimentar el cuerpo. Tras investigar, descubrí que las historias han sido fundamentales para la evolución del género humano, así como para ayudar al desarrollo y la creación de redes neuronales, particularmente en la infancia. Porque estos relatos, cantos y cuentos forman parte de nuestro estar en el mundo. Y me hacen recordar a Marie Bonnafé, presidenta de la ACCES (Acciones Culturales Contra las Exclusiones y las Segregaciones), que veía en el fracaso escolar no una fatalidad del destino sino un producto de carencias de expresiones del lenguaje en el ambiente de los niños durante sus primeros años de vida.

Es perfectamente posible que alguien cuente historias y cante arullos sin haber estudiado cómo hacerlo. Escribir es internarse en el universo de las pasiones humanas a través de las palabras, es asentar por escrito, de manera comprensible, algo tan abs-

tracto como las emociones. Y para eso no se necesitan categorías teóricas sino sensibilidad, entrega absoluta y un casi total dominio de las palabras y el hábito del arte de la escritura.

Durante mucho tiempo la escritura literaria estuvo rodeada de un halo misterioso; se decía que las historias que leíamos estaban inspiradas por las musas, de ahí nació la conseja popular que rezaba que «un escritor nace, no se hace...» Sin embargo, por experiencia propia, estoy convencida de que escribir bien es un arte que puede ser transmitido a través de la enseñanza de hábitos propicios a la creación, en un proceso de enseñanza-aprendizaje. No es que el talento se enseñe, sino que se pule, evoluciona, crece al estar en contacto con los estímulos adecuados.

¿Quién no ha escuchado esa vocecilla juguetona que parece dictarle a través de las brumas de la concentración? Es probable que eso sea lo que llamamos «inspiración», puesto que somos muchos quienes podemos dar fe de que existe, es imposible negarla. No obstante, esa voz aparece solo en escasas ocasiones, como lo explica Carmen Ros en su tesis «Desde la mirada de críticos, teóricos y creadores, la novela al desnudo: sus partes esenciales», donde recoge las opiniones de escritoras y escritores. Allí consigna que hablar de que escribir implica un mínimo porcentaje de inspiración frente a un largo y minucioso trabajo de elección de palabras, corrección y reescritura. Y precisamente, en ese trabajo de corrección y reescritura es donde es posible insertar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La literatura es un arte que exige del artista una entrega absoluta en términos tanto emocionales como de oficio. Una escritora o un escritor tienen que trabajar hasta encontrar las palabras precisas para expresar aquello que necesitan decir, para que otros lo escuchen con los ojos y con el alma. Escribir literatura implica disciplina, conocimiento y sensibilidad.

¿Puede enseñarse a escribir literatura como se hace con otras disciplinas artísticas? Yo creo que sí. Como cualquier arte, solo

se puede aprender a escribir escribiendo; a bailar, bailando; a pintar, pintando; a cantar, cantando...

Tras todos estos años de experiencia, puedo afirmar que quienes desean incursionar en el arte de la palabra pueden ser guiados a través de cursos teórico-prácticos impartidos a la manera de talleres literarios. El diálogo que se genera entre estudiantes y quien coordina dentro de cada curso-taller da lugar a procesos de enseñanza-aprendizaje más eficaces. La reunión de varios aspirantes a escritores para aprender los recursos, las estrategias y hasta los secretos de su propia voz literaria, bajo la guía de un escritor profesional, crea una sinergia muy valiosa a través de la que todos aprenden.

Al hablar de talleres literarios no me estoy refiriendo a esos grupos tradicionales de lectura y corrección de textos libres donde las y los talleristas suelen llevar aquello que han escrito y someterlo a la crítica del grupo, para que al final el coordinador opine y aconseje cómo mejorar el trabajo. Mi propuesta es que en cada sesión se integre la teoría con la práctica y así utilizar el conocimiento teórico para impulsar la creatividad a través de ejercicios diseñados específicamente para cada caso.

Este método ha resultado ser muy eficaz para provocar la escritura creativa, y puede ir adaptándose a las necesidades de cada curso. Consiste básicamente en dividir cada sesión en cinco partes o módulos: I. Sensibilización: Se hacen lecturas cortas para situarlos en contexto, un poco a manera de introducción y otro poco a modo de instrucciones. II. Teoría: Se exponen someramente los elementos teóricos que se van a trabajar durante el ejercicio. III. Práctica: son ejercicios creativos, pensados específicamente para que apliquen determinada categoría teórica (que puede ser cualquiera), lo importante es que al escribir tengan que ceñirse a los parámetros dictados. Estos ejercicios son de corta duración, con la finalidad de estimular el pensamiento lateral y la escritura automática. IV. Crítica: tras la redacción de sus textos, se hace una lectura en voz alta del resultado del ejer-

cicio. En este momento la función de quien coordina es la de señalar los aciertos de cada texto y reforzar los conceptos teóricos y su aplicación en cada caso. Al estar todo el grupo involucrado en este apartado, van entendiendo cuándo un ejercicio cumple con lo solicitado y cuándo no y por qué. De esta manera pueden discernir sobre el uso correcto de la categoría que dio origen a ese ejercicio. Además, de esta forma se involucra otro sentido al proceso, ya que deben poner atención y escuchar, además de leer. V. Reflexión: al final, las y los estudiantes descubren y aclaran los elementos teóricos trabajados en la sesión, luego de haber experimentado su aplicación práctica en sus propios textos. Por lo tanto, se comentan sus descubrimientos y se comparan con algunas lecturas de ejemplificación.

El orden de las actividades puede variar según las necesidades de cada grupo o cada clase, salvo la parte de la reflexión que sirve como metacognición y también refuerza el conocimiento. La verdadera dificultad estriba en aprender a dar instrucciones precisas y claras; explicar de manera nítida es lo más difícil del mundo. Sin embargo, lo interesante del método es que permite que aprehendan la teoría, aunque sea a cuentagotas, misma que a la larga les ayudará a no depender del coordinador, sino que a partir de lo trabajado y con los elementos teóricos a su alcance, podrán comenzar a evaluar y corregir por sí mismos sus textos con una mirada crítica e informada.

A lo largo de estos años he tenido tantas experiencias en las que el asombro nos atrapa tanto a mis estudiantes como a mí, que me cuesta elegir alguna. Pienso en las asignaturas que tienen que ver con la serie de Cuento, por ejemplo, en las sesiones donde vemos mitos o cuentos fantásticos; cuando leemos mitos y descubrimos las características exclusivas de esta categoría y en diez minutos son capaces de plantear el mito original de la creación de las mujeres, con la limitación de que no se puede parecer nada al Génesis bíblico. Suele suceder que, al término del

plazo, me confiesan que están divertidísimos escribiendo y que disfrutan escuchar los textos ajenos y revisar los propios.

O en el caso de los cuentos fantásticos del siglo XIX, tras leer las características propias del subgénero y un fragmento de «La nariz», de Gogol, escriben cómo una noche, tras un sueño inquieto, amanecen con un cuerpo de cinco años y el sexo contrario al real; por supuesto que deben contar la historia en diez minutos también. Nunca terminan, pero se siembra la semilla. Se llevan sus textos a casa y allí los construyen, los limpian y los imprimen, junto con una justificación donde explican a qué categoría pertenece ese texto y explican por qué cumple con tales características.

Cada vez que terminamos una unidad temática realizamos una «Comunidad de escritores», en la que el grupo se divide en pequeños equipos de máximo seis personas que intercambian textos y los leen en voz alta (nadie leerá nunca su propio texto), se comentan y se hacen sugerencias entre pares. Tras leer cada texto, la pequeña comunidad discute a qué categoría pertenece y por qué. Cada cual se lleva nuevamente su escrito a casa, lo revisa, lo corrige, lo limpia, lo reescribe y lo entrega en la siguiente sesión. Entonces los reviso yo y hago comentarios a cada uno. Así vamos armando los portafolios.

Estos son breves ejemplos de lo que hacemos en una asignatura, pero tal vez sea en la de Formación y Coordinación de Talleres Literarios (destreza profesional), donde más me conmuevan. Y esto sucede porque tras explicar los métodos que conozco y trabajarlos con mis estudiantes, los replican según sus preferencias y sus caracteres. Cuando veo que son capaces de planear sus talleres literarios y de diseñar sus ejercicios y sus módulos de trabajo, y comprobar que funcionan y sorprenden, me queda claro que ningún esfuerzo ha sido vano.

Flannery O'Connor decía que «el arte es el hábito del artista y debe cultivarse como cualquier otro hábito, durante un largo periodo de tiempo, por la experiencia». Muchos años después,

frente a este texto, sigo buscando al genio de la lámpara para agradecerle que me permita acompañar a estos nuevos escritores en la creación del hábito del arte.

Inicios, aprendizajes colegiados y el programa de integración

ELIA ECHEVERRÍA ARJONILLA

Ingresé a la UACM en marzo de 2003. En ese entonces, la institución no era aún autónoma. Llevaba dos años de fundada y me resultaba un proyecto fantástico. Dos amigos de la Facultad de Ciencias me invitaron para dictaminar como profesora-investigadora y participar en la construcción del nuevo proyecto educativo.

Se abría un espacio público de formación universitaria después de 30 años de fundada la UAM. Además, reconocía por principio la profunda desigualdad de oportunidades que padecía un sector de la población de la ciudad para poder cursar estudios universitarios.

El proyecto educativo se proponía formar a estudiantes que, por el sistema, no tenían oportunidad de ingresar a la universidad. La intención era brindarles una formación que no solo fuera buena, sino que les permitiera resolver problemas relevantes para la sociedad y en particular para la ciudad. Formar personas críticas, con bases científicas y humanistas, que pudieran

modificar o transformar su entorno por un bien común. Creo que esto nos convocó y motivó profundamente en un inicio, y, en gran medida, lo sigue haciendo.

La propuesta educativa consideraba diversos aspectos para concretar sus propósitos: ingreso irrestricto, gratuidad, flexibilidad curricular, no especialización temprana y una formación amplia reflejada en la estructura de ciclos básicos y superiores para las licenciaturas, una organización por colegios o grandes campos disciplinares, una visión sistémica, y, sobre todo, una enseñanza centrada en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y la formación docente.

Esto último implicaba un cambio de paradigma. Ponía en entredicho la práctica tradicional de la enseñanza a nivel superior, donde el profesionista enseña como aprendió y perpetúa el ciclo de privilegios, cuestionaba cómo, qué y para qué enseñamos, implicaba reflexionar e indagar sobre cómo aprendemos, sobre el carácter social de la construcción de conocimientos, sobre cómo evaluamos, sobre la diferencia entre evaluar y acreditar.

En retrospectiva, lo que consideré absolutamente novedoso fue la generación de espacios de trabajo colegiado destinados a deconstruir el viejo y construir el nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje y, una estructura académico-administrativa que trataba de favorecer los aspectos fundamentales del proyecto (como las áreas de Apoyo Académico y Certificación y Registro).

Creo que muchos sentíamos que estábamos construyendo un proyecto nuevo, tratando de evitar vicios y estructuras nocivas de otras instituciones hermanas. Las y los profesores teníamos un salario digno, sin depender de estímulos específicos, con espacios destinados a la formación y labor docente, al acompañamiento de los estudiantes y —tal vez menos— a la investigación.

En este marco empecé a impartir clases de Física para la carrera de Promoción de la Salud y me incorporé al Seminario de Didáctica de las ciencias que aglutinaba a profesores de los

colegios de Ciencias y Humanidades y de Ciencia y Tecnología. Una vez a la semana, nos reuníamos durante tres horas.

Tuvo todo el sentido y pertinencia para mí, discutir en dicho espacio los propósitos de la carrera, intentar reflexionar junto con colegas químicos, biólogos, psicólogos, abogados, médicos, sobre qué Física requerían los promotores; cuestionar los temarios enciclopédicos y la enseñanza catedrática, muy especialmente aprender a formular los propósitos como productos que muestren lo aprendido; a diseñar y estructurar actividades de aprendizaje; a distinguir entre los conceptos y aspectos metodológicos de un campo disciplinar y los conceptos y metodologías didácticos apropiados para una propuesta de formación en los mismos. Entender la evaluación como un proceso permanente y formativo. El seminario era conducido por Norma Amirante y, afortunadamente, seguimos trabajando juntas 15 años después.

A partir del trabajo realizado en ese espacio, junto con Norma y colegas de la academia, implementamos una propuesta no tradicional de enseñanza de la Física en algunos cursos de ciclo básico tanto del Colegio de Ciencia y Tecnología como del de Ciencias y Humanidades y un taller del Programa de Integración. Esta experiencia de trabajo cambió mi concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre el trabajo colectivo, sobre la formación y labor docente, para siempre.

No era una propuesta tradicional de enseñanza ni por los contenidos considerados ni por la didáctica implicada. Se vinculaba profundamente —con base en investigaciones formales en la enseñanza de la física— con la naturaleza del pensamiento científico, con el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, con la apropiación y funcionalidad de los conocimientos.

Al principio, el trabajo del grupo fue muy intenso. Para nosotros, una de las mayores virtudes es que era, y es, consistente con el proyecto educativo de la UACM. Nos basamos en los materiales curriculares desarrollados por el Physics Education Group

de la Universidad de Washington; una propuesta constructivista por indagación guiada, con material para manipular y trabajar en equipo, poniendo el énfasis en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y científico.

Tal vez lo más difícil fue aprender a discutir entre pares, sin juzgarnos. Aprender a reconocer que no entendíamos cómo hacer o evaluar algo. Reconocer que lo que creemos saber es el mayor obstáculo para poder aprender algo nuevo, para analizar e identificar lo que no funciona, para modificarlo.

Los resultados con las y los estudiantes me parece que fueron, y siguen siendo, muy buenos, en balance. La asistencia a los cursos se incrementó dramáticamente, el rigor en el trabajo y el desarrollo de hábitos más robustos de estudio también mejoró, tuvieron una buena respuesta al ejercicio continuo de la evaluación como proceso de retroalimentación y formación y mejoraron su desempeño académico. El problema fue, y sigue siendo, el contraste, las diferencias y la discontinuidad entre los propósitos formativos de los cursos tradicionales de física y los de este tipo.

Con el tiempo este espacio, este esfuerzo colectivo, se fue desgastando. En parte por razones personales, en parte por razones estructurales o coyunturales de la propia institución. Sin embargo, mantenemos vínculos de trabajo colectivo y sobre todo hay rastros de este trabajo, del cambio de paradigma, de los propósitos educativos de la UACM en lo que hacemos hoy todas y todos los que estuvimos involucradas en dicho proyecto.

En particular, después de esta experiencia, yo me involucré profundamente con el Programa de Integración. A partir de 2011 empecé a participar en la organización y operación del Programa como su responsable en el plantel San Lorenzo Tezonco, y desde 2014 a la fecha, he sido la responsable general.

El Programa es un conjunto de talleres que se ofrecen en el primer semestre como apoyo a estudiantes de nuevo ingreso. Su propósito de propiciar y fortalecer el desarrollo de habilidades de comunicación y pensamiento, de razonamiento lógico-abstracto

y de herramientas para el aprendizaje autónomo, se sustenta en investigaciones sobre la dificultad asociada con el periodo conocido como transición entre la educación media superior y la superior. Además de ser consistente con el principio de ingreso irrestricto y la intención de fomentar el interés por el conocimiento. De hecho, surgió como una de las políticas y acciones institucionales con la finalidad de concretar los principios de su proyecto educativo.

Creo que mi vinculación con el Programa de Integración fue casi automática, considerando los propósitos que me había planteado junto con mis colegas con la propuesta de enseñanza de la Física por indagación. A partir del aprendizaje y experiencia que tuvimos sobre la importancia de los aspectos epistemológicos y del desarrollo de habilidades del pensamiento como andamiaje para el aprendizaje de las Ciencias, me pareció inevitable tratar de ayudar a fortalecer este espacio de formación inicial particularísimo de la UACM.

No hay nada que me resulte más gratificante y motivador que encontrarme con algún estudiante que cursó conmigo o con quien tuve contacto en su ingreso y ver que está por egresar. Pero hoy esta recompensa es aún mayor al encontrar evidencias más robustas sobre el impacto del Programa. Por ejemplo, en una encuesta que realizamos a estudiantes de ciclo superior en todos los planteles, la mayoría de quienes participaron en la muestra habían llevado el Programa y lo reconocían como fundamental para su formación académica.

Este tipo de experiencias me confirman la pertinencia del programa para favorecer la integración de los estudiantes y su permanencia en la Universidad, sobre todo reconociendo las carencias y necesidades académicas con las que ingresan; producto de un sistema educativo deficiente, limitado y desatendido.

También me sorprende y entusiasma la respuesta favorable —y a veces, hasta de agradecimiento— por parte de los docentes ante los espacios de discusión y formación que hemos logrado

proponer. No me cabe la menor duda de que en ellos reside la mayor fortaleza de la UACM: la construcción colectiva.

Por otro lado, y no me sentiría bien si dejara de mencionarlo, considero que el Programa de Integración nació con dos grandes fallas estructurales: como espacio aparte, desvinculado de los colegios, y suponiendo un grado de autonomía y hábitos de estudio propios de estudiantes avanzados y no de nuevo ingreso.

La gran pregunta y el cuestionamiento permanente al Programa de Integración ha sido si lo que ofrece es adecuado para los propósitos que se plantea. La discusión sobre si debe tener créditos o ser un requisito, sobre la forma en la que debe vincularse con los ciclos formativos siguientes, si deben enseñarse contenidos específicos, si las habilidades del pensamiento pueden desarrollarse al margen de los contenidos disciplinares, sigue vigente. Y el gran reto ha sido tratar de generar una estructura que permita hacer un seguimiento cercano a lo que sucede a estudiantes y profesores durante el primer semestre, con la finalidad de tomar decisiones y hacer cambios fundamentados.

Y en este contexto, su mayor reto —y me atrevo a decir que del Programa y de la UACM— es la construcción colectiva de los acuerdos de trabajo. Creo que una de las enseñanzas más profundas que he tenido al trabajar con Norma, mis colegas físicos y de los tres colegios ha sido pasar del decir al hacer y tratar de ser congruentes entre docentes, en lo que solicitamos a los estudiantes, en los procesos que proponemos, en lo que construimos. La otra es que en colectivo llegamos menos lejos, vamos más lento, pero el resultado siempre es más rico.

Sin duda, la herida más profunda de nuestro proyecto está en la pérdida de los espacios de análisis, reflexión y formación colegiada. Considero que era o es el elemento más novedoso y revolucionario de nuestro proyecto. Reconocerlo como uno de sus núcleos podría servir hoy como un ordenador para seguir construyendo el espacio de formación novedoso y justo, que inicialmente nos planteamos.

Una vida «vívida» en la UACM: narrativa desde el recuerdo

MIGUEL ÁNGEL ARIAS ORTEGA

Mal comienzo, ¡decía mi abuela!, ya que me tendré que disculpar desde este primer momento, porque no sé si este relato es verdadero en su totalidad o si en él existen algunas frases salpicadas de error que sean parte de mi mal recuerdo, de mi fantasía o de una invención personal, producto de la acumulación de los años. Tampoco tengo certeza de si todo lo que narro da cuenta de lo acontecido hace casi 17 años, a inicios de mi actividad laboral en la entonces Universidad de la Ciudad de México. De lo único que tengo certeza es de que con estas líneas busco compartir un fragmento de lo experimentado en uno de los momentos de mayor significado —personal y profesional— en el proyecto académico de nuestra universidad. De ahí que mi objetivo primordial es dibujar la historia vivida; recrear la memoria para hacer visibles los caminos transitados; valorar los rumbos emprendidos y, hacer un análisis que permita trazar nuevos rumbos académicos y profesionales que fortalezcan nuestra presencia como universidad en este complicado momento histórico. También es un relato que busca honrar nuestro quehacer

educativo orientado a atender las necesidades educativas de los estudiantes y de la sociedad, desde lo humano, desde la confianza y cercanía, con el propósito de abrirles nuevas perspectivas formativas que los posibiliten para construir un proyecto de vida personal y profesional donde se enaltezca lo humano, lo diferente, lo sensitivo y cognitivo y, donde impere la protección de la dignidad humana en todas sus manifestaciones y se contribuya a la edificación de una sociedad distinta a la que hoy en día tenemos.

Esto que narro y su objetivo, me llevan a recordar el epígrafe que Gabriel García Márquez plasmó en una de sus obras autobiográficas: «La vida no es la que vivimos, sino la que recordamos y cómo la recordamos... para contarla». Es así que este texto busca dar cuenta de la «vida-vivida» en la UACM, tal y como la recuerdo.

Todo comienza una noche de verano del año 2002, cuando recibo una llamada de mi colega y amiga, Teresa Wuest, a quien conocí a inicios de los años 90 en el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU, UNAM), donde era becario en el proyecto de investigación: Currículum y siglo XXI. En su llamada, Tere me cuenta que ha sido invitada por el ingeniero Manuel Pérez Rocha para poner en marcha el Área de Certificación y Registro de la UCM y me invita a participar en ese proyecto. Para mí, esta invitación tenía un significado importante, en tanto que hacía poco había concluido mi participación en el Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (CECADESU), de la Secretaría de Medio Ambiente, donde trabajé siete años en el desarrollo de proyectos vinculados al tema de la educación ambiental. La invitación de Tere me enfrentaba a un desafío distinto al que hasta ese momento había sido mi corta actividad profesional en el sector público, ya que la tarea a desarrollar se relacionaba de manera directa con aspectos académicos y de investigación en el campo de la educación. Mi proceso de for-

mación en el sector público había terminado y comenzaba uno nuevo en la educación y la academia.

La invitación también me resultaba atractiva porque implicaba pertenecer a una universidad que iniciaba su proyecto educativo, con todo lo que ello conlleva, en particular, la enorme incertidumbre que me producía incorporarme a una institución educativa en el ámbito público que pretendía atender los problemas educativos y sociales de la Ciudad de México, en el contexto de los sectores más marginados de la educación, al tiempo que me retaba a cumplir una función profesional en el ámbito del trabajo académico.

La mañana que conversé con Tere Wuest, acudí a la dirección de la sede de la universidad en Centro Histórico, donde se encontraban sus oficinas. Charlamos acerca del proyecto y de lo que significaba, de sus requerimientos para emprender los procesos de certificación académica de las y los estudiantes; discutimos algunas ideas de partida sobre la certificación y cómo llevarla a cabo de una mejor manera. Nuestra charla fue amena y cercana, tal como había sido nuestra relación desde los tiempos de mi estancia como becario en el CESU.

Mi ingreso a la entonces UCM se dio el día 22 de agosto de 2002 y una de las primeras actividades que desarrollé fue en la organización y desarrollo de los primeros cursos de inducción a la universidad, dirigidos a los nuevos profesores que se integraban a la planta docente. Este trabajo lo coordinaba Male Hope, responsable del área de Apoyo Académico, a partir de un diseño que abordaba los aspectos centrales del proyecto educativo de nuestra universidad, es decir, la no especialización temprana, la asesoría y tutoría, la flexibilidad curricular, el enfoque centrado en el estudiante, el aprendizaje significativo y la certificación de los conocimientos, solo por mencionar algunos. Esta experiencia se concretó en amplias discusiones y en concordancias visibles, aunque también manifestó fuertes disensos con algunos de los profesores que acudían a ellos, por el hecho de provenir de ex-

perencias de trabajo académico distinto y por haberse desempeñado en actividades de docencia desde hacía muchos años, donde la simple idea de un cambio en sus concepciones y sus prácticas les resultaba prácticamente imposible. No obstante, esta ha sido una de las experiencias de trabajo que valoro mucho entre las actividades académicas que he desarrollado en nuestra universidad, porque al llevarse a cabo en los diferentes planteles, me permitió conocerla desde su interior y, también, conocer las perspectivas de trabajo y las aspiraciones que expresaban las y los profesores que estaban a punto de integrarse a la planta académica de la UCM.

Fue un trabajo académico de constante diálogo e intercambio con los colegas docentes, con resultados interesantes para quienes coordinábamos los cursos; toda vez que la comunicación y los debates aportaron información relevante sobre la forma de concebir el trabajo pedagógico en el contexto de la universidad, que permitió visualizar la gran gama de conocimientos, información, experiencias, habilidades, temores, confusiones, expectativas y deseos, relativos a un proyecto común que tenía como lema: Nada humano me es ajeno.

La dinámica del trabajo me aportó elementos de formación, que hoy en día dirigen y apoyan mi perspectiva de trabajo académico, mi práctica docente y mis intereses de investigación educativa en esta universidad. Los valoro por su gran significado para la acción educativa en esta universidad, por su coherencia con la misión que tenemos en nuestra sociedad y por estar en función de las necesidades formativas de las y los estudiantes que acuden a nuestras aulas, con quienes debemos tener el compromiso y la responsabilidad ineludible de ofrecerles educación, intercambios y experiencias de orden distinto al que han conocido y experimentado en su anterior vida escolar y académica.

Al mismo tiempo, hago una valoración de esta experiencia a la distancia con cierto nivel de autocritica. Me doy cuenta de que participé en ella cuando aún tenía pocas referencias sobre

el proyecto académico, y tal vez, incluso, actué con cierto grado de irresponsabilidad. Esto, porque como tantos otros, también acababa de ingresar a la UCM y no tenía del todo claro algunos de los principios y valores que el conjunto de colegas docentes debíamos aplicar. Sin embargo, juzgo que el intercambio entre quienes participábamos desde Apoyo Académico y Certificación nos ayudó a identificar ciertos aspectos sobre nuestra historia de vida y las actividades de docencia e investigación que anteriormente habíamos desarrollado, y que para ese momento demandaban una revisión y reorientación.

Desde sus inicios, la UACM ha sido un espacio para la formación, sustentado en los principios de su proyecto académico, que le otorga un sentido particular; sin embargo, conocerlo no basta si no se aplica en las actividades de docencia e investigación. En ese sentido destaco una de mis primeras experiencias de trabajo académico: el desarrollo del curso «Conocimiento, Identidad y Aprendizaje» (ICA), del Programa de Integración, diseñado para brindar a los estudiantes determinados conocimientos, información y técnicas de aprendizaje necesarias para emprender sus procesos de formación en nivel licenciatura, toda vez que muchos de ellos habían dejado de estudiar hacía algunos años y, con este tipo de cursos se pretendía fortalecer sus hábitos de estudio, de lectura y redacción, de comprensión y análisis de lo que leían y de los fenómenos de la realidad en los que están implicados y los llegan a determinar, en el contexto histórico y social en el que se encuentran.

Recuerdo esta actividad con mucho interés, porque me permitió poner en perspectiva el proyecto educativo de la UCM y, emprender diversas búsquedas para materializarlo en actividades concretas de docencia, difusión e investigación; dentro y fuera del salón de clases, que atendieran las necesidades formativas de nuestro estudiantado, con base en los preceptos de la misión y visión de nuestra universidad.

El diseño de los cursos fue discutido con el grupo de docentes que participábamos en este programa académico, de ahí que su definición vino como resultado de amplias discusiones, de acuerdos y consensos sobre los temas a desarrollar y las estrategias didácticas necesarias para llevarlos a cabo. Esto representó un gran reto, pero también una enorme posibilidad de construir desde la diferencia, ya que se configuró una red de intercambios entre un grupo de profesores de diferentes áreas y campos disciplinarios, quienes establecimos diálogos y debates que nos permitieron determinar qué tópicos debían ser revisados y qué actividades prácticas podrían implementarse. Alcanzar esta definición requirió momentos de análisis minucioso, acalorado debate y sensata reflexión, difícil en un contexto donde algunos de nosotros pretendíamos «imponer» nuestra visión sobre lo que debía contener un programa educativo que buscaba apoyar el proceso de formación universitaria de las y los estudiantes. Por lo mismo, nuestra discusión colegiada siempre estuvo acompañada de prolongados momentos de tensión, necesidad y arbitrariedad, no siempre producto de una argumentación construida desde los fundamentos pedagógicos de nuestro proyecto educativo.

A la distancia es visible la trascendencia de este trabajo académico. A lo largo de los años el Programa de Integración ha sido revisado y modificado, y perdura hasta nuestros días, conservando ese primer objetivo construido desde los inicios de la universidad: dotar a los estudiantes de herramientas teóricas, prácticas y metodológicas que les permitan afrontar su proceso formativo universitario, con mayores posibilidades de éxito.

Fue gratificante ver que se apropiaban de los contenidos y cómo los significaban en sus comentarios y preguntas, sobre todo en las exposiciones que realizaban como parte final del curso, ver a algunos que se volvían a ilusionar con el proceso luego de haber dejado de estudiar por varios años, se identificaban como universitarios, se manifestaban uacemitas, y expresaban su interés en ser reconocidos en sus familias y su entorno como

estudiantes de estudios superiores dentro de un área de conocimiento específica.

No cabe duda de que esto que narro es otra de las experiencias importantes que me brindaron una perspectiva diferente de la institución y me hicieron refrendar la necesidad de continuar con el apoyo a las y los estudiantes desde el espacio social e institucional que la UACM ofrece. Aunque mi relato no estaría completo si no reconozco que a través del taller de ICA no pudimos captar la atención y el interés de todos por su proceso de formación universitaria. La experiencia también nos mostró con claridad la existencia y los efectos de una diversidad de circunstancias que dificultan alcanzar los objetivos de aprendizaje señalados en el programa, y que dichas dificultades no necesariamente son producto de deficiencias en la concepción del curso; en gran medida provienen de condiciones personales, familiares y sociales que escapan a las posibilidades de intervención, los deseos y las aspiraciones de quienes coordinan este tipo de programas. Esta es una realidad y un aspecto del contexto educativo que debiera obligarnos a ser más creativos, más propositivos y con proyecciones más amplias para tratar de generar en el conjunto de jóvenes que quieren estudiar, nuevos acercamientos y apegos a los procesos de formación dentro de los espacios académicos de nuestra universidad.

Vine, vi y entré. Ingresar y descubrir nuestro proyecto educativo

MARÍA ELENA DURÁN LIZÁRRAGA

Me preguntaron en un mensaje enviado al grupo de profesores encargados de las materias de Fisiología Animal Comparada de la Facultad de Ciencias en la UNAM —sobre una plaza en una universidad nueva—: ¿querrías participar como profesora de fisiología y anatomía humana en la Universidad de la Ciudad de México? Sí. Ya había dado cursos de Fisiología Animal Comparada y Cronobiología en la facultad, había sido ayudante de profesor en otros cursos, hacía un año que tenía el grado de doctora y estaba terminando el posdoctorado; por supuesto que me sentía capaz (y sobradita) para concursar por ese puesto. Mandé mi currículum, después de unos días me llamaron para el concurso.

Cuando me avisaron que me quedaba y que empezaba el siguiente lunes en Centro Histórico, el semestre ya había iniciado; era abril de 2004. Por diversas razones, el programa que había trabajado la generación anterior necesitaba replantearse, así que una de mis primeras tareas fue reconstruirlo junto con otro pro-

fesor, que también entró conmigo, pero a Casa Libertad. Fuimos parte de un grupo de nuevos profesores que participamos en el curso de introducción al proyecto educativo que impartía Apoyo Académico.

Y ahí me di cuenta de que no estaba tan capacitada como creía, me enfrentaba a una solicitud diferente en cuanto a la docencia; para hacer lo que se nos pedía, al menos yo debía re-colocarme en lo que consideraba era mi espacio y capacidad como profesora.

Y eso fue un choque, pero creo que fue bueno, pues representó una carga alostática (angustia por estrés), que posteriormente me ayudó a tener mejores respuestas ante un montón de cosas nuevas de la, en ese entonces, UCM. Toparme con la idea, la intención y hasta la acción de la multidisciplina, ver, escuchar, sentir a personas de profesiones tan diferentes discutiendo sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje desde sus experiencias personales, fue de una riqueza enorme y a veces abrumadora, y claro, no sabía qué hacer con ella. A la fecha no estoy tan segura de saber.

La formación de profesores

En la UACM, he aprendido mucho de personas increíbles que me han enseñado tanto. Pero fue entrar y, de repente, el trabajo de hacer el programa de un curso (algo en lo que ya había participado en la Facultad de Ciencias para el curso optativo de Cronobiología) fue enorme, una tarea titánica que planteaba la necesidad de ponerse en un papel diferente al del profesor, en el de un facilitador que se preocupa por sus estudiantes de manera diferente. Al principio no fue difícil, sino difícilísimo, pues quienes estábamos en eso no lográbamos tener una buena comunicación con la persona que nos asesoraba por parte de Apoyo Académico, pero cuando tuvimos otra asesora, las cosas

cambiaron; no fue más fácil, pero al menos logramos establecer una buena comunicación con ella y a lo largo de los meses de trabajo fui entendiendo muchas de las cosas que nos dijeron en el curso de introducción.

Sobre todo, en el proceso de escribir el programa, en sus versiones general y específico, una larga serie de ideas incorpóreas presentadas en el curso de introducción comenzaron a adquirir sustancia; el listado de temas comenzó a transformarse en un cómo lo enseño, cómo trabajo «eso» en el aula, qué se espera que los estudiantes aprendan y muchas otras cosas más.

Y así fui comprendiendo de qué se trataba el modelo de la universidad. Le agradezco profundamente a Claudia López Ortiz por su paciencia para explicar, para discutir, para ponerme a leer y ser una guía verdadera. Revisamos las categorías de Bloom, me explicó qué eran las habilidades, los conocimientos y las actitudes que componían los perfiles de egreso y que en razón de ellos se deben establecer los diferentes elementos del programa.

La verdad es que soy cabeza dura y también fue necesario, además del paciente trabajo de Claudia, la asistencia semanal a un seminario que impartía Norma Amirante, en el que se reflexionaba sobre el trabajo docente y donde por primera vez leí a autores como Frida y Ángel Díaz Barriga (nunca he satisfecho mi curiosidad sobre su parentesco... *pedagogy runs in the family*).

El trabajo no fue siempre miel sobre hojuelas. No solo abordamos algunos temas áridos, también se manifestaban posturas que me inquietaban. Algunas, por ejemplo, tan favorables a los saberes ancestrales, como los de la medicina tradicional, que a mi ver pueden llegar a ser desastrosos, no por la importancia de que se reconozcan, sino por la intención de que se retomen para la vida diaria, cuando hay experiencia de sus riesgos —en este caso para los estudiantes y las poblaciones que atiendan— por creer que las enfermedades pueden curarse con base en jugos y yerbas.

Pero sobreviviendo a esas (no tan menores) salvedades, hicimos ejercicios interesantes sobre nuestra práctica docente, con diferentes estrategias, que al mirar en retrospectiva me han resultado de suma utilidad en las aulas. El espacio del seminario permitía la interacción con otros colegas de academias y planteles diferentes. Tuve la fortuna de incorporarme a la UACM cuando éramos pocos docentes y, al menos conocíamos nuestras caras y de algunos conocíamos posturas discursivas sobre su trabajo en aula.

Entre otras cosas que recuerdo con cariño es una Carpeta del Estudiante que les daba espacio estudiantil, y que fue extraordinariamente útil en nuestro trabajo como tutores. Eso de la tutoría me parece uno de los espacios y experiencias más importantes que teníamos en la universidad; nos permitía acercarnos a nuestros jóvenes, ayudarles a planear un semestre, cómo distribuir su tiempo y de ahí el esfuerzo nuestro por abordar con ellas y ellos temas que pudieran fortalecer sus habilidades de estudio y de aprendizaje.

El promotor en acción

Una cosa que me encanta de la universidad es la gente que trabaja en ella y que, cuando se propone un proyecto que implica mucho trabajo individual y colegiado, le entra. Así pasó con una idea llamada el promotor en acción: queríamos hacer una simulación de una refinería que contrataba promotores y tenían que resolver problemas de sueño, alimentación y exigencias laborales. Mucha gente acudió a trabajar en el proyecto, incluso profesoras de Creación Literaria, porque íbamos a hacer un guion para el juego, un programador para el juego..., fueron buenos tiempos. De hecho, lo propusimos como un curso intersemestral; se inscribieron varios estudiantes, no recuerdo cuantos... Y aquí, lo contrario, no llegaron. Eso es algo muy frustrante de la

universidad, las y los chicos se apuntan, pero no llegan, o llegan después o llegan sin comprometerse. Y eso se suma a lo que nos enteramos después; que otros profesores habían decidido que sus asesorías, a las que era obligatorio asistir para presentar certificación, serían en ese mismo horario, «ya que a los estudiantes se les facilitaba asistir». Gracias. Esa onda de poner el pie nomás por deporte también es algo contra lo que hemos luchado quienes queremos hacer cosas.

Y a pesar de estas experiencias, cuando una logra reunir a un grupo de profesores, y exponerles una idea loca, la mayoría no solo va a decir que sí, también le va a entrar con alegría y un montón de ganas y esfuerzo; y eso hace grande a la UACM.

Mirada: una vivencia educativa transformada

VERÓNICA ALVARADO HERNÁNDEZ ROJAS

Para escribir este texto realizaré un recuento de mi vida profesional de los últimos 16 años. Tanto el trabajo en el Instituto de Educación Media Superior (IEMS) desde 2003, como el realizado desde mi entrada a la UACM en 2007, generaron en mí un modo de vida. La educación, la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento siempre estuvieron frente a mí; con mi madre y mi padre, ambos profesores de la UNAM. La docencia y la investigación me rodearon desde siempre, pero pude desarrollarlos de lleno cuando comencé a dar clases de Filosofía.

Llegar a la UACM después de haber trabajado casi cinco años en el IEMS me generó un shock; si bien me sentía ya más dentro del sistema y el modelo educativo, el cambio de nivel medio superior a superior fue drástico. Luego, lo fue todo en contenido y forma: las clases, las asesorías, las tutorías, el trabajo colegiado, la evaluación. Si bien se parecía, a la vez era diferente.

La concepción del modelo educativo, desde que llegué a dar clases en el IEMS, tornaba modificable, pensable, probable. Todo aquello que se lee en los documentos fundacionales y contiene

el espíritu del proyecto siempre ha estado en manos de todos los actores del proceso en el que ha de realizarse dicho proyecto.

Por lo anterior, pensarlo como algo estático nunca fue mi fin, ni el de muchos de los colegas. Todos los días en el quehacer cotidiano se mostraba en los hechos que la interacción en el aula, las asesorías, las tutorías, el trabajo colegiado no podían pensarse separados de los actos educativos mismos y mucho menos se podrían homogeneizar dichos espacios y reflexionarlos de modo aislado y no en conjunto.

Cada uno de estos espacios tiene una definición más o menos clara, siempre abierta al debate, pero esta definición a lo largo de los años, en mi experiencia, se ha ido transformando de muchas maneras.

El trabajo en el aula es ese espacio que se construye en el propio momento en el que se generan experiencias de enseñanza-aprendizaje, a partir de un trabajo planeado con estrategias adecuadas pero innovadoras para la disciplina. A este espacio llegaba yo al principio —a veces aún me sucede— con muchas y muy elevadas expectativas. La experiencia me mostraba cada vez más las dificultades que se enfrentan en las aulas.

Primer punto, quienes ingresan a estudiar traen consigo una serie de carencias formativas, en la mayoría de los casos, básicas.

Este descubrimiento cambia todas las piezas del rompecabezas pedagógico, cambia toda la planeación estratégica e incluso la propia concepción de lo que significa la construcción de conocimientos en el aula y, por tanto, en todos los demás espacios.

Desencanto: las y los estudiantes no han desarrollado los mismos conocimientos, no poseen conocimientos estandarizados y mucho menos se les puede homogeneizar. Desencanto que nos devela, como docentes, nuestros propios prejuicios, nuestras estandarizaciones y el modo en que nosotros mismos hemos sido educados. Buscamos lo que no hay ni habrá nunca: homogeneidad. Y qué bueno que no la hay, luego, ¿qué hacer ante esto?

Me parece que precisamente se va comprendiendo el espíritu del proyecto a través de estas experiencias y vivencias.

El verdadero intento de alcanzar constructos pedagógicos innovadores surge del aquí, desde la realidad de lo concreto, de la praxis. ¿Qué hacer? ¿Qué crear? ¿Cómo generar estrategias no cerradas ni absolutas ante lo heterogéneo?

Pero, además, ¿cómo no caer en los viejos prejuicios de los que viene nuestra propia educación? ¿Cómo no normalizar la exclusión, la clasificación, la estigmatización? ¿Cómo no jerarquizar de mayor a menor, de mejor a peor, de arriba abajo y de quién sabe más y quién menos?

Mi trabajo de interacción en el aula ha sido el mayor aprendizaje para mí, porque fue algo totalmente novedoso, dado que yo cargaba con toda una formación tradicional de la que es fácil decir que se ha de salir, pero complicado hacerlo. Transformar toda esa visión no fue un tránsito sencillo, implicó cambios de paradigmas profundos a nivel epistémico, ético y político.

En la UACM encontré tres espacios importantes en los que, a partir de nuevos paradigmas, se lograba pensar y repensar nuestro quehacer docente, reflexionar sobre cómo llevar a cabo las clases, las asesorías y las tutorías. Reflexionar sobre los planes y programas de estudio y la certificación. Los dos espacios donde se realizaba este trabajo en los años en que yo inicié en la UACM, fueron en primer lugar la academia de Identidad Conocimiento y Aprendizaje (2007), en un segundo periodo trabajé arduamente con la academia de Cultura Científica y Humanística (2009) y en un tercer periodo me adscribí a la academia de Filosofía e Historia de las Ideas (2014). En dichos espacios encontré una verdadera reflexión del quehacer de su área.

En una mirada de hoy a ese pasado y al presente, me es claro que el trabajo primordial para impactar en todos los demás espacios, es la colegialidad constante y organizada. Comenzaré por relatar el trabajo en un espacio en el que me sentí claramente involucrada desde un inicio; el que realicé con la academia de

Cultura Científica y Humanística, que también se fue transformando a la par con el crecimiento de la universidad.

Cuando entré a esta academia me encontré con un arduo y profundo trabajo colegiado, se reflexionaba sobre los planes y programas, sobre el enfoque del área, en los contenidos de las tres asignaturas, cuáles eran los fundamentales, cuáles sus ejes transversales y las formas de abordarlos, etcétera. Se reflexionaban colegiadamente, la didáctica y la evaluación, respecto a instrumentos, modalidades y muchos más aspectos.

El trabajo colegiado disparaba, a la vez, toda una reflexión del sentido de las clases y de las asesorías. Qué asuntos tratar, qué estrategias utilizar. Había, por tanto, una auténtica comunidad de profesores pensando y construyendo, de manera constante, el área de Cultura Científico Humanística. La constante reflexión generaba siempre nuevos caminos, disensos o contradicciones que la enriquecían ampliamente. Lo más importante era que todas estas prácticas se veían automáticamente reflejadas en el quehacer cotidiano de los distintos espacios (clases y asesorías) y en los resultados de las evaluaciones diagnósticas, formativas y finales.

Esta colegialidad de la academia se llevaba a cabo en todos los planteles, e incluso, el proceso de certificación se realizaba interplanteles. Ya es distinto; se fue transformando y ahora se trabaja por planteles. Ya no hay reuniones generales, o son muy esporádicas. Si bien aún se trabaja colegiadamente por plantel y se siguen realizando acuerdos de tipo académico, se ha dejado ese trabajo de macro academia, en el que me parece, se generaba una mayor y más profunda reflexión de lo académico respecto al área, los planes y programas, la didáctica y las formas de evaluación.

Desde hace pocos años me he adscrito a la academia de Filosofía e Historia de las Ideas de Cuauhtepc. El trabajo que se desarrolla en esta academia posee varias virtudes; por principio,

se ha preocupado por organizar el plan de estudios de la licenciatura para beneficio de los estudiantes.

Es un plan de estudios muy amplio, ofrece una gran cantidad de materias por áreas de conocimiento (Historia de las Ideas, Historia de las filosofías, Filosofía Teórica, Filosofía Práctica, y Lógica y Epistemología) entre las que cada estudiante tiene que elegir una. Con dicho perfil, se buscaba ofrecer una gran cantidad de opciones y formas innovadoras de abordar el ámbito filosófico, sin embargo, en el nivel de gestión académica parecía inabordable, porque se cuenta con un número específico de profesores y, también porque implica ofrecer por semestre un número mínimo de materias para cada área de conocimiento. No obstante, la academia ha logrado organizar una oferta académica y mallas horarias que cubran el número mínimo de materias que necesitan los estudiantes para su área de elección, mostrando la capacidad colegiada para resolver una problemática que proviene de cómo fue concebido el plan de estudios. Este trabajo colegiado se repite cada semestre, reflexionando sobre las necesidades del estudiantado y el cumplimiento de sus objetivos. Además, se han evaluado los resultados de manera positiva.

Otra de sus virtudes es que, también colegiadamente se ocupa de programar seminarios y eventos académicos con perfil filosófico a través de los distintos grupos de investigación que se han generado al interior de la academia. Semestre con semestre, el último lunes de cada mes se realiza el evento llamado «Lunes de Filosofía», que ya es un trabajo consolidado. También se programa el «Coloquio Filosófico de Otoño», a la fecha con seis ediciones, en el que se realizan mesas integradas por estudiantes y profesores con diversas temáticas filosóficas. Además, cada semestre se programan diversos seminarios y talleres con diferentes temáticas.

Es necesario aún generar otros modos de interacción académica para construir trabajo colegiado en torno a los planes y programas de estudio de la academia, didáctica de la filosofía,

enfoques, ejes transversales, evaluación y titulación. Si bien hay trabajo al respecto, sería necesario reconstruirlo.

A contrapelo de las dificultades mencionadas, relativas al plan de estudios, la docencia en el área de filosofía, en un proyecto como el de la UACM, convoca a repensar su enseñanza desde el qué, el cómo, el dónde y muchas interrogantes más. Los programas de estudio ya plantean una verdadera innovación en lo que concierne a sus contenidos temáticos y modos de abordaje y de evaluación. Esto se convierte un reto para el docente de filosofía, puesto que le implica transformar sus prácticas al punto de rechazar la modalidad tradicional que recurre a la enseñanza discursiva de un cúmulo de meros temas, corrientes, autores y fechas, para que logre trastocar la propia realidad del estudiante.

Generar filosofía para pensar el pasado, el presente y el futuro con herramientas analíticas, críticas, reflexivas y de profunda vigilancia epistémica, es nuestro principal propósito. Alcanzarlo se convierte en una búsqueda cotidiana que no puede pensarse aisladamente sin el trabajo colegiado, el espacio de asesorías, tutorías y la evaluación. Todos los espacios han de vincularse para promover la construcción de actos educativos, que lleven al cumplimiento de los fines mencionados.

Propiciar autonomía en estudiantes es, en mi experiencia, lo más complejo. ¿Cómo lograrlo? Nuestro trabajo docente del día a día exige también, preparación y actualización constante, conocer el modelo educativo para criticarlo y modificarlo; se trata de un modelo distinto que exige al profesorado una preparación más allá de la disciplina o disciplinas que maneja y en las que fue formado. Aprender a ser docentes de acuerdo con este modelo implica esfuerzo y apertura, su construcción diaria y colegiada, innovación, dinamismo en nuestras prácticas y espacios educativos. Volver al carácter tradicional de educación sería lo más cómodo, construir un aprendizaje distinto acerca de lo que entendemos por educación, es un arduo camino.

Me parece indispensable revertir la pérdida de los espacios colegiados en nuestra institución, recuperar el perfil académico de las reuniones que en algunos espacios, actualmente, solo se enfocan en aspectos administrativos. La frustración que he experimentado en algunas ocasiones es la de asistir a reuniones solo para atender asuntos de malla horaria y programaciones de academia, sin tocar ideas sobre cómo replantear los modos de evaluar, los programas, contenidos, enfoques, etcétera. Es muy necesario que este tipo de trabajo sea retomado, para reactivar la reflexión sobre temas de vital importancia para el programa de integración, ciclo básico y ciclo superior.

Es claro, además, que se requieren con urgencia incentivos institucionales que permitan redimensionar los espacios de comunidad para reactivar la vida académica donde ha sido abandonada y que desde la administración se vuelvan a impulsar y apoyar espacios institucionales con perfil académico.

Formación en docencia

Durante su trayecto en la universidad, las y los docentes se han formado, y en buena medida se siguen formando en docencia por diversas vías. Las ha habido institucionales, a través del ya eliminado programa de Apoyo Académico y del Programa Galatea que aún se realiza en línea y del que desafortunadamente no fue posible obtener un relato. De lo que no cabe duda, es que las propuestas surgidas de las y los propios académicos han tenido un fuerte impacto. Son iniciativas que se realizan en colegialidad, entre grupos de pares grandes y pequeños, algunas más teóricas y formales a través de seminarios, muchas desde el trabajo mismo en docencia. Se trata de la reflexión sobre la propia práctica.

Estos testimonios dan evidencia del peso que la institución y la comunidad académica dieron a la formación docente en los primeros años, y también del que aún tienen en la comprensión de su papel vital, no sólo en buenas formas de enseñanza, también en otras acciones educativas como los programas de estudio y la evaluación. Tratan de esta formación en muy diversos espacios y desde distintas perspectivas, entre ellas: su desempeño en la tutoría, su importancia para el desarrollo del pensamiento crítico, su apropiación desde la colegialidad y desde la vinculación comunitaria.

De la formación docente a la docencia, trayectoria de aprendizajes

CLAUDIA A. LÓPEZ ORTIZ

La primera vez que pisé un espacio de la UACM fue en el plantel Centro Histórico a principios del 2003; había concertado una cita con el ingeniero Manuel Pérez Rocha para conocer la posibilidad de integrarme a la Universidad. Lo primero que me llamó la atención fue la calidez de las personas que me guiaron hasta llegar a rectoría; con la misma amabilidad, el entonces Rector me recibió y puso en mis manos el proyecto del IEMS advirtiéndome que era un proyecto educativo hermanado con la Universidad, que lo leyera y regresara a platicar con él. Así lo hice y al leerlo con cautela, fui enamorándome de la propuesta; no solo me parecía distinta a mis experiencias previas en docencia, además, me daba cuenta de la integración de sus elementos para aterrizar algo de lo que ya se venía hablando en educación: el desarrollo de la cognición a través de la construcción de aprendizajes y conocimientos. Intuía un gran reto, algo que podría confundirse con utopía.

Regresé al nuevo encuentro con el ingeniero Pérez Rocha, le expresé mi opinión y me explicó las distinciones entre la propuesta de la educación media superior y la superior, al tiempo

que me ofreció elegir entre incorporarme al área de Espacio Estudiantil o a la de Apoyo Académico. Dada mi experiencia previa en formación docente me decidí por esta última. Inmediatamente pasé con Male Hope, responsable del área, quien después de una agradable charla, me indicó que sería bueno que comenzara por leer detenidamente el material con el que hasta entonces se habían dado los cursos de introducción para profesores, ya que contaba con algunos meses antes del inicio del siguiente curso-taller. Así, mi primera tarea fue «empaparme», en la medida de lo posible, de las especificidades del proyecto. Conforme me adentraba en ellas, llamaron mucho mi atención tanto el espacio de tutoría como el sistema de evaluación: la concepción distinta de la tutoría como un espacio de docencia y aprendizaje para construir rutas personalizadas pertinentes, según las condiciones particulares para el estudio de cada estudiante; la evaluación para certificación, por su separación entre el espacio para la apropiación de conocimientos y el momento de acreditación, y la elaboración de actas cualitativas para devolución de resultados, como herramienta para identificar avances y dificultades.

Llegado el momento de planear el primer curso de introducción a profesores, el trabajo colegiado no se hizo esperar y todos los que en aquel entonces pertenecíamos al área, compartimos ideas, reflexiones, materiales para acordar sesión por sesión. Las ideas de todos me nutrían e inspiraban; en las sesiones existía un gran apoyo, y ahí hice mis primeros pininos en co-docencia, tomábamos cualquier oportunidad para comentar tropiezos y ajustar actividades conforme se iban detectando necesidades en los grupos de profesores que tomaban el curso. Teníamos que demostrar en esta docencia lo que se esperaba de la suya cuando fueran contratados. Un gran reto.

En Apoyo Académico, se llevaban a cabo otras actividades y también había que ir construyéndolas conforme se presentaba la necesidad, por ejemplo, al acercarse las contrataciones había

que pensar en los criterios de evaluación para la selección de las y los nuevos profesores y el área se encargaba de la valoración sobre su afinidad con el proyecto educativo; paralelamente, las academias estaban construyendo los programas y se trabajaba con ellas para que estuvieran en congruencia con la centralidad del aprendizaje de los estudiantes, pues tenían que servir a la vez como guía de la enseñanza y también del aprendizaje. Ahí tuve la oportunidad de conocer la licenciatura de Promoción de la Salud y acercarme a sus academias, formando actualmente parte de una de ellas. Afortunadamente y un poco por azar, también pude participar en la construcción de la Carpeta del Estudiante para tutoría, otro de los grandes retos de la docencia, causante de importantes inquietudes entre docentes, pues abre un espacio con una línea muy delgada que, de cruzarse, puede convertirla en un lugar de terapia de problemas personales y no cumplir con la tarea de discutir y analizar las posibilidades del estudiante para tomar decisiones y planear su trayectoria académica. Esto podría incluir revisar no los problemas en sí, pero sí la forma cómo afectan negativamente sus decisiones y desempeño y, lo que se podría hacer al respecto. La intención era que sirviera como guía a profesores y estudiantes, para no desviar la atención y centrarse en la ruta.

Recuerdo en particular una actividad en uno de los cursos de introducción para profesores nuevos. En la sesión sobre docencia y espacios de aprendizaje, para abordar el tema de la tutoría solicité que en parejas organizaran un sociodrama, para actuar respectivamente como tutor y tutorado. Debían representar dificultades de la vida familiar del estudiante y de su entorno social, sobre todo derivadas de la inseguridad que se vive en la ciudad. Al observar que conforme iban pasando las parejas, las historias se volvían más crudas, no pude menos que pensar en «cuántos temores e imaginación tienen los profesores». Más adelante, cuando participé en la elaboración de la carpeta de tutorías, diseñada para dotar a ambos de herramientas para guiar su relación en

ese espacio, no dejaba de pensar en lo ocurrido en aquella actividad y sentía que debía considerarlo, más para calmar las inquietudes de la planta docente, que por creer que eran certeros. Sin embargo, no pasó mucho tiempo para que yo misma me acercara como tutora a la realidad de nuestros estudiantes; fue así que directamente pude constatar la diversidad de condiciones y situaciones que deben enfrentar, teniendo en cuenta las dificultades que les representan, de modo que pudieran entender mejor lo que necesitan para avanzar en su trayectoria. Desde entonces, pensar en estrategias ante la diversidad de posibilidades es un tema que me gusta compartir con mis colegas.

Como lo he mencionado anteriormente, la tutoría fue uno de los espacios que llamó poderosamente mi atención y en el que reconocí peculiaridades innovadoras y valiosas del proyecto educativo. Sin embargo, también ha sido una de mis mayores decepciones; su sentido cambió en el momento en que se tomaron decisiones administrativas que facilitaban la inscripción a los cursos en línea sin el aval del tutor. Mi reflexión al respecto tiene sustento: implementar este espacio como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y acompañamiento y apoyo del docente al desarrollo de la autonomía de sus estudiantes, requería de estrategias orientadas a cambios en la concepción de para qué se estudia, que tendrían que llevarse a cabo poco a poco. Aun reconociendo el hecho de que la firma del tutor para la inscripción de cursos era, en algunos casos, solo un trámite sin reflexión, también es cierto que —como pude observar— muchos docentes asumían el compromiso de que el trámite administrativo se realizara tras un diálogo que detonara reflexiones en el tutorado sobre cómo considerar las condiciones particulares de estudio en su elección de a cuáles y cuántos cursos le convenía inscribirse, para lograr los aprendizajes expresados en los propósitos del curso. Es decir, la tutoría experimentada como un espacio que generaba incertidumbre en docentes y estudiantes necesitaba, para consolidarse, algunos mecanismos de «obligación», que

permitieran reconocer su funcionalidad con la relación pedagógica. Como en algún momento un colega me dijo, reconociendo la oposición de nuestro proyecto con lo establecido en el sistema educativo nacional: «el proyecto educativo de nuestra universidad requiere de cambios culturales en estudiantes y profesores sobre las trayectorias vividas». La inscripción en línea, desde mi punto de vista, eliminó la posibilidad de ir avanzando en el propósito de la tutoría y, como consecuencia, ya es un espacio que se ha abandonado o no se realiza como se planteaba originalmente.

Siempre he considerado que fue una fortuna iniciar mi trayectoria en la universidad en el área de Apoyo Académico, sin embargo, cuando al paso del tiempo, profesores y profesoras se acercaban a comentar las dificultades que encontraban en la docencia basada en los principios y políticas uacemitas, sentí la necesidad de vivirla y tener posibilidad de aportar nuevas ideas para el área de la que me despedí pensando que sería sólo por un tiempo y que pronto regresaría. Decidí buscar espacio en alguna asignatura, y justo al finalizar el curso de introducción de 2005, me incorporé al taller de Identidad, conocimiento y aprendizaje (ICA), perteneciente al programa de integración.

En el taller de ICA de aquel entonces, se vivía con intensidad el trabajo colegiado y el ajuste permanente del programa en función de las experiencias adquiridas, dando lugar a que empezaran a dibujarse las diferencias en necesidades entre planteles. Me fui a Casa Libertad justo cuando se reabría después de dos años de no tener nuevo ingreso, y había que hacer ajustes, pues por sus dimensiones, era insostenible tener todas las licenciaturas, a diferencia de lo que era posible en San Lorenzo Tezonco.

Ahí, como docente de ICA, empecé a entender algunas de las inquietudes y retos mencionadas por quienes habían participado en los cursos de introducción; la heterogeneidad de los grupos, la flexibilidad en ritmos y tiempos, la falta de comprensión del principio de ayudar a quienes más necesidades educativas tienen, la intención de subsanar deficiencias previas ante la sobre valora-

ción del terminar cuanto antes los estudios y, cómo la evaluación de carácter cualitativo requiere identificar el alcance de las habilidades de pensamiento más que los contenidos conceptuales.

Mi experiencia me ha llevado lejos de pensar que el proyecto es una utopía; estoy convencida de que se ha avanzado, aunque hay aspectos que deben redefinirse, los cimientos fundacionales son alcanzables si reunimos nuestras experiencias para buscar las estrategias que vinculen las decisiones académicas con las administrativas. Es claro que deben ir bajo el mismo propósito; el vínculo es indispensable para propiciar que se cumplan las condiciones para una educación crítica, científica y humanística centrada en los aprendizajes de los estudiantes en su ser estudiantes, tanto como de los docentes en su hacer docencia.

Lo que Enlace Comunitario aportó a mi docencia

ISRAEL GALLEGOS VARGAS

Yo me declaro profesor cien por ciento uacemita. No tuve una formación docente fuera de la institución; empecé a formarme en la Coordinación de Enlace Comunitario a la que me integré al ingresar. En la UACM me hice profesor y eso me dio un perfil particular.

Mi trabajo en Enlace Comunitario, que tenía como uno de sus objetivos principales el acercamiento y la cooperación entre la universidad y las comunidades del Distrito Federal, me permitió ver muchas necesidades de las comunidades aledañas a los planteles y empezar a conocer el perfil de nuestro estudiantado. Eso me ayudó a pensar en la didáctica y formas de trabajar con mis estudiantes. No pasé por el curso de introducción al proyecto, aunque por mi cuenta me acerqué al programa Galatea, y el librito azul sobre el proyecto educativo que era para nosotros materia de trabajo.

Hacíamos talleres de video social y antropología visual, que vinculaban a la universidad y a los estudiantes con las comunidades. Tenían dos partes, una sobre cómo generar un proyecto de investigación en la comunidad desde la antropología y la et-

nografía; otra sobre cómo transformar un proyecto de investigación mediante el video como herramienta de comunicación. El punto era trabajar las necesidades de las comunidades, lo que les interesaba resaltar, sus prioridades: ellas hacían un mapeo y un diagnóstico de su comunidad con apoyo de los docentes y al resultado se le buscaba el lenguaje audiovisual. El proyecto se llamaba *Documentar la memoria*; lo coordinaba Iván Gómez-césar y se trabajaba desde la metodología fundamentada —es decir, partía de lo empírico para ir fundamentando el enfoque teórico— y la acción participativa. Involucraba a muchos colegas del área, cada cual en su especialidad. Como comunicólogo con experiencia en video, me encargaba de la parte más técnica y operativa, desde la producción de videos hasta el trabajo de campo. Era un diálogo de saberes, estábamos metidos en la transdisciplinariedad. La idea era partir de los principios de la universidad; tener una relación de paridad, no de superioridad o jerarquía. Porque llegar con una teoría sobre las comunidades implica imponer un modelo de pensamiento y una forma de actuar. Por eso la primera parte era muy exploratoria, las propias comunidades identificaban sus necesidades y planteaban cómo podían trabajarlas desde sus propios saberes. Ya después se vinculaban con el trabajo teórico en la universidad, desde la socioantropología, la comunicación y la cultura. Y para que el proyecto fuera más sistemático, se generaba el vínculo de las comunidades con los estudiantes interesados en trabajar en esos proyectos de investigación.

Para comenzar el taller se elegían las comunidades, los pueblos y las temáticas, se iban formando los equipos de trabajo, cada uno con su experiencia, su saber y su interés. La investigación duraba un año, para decidir cómo trasladar lo indagado a un proyecto audiovisual, y se empezaban los documentales. En el taller se enseñaba a las comunidades cómo se trabaja el lenguaje audiovisual y su narrativa; se les mostraban documentales y películas como forma de alfabetización audiovisual y empe-

zaban a imaginar cómo pasar a imagen lo que querían hacer. La mayoría de quienes participaban en el taller cursaban Comunicación y Cultura o Socioantropología y trabajaban con las comunidades aprovechando lo que ya sabían: daban al proyecto una estructura audiovisual, un guion y, finalmente, una producción. Fue un proceso riquísimo de enseñanza y aprendizaje recíproco, pues la comunidad aportó lo que le inquietaba y sabía; los y las estudiantes lo hicieron suyo y aportaron los saberes exploratorios que tenían para documentarlo. Fue uno de los trabajos más novedosos de la coordinación; generó unos 15 documentales de Milpa Alta, Xochimilco, San Lorenzo Tezonco, Casa Talavera, Iztapalapa. De ahí salió el famoso documental *Historia de la UACM*. Su directora nació en estos talleres, una estudiante de Centro Histórico que narra la historia del plantel Casa Libertad; se pasó de ser una cárcel a ser una universidad.

Luego me hice profesor y toda esa discusión sobre el diálogo de saberes, la memoria histórica, el derecho de los pueblos a hacer su propia historia y hablar de sí mismos y, también la visión de la universidad sobre la paridad, la horizontalidad, el aprendizaje centrado en el proceso de aprender a ser, aprender a aprender, es lo que llevo a cabo en mis clases; lo que me permite hacer con mis estudiantes, en mis cursos, un proceso colaborativo —no directivo—, y eso es muy enriquecedor.

Tengo que decir que me titulé de la licenciatura justo con la documentación de este proceso de enseñanza-aprendizaje en Enlace Comunitario, que llevó tres años de trabajo. En eso se basó mi investigación de licenciatura, en el proyecto de documentar la memoria. Y luego, la de maestría fue una crítica a esa primera investigación, que había hecho desde el punto de vista de la UACM, de lo que la universidad estaba buscando generar con este tipo de acercamientos, una universidad sin muros, y de la evaluación desde la institución de los resultados de ese proceso. En cambio, la de maestría estuvo más planteada desde cómo lo vivieron las comunidades; hice entrevistas para saber cómo

veían el proceso desde que la universidad les abrió las puertas, sus decisiones, sus problemáticas internas, la credibilidad, las narrativas, las necesidades de la universidad, las formas de negociación y la generación de una imagen propia. Con eso pude ver hasta dónde un proyecto tan hermoso, tan noble como es la UACM, es operativo en la realidad, con los actores sociales que somos.

Estaba en eso poco antes de que explotara el conflicto, la huelga de la UACM en 2012, cuando la entonces rectora Esther Orozco, de manera arbitraria, sin ninguna evaluación, decidió disolver Enlace Comunitario. Fue temible ver que a ella se le hacía más importante cualquier otra cosa antes que un proyecto como éste, con tantos buenos resultados. A partir de ahí, empezó la peregrinación, hasta que me acerqué a la academia de Comunicación y Cultura; no me aceptaban por no haber pasado por el proceso de dictaminación, pero había una necesidad de profesores, principalmente en el plantel Cuauhtepac y ahí empecé a dar clases. Me pareció excelente pues ya tenía experiencia en zonas marginadas, de hecho, de ahí vengo, de Ecatepec, el norte de la ciudad de donde tuve que migrar al sur para estudiar y trabajar. Se me hizo irónico y hermoso que la vida me llevara de nuevo al norte a trabajar para una población como la mía. Ahí comencé a dar clases como profesor de apoyo, figura que inventó la universidad para que personal administrativo pudiera apoyar con labores docentes sin cambiar su adscripción. Las dictaminaciones estaban cerradas, ese fue el proceso y así estuve por muchos años.

De hecho, no ingresé a la academia que naturalmente me tocaba, sino a la de Cultura Científica y Humanística. Sus programas me parecieron maravillosos y me hicieron mucho sentido con relación a lo que hacíamos en Enlace Comunitario. En términos de formación, implica trabajar con las estudiantes sobre la naturaleza humana: qué es, quiénes somos, cómo somos, cómo pensamos, cómo vemos el mundo, cómo se genera una

cosmovisión, cómo las ideas están en función de la cosmovisión que hemos aprendido y cómo desaprenderla. Me pareció muy valioso y sentía una responsabilidad muy grande frente al nivel amplio de deserción en la universidad. Por eso me parece que el trabajo de integración y del ciclo básico es fundamental para que los estudiantes se convenzan de permanecer en la universidad y terminar sus estudios.

En mi academia y otras, estábamos concentradas en ayudarles a superar su rezago educativo, por lo que nuestra relación tendía a ser muy personal, muy de trabajo; de seguimiento puntual para que las evidencias de aprendizaje fueran mostrando la mejoría en redacción, comprensión de lectura y cosas de ese tipo. También en la currícula, en una educación no tan tradicional como la que han tenido hasta sus prepas. Estuve en la academia hasta hace dos años, hace tres fui dictaminado por el Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales y hace dos pedí mi cambio a Comunicación y Cultura; mi campo de conocimiento, donde trabajo el eje de metodología y el de comunicación

En este trayecto he tenido muchas experiencias importantes con mis estudiantes. Para no extenderme, elijo algunas que me han ido ayudando a entender. Recuerdo una ocasión en la que un estudiante me dijo angustiado que no traía la tarea. No quise aceptar justificaciones, hasta que me dijo con vergüenza que habían baleado su casa por la mañana. Eso sí fue saber de las problemáticas de mis estudiantes en Cuauhtepc y no sobra decir que es zona de alta criminalidad, de lo que llamaban cinturones de miseria de las periferias. Me hizo entender que si es muy importante generar disciplina para la vida profesional, también lo es ser sensible a todas esas circunstancias reales, cotidianas que viven los estudiantes. Además, me parece que su no traer la tarea es parte de la flexibilidad académica.

Otra ocurrió en el marco de mi trabajo en el Centro de Investigación y Análisis Cultural del que soy integrante. Ahí quise plasmar mi experiencia de enlace comunitario sobre un traba-

jo que hicimos en Cuauhtepc: «Jóvenes al volante», del que se produjo un libro y un documental. Lo hicimos a partir de tres miradas: la primera hacia lo externo, hacia cómo se mira desde afuera a los jóvenes de Cuauhtepc y lo que la sociedad espera de ellos; la segunda, desde dentro, básicamente trabajando directamente con los jóvenes desde la sociología de las emociones; la tercera, la mirada de sí, donde hablaban sobre ellos mismos. Los jóvenes de Cuauhtepc son gente que está buscando ganarse la vida como puede, con lo que tiene, y varios de ellos se la ganaban con taxis piratas. Recuerdo una experiencia fuerte cuando fuimos a entrevistar a estos chavos; para ellos una entrevista es dinero, el tiempo con nosotros era tiempo perdido pues dejaban de ganar. Y encontramos la solución. Les pagamos por llevarnos a hacer recorridos para conocer Cuauhtepc y en el trayecto contaban sus vidas, quiénes eran, cómo vivían, qué pensaban, cuáles eran sus problemas, lo que hacían. Así los conocí a ellos y el cerro de Cuauhtepc.

La idea era que estudiantes llevaran estos proyectos. Ellas y ellos fueron los directores del documental y, en la tercera parte del libro —que me tocó coordinar—, narran cómo vivieron el proceso de aprendizaje con estos chavos taxistas. La experiencia de jóvenes hablando de jóvenes que los reflejan, pues temen no encontrar trabajo de su profesión al terminar en la universidad y que probablemente les toque ser ruleteros. De hecho, dos o tres de esos taxistas estudiaban en la universidad o en el IEMS, les gustaba su trabajo porque podían estudiar, controlar sus tiempos, tomaban clases, ruleteaban, y eso les permitió aprender y llevar dinero a sus casas. A mí me enriqueció conocer Cuauhtepc a través de una investigación que la UACM estaba llevando a cabo, conocer sus colonias, sus lugares, su gente; eso y el diálogo con los estudiantes —en su mayoría de Cuauhtepc— en realidad me ha formado.

Terminaré mis anécdotas con una ocurrida en mi docencia de Cultura Científica y Humanística II, que de verdad me hizo

reflexionar sobre mis propias ideas de enseñar. Porque la universidad tiene un proyecto de alguna manera antisistémico (aunque así no se explicita en su ley), que se plantea la transformación de un sistema social a través de la educación, e incluso la educación como proyecto político. Así están pensados muchos de sus planes de estudio: se mira qué es la modernidad, cómo es el capitalismo y sus consecuencias para la naturaleza, para el ser humano, para la sociedad, para la convivencia. Y justo cuando había hecho una crítica sobre cómo se gestaba la modernidad, los problemas que tenía para el sujeto, y continuaba con una crítica al capitalismo, un estudiante se paró enojado diciendo que yo no podía decir que todo ello era un error, pues en eso él había fincado su futuro, desde estudiar en esta universidad y querer ganar dinero para salir de la miseria en la que estaba y porque su familia lo necesitaba. Entró en crisis y a mí me «pegó» (emocionalmente hablando), me quedé pensando y acepté que tenía razón, yo no tengo derecho de cambiarle los esquemas a la gente. Decidí dejar de ser tan contestatario y empezar a ser mucho más empático con los estudiantes; pude entender que el proceso de transformación de las ideas es lento, paulatino, requiere reflexión, autorreflexión, crítica, autocrítica, dialogar, entender.

Era una materia de segundo semestre y yo también me he ido formando. Pienso que gran parte de mi formación para dar clases y ser académico viene no del modelo de la UNAM, sino de lo que se requiere en la UACM, algo muy diferente. Es con mis estudiantes con quienes me he ido formando en el día a día. Aunque no quiere decir que todos y todas se enganchen. Pienso que ganarse al estudiante ocurre en momentos clave, cuando piensa «si me interesa, te escucho». Y es difícil generar su escucha. Pienso que cada quien decide con quién tomar clases. Conmigo llegan quienes saben que no soy profesor barco, que soy estricto a la hora de calificar, que deberán ser actores de la clase. Soy exigente: quienes hablan que escriban, quienes no hablan que hablen, hago que participen y hay a quienes no les gusta, sobre

todo si tienen mucho que demostrar, porque no hago la clase con dos o tres listos. Con quienes lo logro es porque se enganchan, hay estudiantes que me siguen desde el primer semestre. Ahora que doy seminarios de titulación hay quienes me buscan como su director o lector de tesis o para las siguientes clases de ciclo superior. Me gusta creer que es por la huella que dejo en ellos por lo cual me contemplan en su vida académica. Quiero creer que es así.

Formación docente en los primeros años de la universidad

PILAR RODRÍGUEZ JUÁREZ

En febrero de 2003 ingresé a la naciente Universidad de la Ciudad de México (UCM), todavía no teníamos autonomía, que se otorgó en 2005. Entré al área de Apoyo Académico. Cuando llegué, se estaba trabajando sobre tutoría; qué era, cuál era el papel de tutor, qué deberían hacer los profesores y qué apoyos podrían tener las y los estudiantes.

La primera actividad en la que participé fue la preparación de un curso de inducción al proyecto de la universidad que íbamos a iniciar durante el verano de 2003. Nos preguntábamos cómo precisar los temas que nuestros docentes tendrían que saber, cómo podrían sensibilizarse a este nuevo proyecto educativo. Diseñamos el programa por sesiones, la primera para darles a conocer los principios de la universidad, después los espacios de docencia, para que conocieran lo que era la asesoría, cómo se trabajaba en tutoría, qué implicaba el trabajo en clases y algo que se denominó el trabajo por cuenta propia. Se consideraba que lo más importante era que las y los estudiantes desarrollaran su autonomía.

También consideramos necesario abordar la evaluación como un proceso de aprendizaje en el que aprendieran de sus errores y que estuviera deslindado de lo que sería el aspecto de la certificación. Ésta era y es una de las funciones de la universidad; que incluye otorgar grados, títulos, reconocimientos y certificar conocimientos separando el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignación de calificaciones, para romper con la situación de poder que tienen las y los docentes y, tratar de evitar las cuestiones de subjetividad. Sobre todo, nos interesaba que las y los profesores asumieran su responsabilidad por el aprendizaje de sus estudiantes, que pusieran atención a que verdaderamente logran adquirir conocimientos, habilidades y actitudes, que les permitieran desarrollarse en su vida cotidiana y, sobre todo, su vida profesional.

Decidimos abordar el aspecto tan importante de los planes y programas de estudio, para que de manera muy general supieran qué licenciaturas se ofrecían y cómo se organizaban sus programas y, en este marco, hablar de un principio fundamental de nuestra institución: la colegialidad del trabajo entre pares para discutir los aspectos teóricos y didácticos de planes y programas de estudio. No obstante, creo que esta última parte quedó en una cuestión de intento, porque no logramos realmente trabajar la colegialidad en asuntos de didáctica.

Aparte de lo anterior, planeamos analizar cómo estaba organizada la universidad, la rectoría, la coordinación académica, la estructura de organización académica no en facultades sino por colegios y la intención que esto tenía, así como las academias a las que podían ingresar.

Ese verano se realizó el taller en Casa Libertad, con nuestra participación de conducción y asesoría pedagógica, de acuerdo con los temas de las diferentes sesiones. Fue un curso que duró seis semanas y que, desde mi perspectiva, fue la experiencia más exitosa que tuvimos. Después pude observar a profesores que a partir del taller y apoyados en su práctica, comprendieron el pro-

yecto, se comprometieron con las líneas generales de trabajo que se llevaron en este curso. Esos resultados positivos nos ayudaron a pensar en el diseño de los siguientes cursos, entre ellos un trabajo particular sobre la tutoría. Tuvimos sesiones en las que se representaban sesiones de tutoría pensando en las condiciones de nuestros estudiantes; nos parecía muy importante para una población que antes de la UCM había tenido pocas posibilidades o ninguna de acceder a una educación universitaria, la mayoría con pocos recursos, pues muchas y muchos trabajaban o eran madres y padres, debían sostener o al menos apoyar en su casa o podían tener carencias económicas fuertes. Entre académicos, había quienes pensaban que se les debía ayudar incluso para que tuvieran para sus pasajes o que no sabían qué hacer y expresaban temor de echarles a perder la vida. Algunos decían estar dispuestos para la tarea, si les explicábamos cómo hacerlo. Desafortunadamente, a este primer taller de tutoría solo asistieron unos cuantos. Yo lo entiendo, igual que hoy, se sentían presionados por terminar el programa de sus cursos, y no contaban con mucho tiempo para dedicarle. Además, hubo oposición; conocí el caso de una profesora que en asamblea lo declaró públicamente, insistiendo en que nuestros estudiantes eran personas autónomas y no necesitaban de nosotros. No considero que la tutoría es un espacio de aprendizaje, de reflexión metacognitiva sobre los recursos del estudiante, que le permite verse desde diversas perspectivas, reconocer sus fortalezas, sus debilidades y lo que ha hecho y, también lo que quiere hacer en la vida. Conocer esos recursos personales y cómo los puede aplicar en su proyecto académico es herramienta invaluable para el propio estudiante y para su tutor.

Justo la creencia de que las y los estudiantes son autónomos sin conocerse a sí mismos motivaba el taller, porque con ello se tiende a dejarlos a la deriva, asumir actitudes paternalistas, convertirse en sus mecenas y distorsionar el sentido de la tutoría.

En todo caso, la oferta de tutorías continuó. Los estudiantes asistían, hacían una carta compromiso en la que cada quien determinaba con qué tareas se comprometía, como punto de partida para reflexionar con su tutor sobre los recursos con los que contaba y los que la institución le ofrecía para que pudiera apoyarse en ellos. Con este sentido, la tutoría se consideró un aspecto crucial de sus procesos. Había estudiantes que querían inscribir hasta siete materias y, reconocer sus recursos les ayudaba a moderar sus expectativas, quienes se inscribían en cinco solían aprobar varias, iban encontrando su ritmo. Teníamos, y se han perdido, estudiantes de tiempo completo y de medio tiempo. Quienes eran de medio tiempo cursaban dos o tres materias y la tutoría les apoyaba a que fueran cumpliendo y organizando su tiempo en la medida de sus posibilidades. Ese fue el propósito del curso, que se replicó en San Lorenzo Tezonco y Centro Histórico, aunque con poca asistencia.

Después los talleres tuvieron un carácter más institucional, hicimos grupos focales para saber cómo mejor impulsar la tutoría; se propuso un programa sobre el tema y diseñamos y distribuimos un cuadernillo de instrucciones para que cada estudiante llevara una carpeta en la que ir registrando lo que hacía y cómo distribuía su tiempo, el de estudio en clase y por su cuenta y el que dedicaban a su trabajo y a otras actividades.

Creo que nuestra universidad empezó con el trabajo de tutoría cuando en la UNAM era apenas un proyecto. Aunque algunas instituciones de educación media superior ya lo hacían, tenía un sentido de verificación que no incluía la reflexión con los y las estudiantes sobre sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Eso era lo innovador de nuestro proyecto. Al día de hoy, en la UACM hay profesores y profesoras que lo valoran y algunos, no muchos, lo siguen haciendo.

Sobre formación docente solamente ofrecíamos el curso de introducción al proyecto. No tuvimos los recursos ni el tiempo; éramos una universidad naciente. Llegó el momento cuando de-

bían completarse los planes curriculares para su registro en la Secretaría de Educación Pública; era necesario que estuvieran centrados en lo que llamamos paradigma del aprendizaje.

Las academias debían elaborar los programas de las diversas materias y el área de apoyo académico se enfocó en apoyar esta tarea. Lo vimos como vínculo ideal que nos permitiría trabajar con los y las académicas sobre los procesos de enseñanza y metodologías particulares para propiciar el aprendizaje. Trabajamos con todas las academias y muchos programas quedaron muy bien integrados. En ese entonces había un seminario conjunto de docentes de Ciencia y Tecnología y de Ciencias y Humanidades, donde se hablaba de evaluación y muchos aspectos de docencia; en las ocasiones en que nos invitaron, notamos que su propuesta no era tan diferente a la nuestra. Este seminario y el curso de inducción de apoyo académico era lo que había de formación docente. Semanas, meses, semestres después de tomar nuestro curso, algunos profesores y profesoras regresaban pidiendo asesorías acerca de estrategias didácticas, observaciones en aula, o evaluación de sus planes de clase, les sugeríamos bibliografía, les dábamos algunos materiales y desde luego respondíamos a sus pedidos. No eran muchos, pero sí los más comprometidos.

Aprendí mucho; cuando considero los principios didácticos y pedagógicos y trato de aplicarlos en las clases, inevitablemente me doy cuenta de que dar clase no es una actividad mecánica. Empiezo por conocer a mis estudiantes, intento ir identificando los recursos con los que cuentan, hago una evaluación diagnóstica, para saber si tienen los conocimientos previos que se requieren y si ya manejan algunos contenidos del curso. Ahí ya puedo precisar lo que necesito trabajar y reunir una serie de ejercicios y actividades que permitan a los estudiantes subsanar carencias y avanzar.

Pienso en los aspectos que no se tratan en clase, pero sí en asesoría, donde trabajamos los problemas básicos que se hayan detectado en la evaluación diagnóstica y, los que se vayan identi-

ficando en los trabajos y productos que los estudiantes entregan, en sus dudas. El gran reto es cómo lograr que aprendan. Y me atrevo a decir que esa pregunta, la puede responder la mayoría de quienes participaron en el curso de inducción, que se sensibilizaron a entender que dar clases en una universidad como la nuestra, no es nada más dominar aspectos teóricos ni, tampoco, aplicar técnicas aisladas y, que al sensibilizarse no volvieron a ser los mismos.

Siendo parte de la formación docente, comprendí los vínculos entre evaluación diagnóstica, clases, tutorías y asesoría. Cuando me pregunto cómo hacer para que tal estudiante comprenda, en la asesoría puedo darme cuenta directamente de cuando alcanza un verdadero aprendizaje, porque en la interacción personal, no se puede simular. Y lo que la y el estudiante debe demostrar en el proceso de certificación, son los conocimientos y aprendizajes que ha hecho suyos.

Recuerdo mi primera experiencia como tutora, fue con una estudiante que se salió muy joven de su casa y que algunas veces trabajaba como sexoservidora. Empezó a estudiar, empezó a entender y cuando salió de nuestra universidad, obtuvo una beca en la Ibero para estudiar una especialidad. Así eran mis estudiantes, chavos y chavas que de pronto decían que vendían dulces en el centro de Coyoacán, que tenían familia e hijos y me pedían prórroga para entregar sus trabajos, gente a quienes la universidad les cambió la vida.

Así eran nuestras primeras generaciones y era muy complejo para alguien que empezaba a dar clases. Recuerdo una ocasión en la que tenía como estudiantes al hijo de 21 años y a su mamá de 60. Les pedí que eligieran grupos distintos. Nuestra población no era homogénea, no había categorías que informaran al docente para decidir desde donde empezar. Por eso es tan importante el Programa de Integración, no como programa remedial, sino como uno que permite darnos cuenta de qué es lo que le

hace falta al estudiante y empezar a apoyarlo para que tenga mayor posibilidad de éxito.

Para terminar, comparto otra anécdota. Iba en taxi platicando con una amiga cuando el conductor nos preguntó si trabajábamos en la universidad; al saberlo, quiso agradecernos: su hija estudió Ingeniería con nosotros, ya tenía trabajo en Pemex y le iba muy bien. Nos ofreció ayuda cuando fuera necesario, nos dio su número para apoyarnos en lo que fuera, y nos contó que siempre que alguien se subía a su taxi y hablaba de la universidad, decía todo lo que sabía de ella.

Hemos visto historias en las que se relata como la UACM cambia la vida de sus estudiantes, pero también la de sus profesores. Porque tal vez teníamos una idea diferente de lo que es ser buen docente. He tomado nuevos cursos de formación para la docencia y he visto que son muy técnicos, muy teóricos, muy hechos para una enseñanza programada. Tendrían que conocer un proyecto como el de la UACM, para poder apreciar y tomar en cuenta las bondades que puede implicar.

Aquel lema de que nada humano me es ajeno, por muchos años fue un faro que orientó nuestra actividad académica y también nuestra actividad como personas.

Experiencias a ras del piso Retos de la formación docente en la UACM

YURIRIA JUÁREZ MARTÍNEZ

Inicie mi trabajo en la UACM a finales de 2004 y estuve un breve tiempo colaborando en el área de Apoyo Académico. Eran los primeros años de la Universidad y se percibía un ambiente de compromiso e interés por el proyecto que se proponía. Los principios que regían la construcción de nuestra casa de estudios ponían sobre la mesa el paradigma de aprendizaje y las acciones educativas (aula, asesoría y tutoría) centradas en los y las estudiantes como sujetos que aprenden. Como se dice en *El proyecto educativo de la UACM, versión para estudiantes* (2016): «La institución asume su función de promover el aprendizaje y propiciar que el estudiante aprenda y aprenda a aprender, de modo que logre una formación universitaria y pueda continuar aprendiendo a lo largo de la vida».

Con ese sentido, cada integrante del profesorado era concebido como docente de tiempo completo dedicado a centrar su trabajo educativo, por un lado, en las clases, las asesorías y las tutorías, espacios de formación de estudiantes y, por otro, en el trabajo colegiado para la planeación de los cursos, las evaluacio-

nes y la certificación de conocimientos y, finalmente la discusión académica del área específica de trabajo.

En teoría todo parecía tener sentido, solo se requería de disposición al trabajo y organización colectiva. En el breve tiempo que estuve en apoyo académico, sin embargo, ya se veían los primeros resultados no tan halagüeños de este paradigma de aprendizaje. Se veía la dificultad que implicaba para las y los docentes hacer un viraje de las formas y usos tradicionales de la enseñanza (transmisión de información), a una forma de trabajo que se centrara en los procesos de aprendizaje y construcción de nuevos significados.

En agosto de 2005, entré a la academia de Estudios Sociales e Históricos en el plantel San Lorenzo Tezonco. En ese periodo se estaban discutiendo los programas de estudio y se observaba un trabajo colegiado, al menos en este punto. Por algunos semestres más trabajamos en equipos para elaborar las evaluaciones y la certificación. Durante este tiempo también se discutió, ya no de manera colegiada sino por docentes interesados, sobre las modificaciones que se podían hacer a los programas de estudio, que íbamos realizando y experimentando sobre la marcha. Sin embargo, no logramos compartir las metodologías, ni los recursos didácticos que cada quien elaboró para impartir los cursos.

Actualmente considero que los retos que la universidad nos plantea son múltiples y se han traducido en experiencias de formación de vida. Cada quien los afronta de manera individual y pienso que no hay procesos de reflexión y sistematización de los mismos.

Yo reconozco dos desafíos fundamentales. El primero consiste en la responsabilidad que tenemos de contribuir a la formación de estudiantes autónomos y críticos, lo que, en el nivel de discurso puede explicarse bien y pretender que es sencillo, pero en la práctica conlleva muchos factores a considerar. El segundo es la autoformación académica continua en los contenidos

que trabajamos en aula. Sabemos que el conocimiento está en constante transformación, como resultado de nuevos procesos de discernimiento, ya que se estudian y discuten a la luz de nuevas evidencias, teorías y debates con otras disciplinas.

Este reto implica la investigación que cotidianamente hacemos mientras planeamos una clase; la búsqueda de nuevas fuentes y otros enfoques de estudio de un tema. En la historia sabemos que hay múltiples perspectivas de estudio de un mismo proceso que, dicho sea de paso, no solo implica una mirada distinta, sino que muchas veces conlleva un claro sentido político. Cómo estudiar el territorio que hoy constituye nuestro país sin tomar en cuenta las nuevas evidencias que desde la arqueología y la geografía se están aportando y que constituyen una nueva fuente de conocimiento y de comprensión de aquel pasado. O cómo estudiar la conquista y colonización sin mirar los procesos globales de conformación de metrópolis imperiales como resultado de esto. Cómo entender nuestra cultura sin dar cuenta de las relaciones de subordinación que hemos tenido históricamente, desde que nos constituimos como país con respecto a las grandes potencias económicas.

Efectivamente, el reto de contribuir a la constitución de sujetos autónomos y críticos, necesariamente va acompañado de un constante esfuerzo de autoformación académica. En mi caso considero dos vertientes: una, la que tiene que ver con la didáctica de la historia, es decir, cómo hoy en una sociedad globalizada, aparentemente informada de lo que sucede en el mundo en tiempo real y sobre todo centrada en el tiempo presente, se puede revisar, indagar, explicar y finalmente construir nuevos significados de un proceso histórico que sucedió hace más de 500 años. Aún más, buscando sobre la didáctica de la historia, ¿cuáles son las propuestas producidas?, ¿son más viables las que anteponen la historia como una introducción al presente o las que plantean el estudio de la historia como una estrategia de apertura para entender problemas contemporáneos? Y acaso

hay más. Otra, que tiene ver con nosotros, el cuerpo docente, y que desde mi perspectiva permitiría una formación de sujetos autónomos y críticos, así como lo que es nuestra necesidad y deber: cuestionar nuestra propia formación académica y pedagógica. Es decir, hacer el esfuerzo consciente y cotidiano, de proponer nuevas formas de abordar la historia; lo que implica crear, construir, innovar en el quehacer de aula para no caer en lo tedioso y tradicional, aunque sea lo más cómodo, tanto para profesores, como para estudiantes.

Los retos de la formación docente que la UACM nos plantea están presentes cotidianamente en las aulas. Los procesos de autoformación que como docentes hacemos, son reales y muy diversos y, algunas veces se ven los resultados entre los y las estudiantes que, como sujetos autónomos y críticos, van construyendo su camino de vida.

Aquí quiero hacer una acotación al margen, en relación con la formación del docente, pues hay un buen número, por no decir la mayoría, que estamos en procesos de estudios de posgrado y más. Sin embargo, no se trata de los retos de la autoformación docente a la que me refiero. La formación del docente en lo que concierne a avances en el estudio de su campo de conocimiento, tiene sus propios desafíos, pero va encaminada a la formación individual del profesor y, a menos que lo lleve a la reflexión de su docencia, no necesariamente contribuye a la constitución de estudiantes críticos y autónomos.

En función de los retos de la docencia, considero que es necesario hacer un diagnóstico de todas estas experiencias individuales que se concretan en el aula, pero que no contienen aportes, críticas, evaluaciones de colegas o agentes externos relacionados con este ámbito, para proyectar un trabajo que tienda a la formación didáctica y disciplinar propia de la labor académica. Esto es importante si queremos pensar en una planta docente que atienda a las necesidades académicas de quienes estudian en nuestra universidad, que propicie en ellos «la construcción de

conocimientos y el desarrollo de capacidades, para que alcancen sus metas académicas y sepan continuar su formación a lo largo de la vida.» (*El proyecto educativo de la UACM, versión para estudiantes, 2016*).

La experiencia de formación de estudiantes con pensamiento crítico, con un conocimiento amplio de su realidad social es compleja y paulatina, a menudo no se observa a primera vista, ni de una clase a otra, incluso de un semestre a otro. Se da en el transcurso de su estar en la Universidad.

Es el caso de Alejandro, un estudiante de Ciencia Política, hijo de migrantes mixtecos de Oaxaca con quien trabajé en los tres semestres de Estudios Sociales e Históricos; seguí su trayectoria en el ciclo superior y tuve la oportunidad de acompañarlo en el proceso de elaboración de su tesis.

Cuando lo recibí en el primer semestre denostaba lo aprendido en casa o en la comunidad de sus padres porque eran saberes del ámbito doméstico que no le servían en el aprendizaje académico: la historia de su familia como migrantes en la Ciudad de México era una desventaja porque tenía una raíz campesina que él consideraba ignorante. Sin embargo, a lo largo del tiempo en que trabajamos juntos, fue generando consciencia de que la situación de su familia no era particular, de que la mayoría de los que poblamos esta ciudad somos hijos de migrantes de otros lugares. Se iba dando cuenta de que la forma en que su familia establecía lazos con su comunidad de origen, le marcaba una fuerte identidad, que recreaba aspectos culturales cotidianos como la alimentación, el ciclo festivo, el trabajo comunitario, que abrevaban de una historia pasada que se ha ido transformando, pero que tiene una raíz indígena. Fue capaz de explicar por qué para las formas de organización social, política y económica hegemónicas actuales, sí es una desventaja ser descendiente de indígenas campesinos y, a la vez se reconoció como orgulloso portador de esa historia y como agente de cambio. En su tesis presentó la historia de la comunidad de sus padres y se centró en

los procesos de migración y descampesinización, que han resultado en una serie de conflictos dentro de la población, pero que tienen su origen en un contexto más amplio.

Reflexiones sobre el trabajo de introducción a la Física

NORMA AMIRANTE MARIGNAC

Quiero compartir estas reflexiones sobre el trabajo realizado con los colegas de Introducción a la Física, porque junto con el seminario del Colegio de Ciencias y Humanidades que organizamos con la dra. Carmen Losada, fueron las experiencias más relevantes entre todas en las que he participado en esta universidad.

Esta actividad sobre la materia de Introducción a la Física fue compartida de manera voluntaria por un grupo de colegas del Colegio de Ciencia y Tecnología y se caracterizó, según mi entender, por varios aspectos como un trabajo excepcional. Trataré de explicar sintéticamente a qué me refiero.

En nuestra convocatoria de trabajo no existió ningún otro interés que el de tratar de llevar a la práctica parte de la propuesta de trabajo que plantea nuestra institución, el cuestionamiento de qué era esto del aprendizaje significativo, en un curso de Introducción a la Física, nos animó a realizar la tarea.

Habitualmente pedimos que nuestros alumnos trabajen en equipos; buscamos impulsar el aprendizaje como construcción

colectiva, que es la que más valoramos. No obstante, como docentes tenemos resquemores; a nosotros mismos se nos dificulta trabajar y discutir en grupo, aceptando diferentes puntos de vista; es decir, les pedimos que hagan lo que no solemos hacer.

El primer aspecto relevante y el más difícil de lograr, según mi experiencia, tiene que ver con la concreción en el tiempo de un trabajo colectivo y colegiado. El que refiero, se realizó en un clima de respeto, de estudio, de acompañamiento y cooperación, que no desestimó los diferentes puntos de vista de cada uno de los participantes, así como el análisis de los conflictos que de ellos emanaban. Otro aspecto fundamental fueron las características propias del equipo de participantes, un grupo de profesionales inteligentes, estudiosos y comprometidos con el trabajo, dispuestos igualmente a incursionar en conocimientos y conceptos de otros campos, como la epistemología de la física y del propio proceso de enseñanza y aprendizaje, y a subordinar sus propias convicciones en función de los acuerdos grupales. Todas y todos los compañeros eran imprescindibles, cada uno con sus particulares aportes, estuviéramos o no de acuerdo.

Las características del grupo facilitaron lograr una dinámica de trabajo relevante para la mayoría.

Otro aporte muy importante es que el trabajo colectivo y colegiado significó la revisión meticulosa de todo lo que involucraba: el programa del curso en el marco de los demás programas que se cursaban simultáneamente, en sus contenidos y metodologías y en las evaluaciones nuestras y de los estudiantes; las preconcepciones sobre el rol del profesor y sobre el trabajo del aula y nuestras formas particulares de vincularnos con las y los alumnos. Algo que nunca habríamos podido hacer con esa profundidad, de manera individual.

Formar grupos de trabajo que estén dispuestos a revisar lo curricular en todas las dimensiones implicadas, no es una tarea fácil, ni sencilla. No obstante, los aportes de este trabajo fueron

muy importantes para mí en todos los órdenes, personal y profesional. Y seguramente también para los demás participantes

Si entre ellos tuviera que elegir alguno, pensaría que lo más relevante es que los alumnos nos vieron hacer aquello que tanto decíamos y decimos que ellas y ellos deben hacer: estudiar, cooperar, reflexionar sobre otros puntos de vista, argumentar, reconocer, compartir aciertos y errores para mejorar cada día. Nos vieron trabajar juntos en las aulas y fuera de ellas, sabían lo que intentábamos hacer. Otros colegas también lo observaron; vernos les suscitaba inquietudes, deseos de compartir posibilidades similares, nostalgia por la posibilidad de recuperar el trabajo compartido, como sucedía durante los primeros años de la UACM. Creo que tuvo un efecto importantísimo porque fue una evidencia clara de que el mejor trabajo individual no puede superar nunca al trabajo colectivo.

Entre las experiencias más significativas que recuerdo de este trabajo, quisiera mencionar una vinculada a una evaluación de fin de curso sobre aprendizaje de los estudiantes. En sus clases, colegas de nuestro grupo habían trabajado, durante varias sesiones, el control de variables en el péndulo. Las dinámicas en los salones de clases durante todo el semestre fueron en equipos, los estudiantes tenían un cuaderno de trabajo de la materia, leían las instrucciones de las lecciones establecidas, discutían su interpretación, manipulaban material concreto entregado por los profesores, hacían los experimentos con sus compañeros y, registraban el trabajo en una bitácora individual.

Decidimos elaborar un instrumento que debía ser respondido por escrito de forma individual, para buscar evidencias de la apropiación de una habilidad compleja del pensamiento, como es el control de variables, en ese caso usando el péndulo como contenido. Las preguntas y representaciones gráficas que aparecían en el instrumento de evaluación indagaban sobre la apropiación del control de variables y aspectos puntuales sobre el péndulo.

La última pregunta la dejamos abierta y se refería a qué les había gustado más del curso y por qué.

Resultó que de los aproximadamente 27 alumnos que respondieron el instrumento, la enorme mayoría (creo que 23) contestaron en la pregunta abierta que lo que más les había gustado del curso era haber hecho experimentos por primera vez en su vida y hacerlos en cada sesión durante todo el curso. Por otra parte, un buen número de estudiantes no había podido responder correctamente las preguntas relacionadas con el control de variables en el péndulo.

Estos resultados nos confrontaron a ser mucho más cuidadosos en nuestra búsqueda de evidencias de aprendizajes. Reflexionamos sobre el diseño de nuestro instrumento de evaluación y encontramos varios errores importantes. El primero, que no teníamos suficientemente claro desde dónde partían nuestros estudiantes al inicio del curso; necesitábamos un diagnóstico más profundo.

También encontramos que habíamos cambiado la metodología del trabajo en la clase a la hora de evaluar. Todo el trabajo que hacíamos en aula era manipulando los materiales del laboratorio, discutiendo en equipo y registrando. Si bien había tareas individuales en el cuaderno de trabajo, la fuerza fundamental estaba en la manipulación experimental y esto era en equipo. A la hora de responder el instrumento se hacía en forma individual, escrita y sin la posibilidad de manipular el material.

En una indagación escrita e individual, el control de variables en el péndulo quedaba muy lejos para muchos de esos estudiantes que antes del curso no habían tenido ninguna experiencia en realizar experimentos. Y aunque hubieran asistido regularmente, poder responder correctamente de forma individual y escrita, implicaba un nivel de organización conceptual y de apropiación de contenido mucho más complejo que lo que se hacía en clase.

Otra cuestión que nos generó dudas en el análisis de algunas de las respuestas obtenidas, fue percibir que muchos de los estu-

diantes que no podían responder a las preguntas del instrumento escrito, o lo habían hecho de manera incorrecta, habían tenido un desempeño favorable durante el desarrollo de las clases.

Tomando en cuenta estos errores en el diseño del instrumento, decidimos entrevistar a los estudiantes que habían tenido resultados insatisfactorios.

Los citamos de forma individual en un cubículo, estuvimos presentes dos profesoras, pusimos los péndulos de manera que pudieran manipular nuevamente el material. Indagamos de manera coloquial, tratando de reproducir el ambiente de confianza y de trabajo en la clase, les hicimos las mismas preguntas del instrumento y la enorme mayoría de los entrevistados nos contestó correctamente acerca del péndulo y el control de variables. Habíamos cambiado tres cosas fundamentales, la indagación era oral, podían manipular los materiales y estábamos «trabajando en un cubículo». Y al cambiar las condiciones y la forma de preguntar, cambiaron los resultados.

Enseñanzas todas, muy contundentes.

Diría como conclusión, sabemos poco del otro, y de nosotros. Las respuestas que obtenemos dependen de cómo preguntamos; cambiamos las preguntas o las condiciones en las que preguntamos y cambian las respuestas. Todo está vinculado. Y los docentes, al igual que todos los demás observadores, intervenimos siempre en el fenómeno que queremos estudiar o evaluar. Es importante que estemos atentos a cómo lo hacemos, para garantizar los mejores resultados posibles para nuestros estudiantes.

Colegialidad

La colegialidad es principio fundacional de la universidad y está plasmada en su ley. Implica la reflexión y la toma de decisiones colectivas sobre toda actividad que concierne al trabajo académico y su gestión. También es la forma de trabajo de las instancias de gobierno. Estos textos dan muestra de sus beneficios, particularmente para la formación en docencia, su peso en la enseñanza y en otras acciones educativas, hablan asimismo de dificultades e impropiedades en el trabajo colegiado y de soluciones que sus relatores proponen y uno en particular cuestiona y argumenta la paridad colegiada en cuestiones de gobierno.

Las diversas inclinaciones particulares que estos relatos parecen coincidir en un reconocimiento convencido del poder de la reflexión colectiva frente al trabajo individual, y en última instancia, la mayoría alude al proceso que ha llevado a su casi desaparición y el clamor por recuperarlo.

El valor de ingresar a la universidad, el entusiasmo por enseñar y la formación docente en los primeros años

TERESA VELASCO SANJUÁN

Siempre he creído que el esfuerzo y el amor por lo que hacemos dan sus frutos. Recién había concluido las materias de la maestría cuando me invitaron a participar en el proyecto de la entonces Universidad de la Ciudad de México. Yo tenía ya algunos años dando clases, pero mi experiencia se limitaba a la Facultad de Ciencias de la UNAM. Recuerdo que la doctora Carmen Losada, coordinadora del Colegio de Ciencia y Tecnología en esos primeros años, tuvo la excelente idea de invitar a la maestra Mónica Schulmaister a impartirnos un seminario de didáctica de las matemáticas a docentes de la materia que en ese momento nos integrábamos; seríamos alrededor de seis.

En el seminario analizábamos artículos relacionados con la enseñanza de las matemáticas, cosa que yo nunca había hecho. Se nos pidió también que junto con Mónica, diseñáramos el Taller de Matemáticas que habríamos de impartir, tomando como base lo analizado en el seminario. Diseñamos pues el taller y pos-

teriormente, arrancamos el semestre con la segunda generación de estudiantes que tuvo la universidad.

El encuentro con aquella segunda generación cambió la concepción que tenía de lo que era ser estudiante. Me encontré con personas que habían intentado varias veces, sin éxito, ingresar a alguna institución pública o bien, que por circunstancias personales tuvieron que dejar de estudiar. Puedo decir que la mayoría tenían un anhelo enorme por ser estudiantes universitarios, pero también se les notaba muy poca confianza en su capacidad para poder serlo. Me di cuenta de que quienes cursaban en la facultad en la que yo había permanecido tantos años tenían unas condiciones extraordinarias que no tiene la mayoría de las personas que desean hacer estudios superiores y que quienes recién estaba conociendo se acercaban mucho más a lo que es la población de jóvenes de esta ciudad.

Creo que el común denominador de gran parte de estudiantes y docentes de aquellos primeros años, era el de sentirnos privilegiados de poder estar en una institución de nivel superior, fuera estudiando o trabajando.

Con mucho entusiasmo, docentes y estudiantes arrancamos ese primer semestre. Mis estudiantes llegaron a ser personas muy cercanas, pues compartíamos al menos ocho horas por semana. En ese taller había suficiente espacio para conocer un poco a cada estudiante, revisar los contenidos que marcaba el programa y también para que cada quien trabajara los conceptos o habilidades en los que le era difícil avanzar.

Era un taller basado en la resolución de problemas y fue allí donde descubrí que la forma de razonar de cada estudiante es distinta y comencé a tratar de entender sus formas particulares de razonamiento, pues ello me permitía ayudarles a que se apropiaran del conocimiento que yo quería transmitirles.

Dada la cantidad enorme de horas en aula que debíamos cubrir (veinticuatro), era prácticamente imposible no quedarnos todo el día en la universidad, así que no hubo más remedio que

comer todos los días en las inmediaciones del plantel Casa Libertad, junto con colegas recién contratados. Encontramos un lugar muy agradable para la comida diaria, La Casa de Piedra. Las comidas con Manuel, Rita y José Juan, rápidamente se convirtieron en un espacio de reflexión de nuestra labor docente y lo que comenzó como buen compañerismo terminó en una profunda amistad. Todavía añoro muchísimo esas comidas.

En esa época se fomentó mucho la asistencia a asesorías y tutorías y la mayoría de estudiantes asistía regularmente a ellas. No quiero detenerme a recordar la cantidad de trabajo de oficina que debíamos hacer, sólo recuerdo que consumía buena parte de nuestro tiempo y de recursos (papelería).

En algunos meses comencé a ver cómo evolucionaba todo este trabajo. Por un lado, estudiantes que se esforzaban mucho, comenzaron a avanzar académicamente, aunque no pasaban el examen de certificación al primer intento, sino que cada vez que lo intentaban estaban más cerca y en un par de semestres acreditaban la materia. Lamentablemente, un buen número, quizás la mayoría, no permaneció, hicieron nuevamente el examen de admisión y lograron ingresar a carreras de Ingeniería en la UNAM, el IPN o la UAM. De algunos sé que terminaron con éxito sus carreras.

Por supuesto que los resultados no eran los mismos en todos los casos y un buen número de estudiantes se enfrentó a condiciones que no les permitían avanzar en sus estudios. Estoy hablando de gente que tenía que trabajar muchas horas, que tenía hijos o simplemente su situación económica no le permitía tener el tiempo o la concentración que se requiere para ser estudiante universitario. Muchos terminaron por abandonar sus estudios, pero la mayoría continuó a pesar de todo lo que tenían en contra, y ya que el sistema les permite ausentarse y luego volver, después de muchos años algunos y algunas han logrado titularse.

Me detengo un poco en este punto para hacer una reflexión. Independientemente de si quienes han pasado por la UACM

logran titularse o no, su paso por esta institución ha impactado enormemente en sus vidas y, diría yo, que también en su ambiente social. En muchos casos, eran las primeras personas de su familia en tener acceso a una educación de nivel superior y, han acercado la universidad a todo su entorno. Conozco a una estudiante que después de ser madre ingresó a la UACM y su paso por la universidad le cambió de forma radical el modo en el que continuó educando a sus hijos.

Siempre que alguien menciona la poca eficiencia terminal de la universidad en relación con los recursos que recibe, pienso en este impacto positivo tanto académico y social que ha significado la existencia de la UACM para nuestra ciudad, así como, también, en la imposibilidad de medirlo.

Una búsqueda solidaria en la experimentación creativa. Colegialidad y formación en la enseñanza de las ciencias

IGOR PEÑA IBARRA

Ingresé a la UACM como profesor de tiempo completo en la Academia de Física en 2006 (antes había sido profesor de cuarto de tiempo por un semestre), cuando la UACM cumplía un año de autonomía. Como todos los profesores que entrábamos a laborar ahí, tomé un curso de dos semanas de Introducción al proyecto educativo, donde entendí que era un proyecto muy ambicioso: se trataba de crear una universidad novedosa, única y vanguardista. Mi primera impresión fue que el proyecto de la UACM era una maquinaria que, al menos en el papel, era perfecta. El paradigma principal era desarrollar la autonomía del estudiante en su aprendizaje y en su trayectoria universitaria —que aprendiera a aprender—, y toda la universidad estaba diseñada para lograr esta meta. Cada engrane, como el paradigma del aprendizaje y sus espacios (tutorías, asesorías, aula), la conformación de una comunidad democrática, comprometida con la discusión colegiada sobre los asuntos relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje, la certificación, la visión sobre el sala-

rio de los profesores, etcétera, estaban perfectamente diseñados para embonar con precisión y hacer que todo funcionara.

Varios compañeros y amigas de la Facultad de Ciencias ya estaban laborando en la universidad y habían creado un grupo de trabajo sobre enseñanza de la Física. Su trabajo inicial se enfocó en desarrollar, diseñar e impartir cursos de apoyo (no curriculares) de esa materia para estudiantes de primer ingreso de las ingenierías, denominados Introducción a la Física, y también el de Física de la Célula del primer semestre de la carrera de Promoción de la Salud. Habían construido una dinámica de trabajo colegiado muy sólida, con reuniones semanales en las que se discutía todo tipo de asuntos relacionados con la impartición de los cursos y la enseñanza de la física. Además, el grupo asistía al seminario del Colegio de Ciencias y Humanidades, en el que se discutía el plan de estudios de la carrera de Promoción de la Salud. El enfoque del seminario era muy profundo, pues abarcaba desde criterios de evaluación de cada asignatura, hasta los elementos transversales que todos los profesores de esa licenciatura debíamos tomar en cuenta. Para mí fue muy natural incorporarme directamente a ambos grupos de trabajo.

Fue una experiencia completamente nueva, que me mostró que la enseñanza se podía tomar en serio a nivel institucional, más allá del esfuerzo individual. En donde me formé profesionalmente, la Facultad de Ciencias de la UNAM, hay mucha gente preocupada realmente por la enseñanza, pero nunca había visto un esfuerzo tan metódico e integral como el que estaba ocurriendo en esos momentos en la UACM. Este trabajo me parecía completamente relevante e imprescindible y me mostró que la UACM iba en serio. Los principios de colegialidad y del paradigma del aprendizaje tenían ya una estructura de trabajo que estaba funcionando, al menos en el entorno de mi grupo de colegas. Mi perspectiva en torno a la UACM, a su proyecto y a la enseñanza de la física en general, se moldeó en los ambientes que acabo de describir.

La motivación, desarrollo e implementación de los cursos de Introducción a la Física y Física de la Célula han sido descritos formalmente en varios documentos académicos, así como en un congreso de enseñanza de las ciencias, en Barcelona, en 2009. Describir mi percepción de ellos, su relación con el proyecto educativo y su impacto en la actual UACM, es lo que intento a continuación.

El inicio de las licenciaturas del Colegio de Ciencia y Tecnología enfrentó una dura realidad que las ha marcado desde ese entonces. Así lo contaron Elia Echeverría y Leandro Chernicoff: específicamente, a finales del año 2003, dos años después de la fundación de la UACM. Los resultados de los cursos básicos de Física (Mecánica I y II, Electricidad y Magnetismo, Termodinámica) que se impartían después del Programa de Integración para los estudiantes de Ingeniería, eran alarmantes. La asistencia promedio en los cursos era de 30 por ciento, solo 5 por ciento de los estudiantes que se inscribían a un curso lo aprobaban y había 75 por ciento de deserción. Los programas no se terminaban, la autoestima de los estudiantes estaba por los suelos y los profesores y las autoridades institucionales estaban muy preocupados.

Tomar una acción al respecto era urgente. Todos los profesores del colegio buscaron, con los medios que tenían a su disposición y con diferentes niveles de sensibilidad y apego al proyecto educativo, su manera de atacar y resolver el problema. El grupo de Introducción a la Física analizó la situación a profundidad y llegó a conclusiones que dieron pie a una serie de acciones muy novedosas. En esos momentos iniciales, en el grupo estaban Eli y Leandro, Marco Noguez, Alexandra Carreño, Eloy Aguilar e Iván Sosa, siempre apoyados por Norma Amirante. Luego se incorporarían Ernesto Colavita y Hugo Villegas.

Basándose teóricamente en Arons y McDermott, el grupo argumentó que el fracaso se debía a la falta de correspondencia entre el diseño de las asignaturas tal y como se establecen en los planes de estudios y las condiciones de conocimientos previos y

de desarrollo intelectual de los estudiantes (una realidad local en cuanto a las condiciones socioeconómicas, como también general en todos los jóvenes preuniversitarios de México y otras partes del mundo). En otras palabras, que los programas de los cursos de física de los primeros semestres, exigían un nivel de habilidades y conocimientos previos que los estudiantes no tenían. Lo pongo así para enfatizar que la perspectiva de solución se puede dar de dos maneras; una enfocada a las y los estudiantes y otra a los programas de los cursos y al plan de estudios en general. El grupo optó por el primer enfoque: la propuesta fue diseñar nuevas asignaturas fuera de currículo (para el Programa de Integración), que dieran esa base cognitiva, conceptual y metodológica que necesitaban para tener éxito en sus cursos de ciclo básico.

Además de estas ideas que dirigían de manera más coherente los esfuerzos de la enseñanza de la materia, muy notablemente el grupo de Introducción a la Física retomó una reflexión que ya se había dado en los círculos de enseñanza de las ciencias (más no en los centros de enseñanza como la UNAM, la UAM, el Poli) y que también era puntualizada por McDermott: el profesor, la profesora juegan un rol fundamental en el éxito o fracaso de la enseñanza de las ciencias. Digo que es muy notable porque la gran mayoría de los profesores, de física al menos, nunca nos cuestionamos las condiciones que nos llevaron a aprender y avanzar en nuestros estudios, ni la manera en cómo construimos ese conocimiento. Pero no solo eso, además desarrollamos nuestra propia y subjetiva concepción global de la disciplina, que nos encanta y queremos transmitirla así a los estudiantes, con la mejor intención de «enamorarlos», como nosotros estamos, del conocimiento científico. Así que lo que enseñamos no es una visión acabada de la ciencia, que para comprenderla solo es necesario aprender los principios fundamentales, mismos que se aplican a cada caso particular. Pero justamente, la ciencia no es una disciplina cerrada y acabada y el pensamiento científico

consiste, por el contrario, en partir de evidencias para construir los conceptos e identificar sus relaciones y, esto debe considerarse en la enseñanza de la ciencia para hacerla efectiva. Esta visión es muy innovadora, no en el círculo de discusión de la enseñanza de la ciencia, sino en su aplicación directa en el aula; como guía didáctica pero también como perspectiva del perfil del docente. Implica cuestionar cómo enseñamos y qué estamos dispuestos a modificar para hacer más efectiva la práctica docente y, esto es a lo que nos comprometíamos y lo que hacíamos semana tras semana.

La propuesta concreta que se eligió para implementarla venía del Physics Education Group de la Universidad de Washington, liderado por Lillian McDermott. Gran parte de ese trabajo se basaba en los principios establecidos por un pionero en esta aproximación, Arnold Arons, y el grupo había publicado un libro con una propuesta concreta consistente en una serie de actividades experimentales que, a través de la guía de docentes, en términos de preguntas, iban llevando a los estudiantes a construir los conceptos científicos y sus relaciones. A grandes rasgos, a este procedimiento se le llama enseñanza por indagación.

En el aula, los estudiantes se sentaban en grupos de tres o cuatro. Cada quien tenía su cuadernillo con las actividades a realizar, su bitácora y cada grupo contaba con el material para realizar los experimentos. Las actividades del cuadernillo les iban guiando en una serie de acciones enfocadas en construir un concepto o una relación física que tenían que describir en sus bitácoras y anotar todas sus observaciones. Los profesores pasábamos con cada equipo para revisar y, sobre todo, interactuar con las y los estudiantes acerca de lo que iban desarrollando. Para esto, hacíamos «preguntas socráticas», no afirmábamos nada, sino que a través de preguntas intentábamos que llegaran a las conclusiones pertinentes. Así que se fomentaba directamente que de manera colectiva construyeran su conocimiento. A su vez, tenían que responsabilizarse de sus propios tiempos para

terminar los experimentos. Pero no solo eso, realmente estaban haciendo ciencia desde la perspectiva de un científico (implementaban el «método científico», dirían algunos): construían a partir de evidencias y observaciones muy cuidadosas, probaban sus hipótesis y registraban cuidadosamente todo lo que ocurría en el laboratorio.

Uno de los temas que se desarrollaban en el curso de Física de la Célula, ponía a los estudiantes a deducir una ecuación que predijera el equilibrio en una balanza simple. Recuerdo con mucho gusto ese brillo en sus ojos que aparecía justo en el instante cuando, aún sin escribir ninguna expresión matemática, habían entendido cuál era el mecanismo que equilibraba la balanza. Ya con esa apropiación conceptual, escribir la ecuación era muy fácil. Esos días, chicos y chicas salían de la clase con una expresión de satisfacción en sus rostros, y yo acababa agotado.

Lo que acabo de describir representa la potencia de este método que, con las condiciones adecuadas, lleva al grupo a un entendimiento profundo de los conceptos físicos: justamente a lo que aspira cualquier profesor de física. Con estos resultados nos sentíamos complacidos y motivados a seguir por ese camino. Y todo esto lo logramos gracias al proyecto de la UACM y al ambiente que se vivía entonces, cuando la universidad estaba volcada en la experimentación de maneras de enseñar y de mejorar el servicio que le damos a los estudiantes. Y contábamos con una total libertad para hacerlo.

Creo que por la intensidad con la que se vivía la UACM en esos años, no reparé en varias limitaciones que solo el tiempo pudo mostrarme. Las observaciones siguientes son a título personal y no representan la visión de todo el grupo de Introducción a la Física. Por consideraciones de espacio mencionaré solo un par de ellas. Habíamos identificado que la mayoría de estudiantes nunca había diseñado un experimento en sus ciclos educativos anteriores, y en nuestros cursos, de repente, los enfrentábamos a una nueva manera de pensar que les demandaba un trabajo

intelectual intenso y que era, en cierto modo, muy abstracta. Nos quedaba muy claro para qué les enseñábamos eso, pero no lograbamos conectarlo naturalmente con otros aspectos de su vida o de su carrera.

La estrategia que escogimos no nos dio herramientas para transmitirles la importancia del razonamiento científico y el pensamiento crítico y para que los relacionaran con sus propios contextos. En este sentido, en las aulas había una tensión, leve pero constante. «¿Esto para qué nos sirve?, ¿lo vamos a usar después en la carrera?», eran comentarios comunes de estudiantes. Reconozco que no logramos tanto como queríamos, aunque teníamos el proyecto educativo de nuestro lado: asentar en ellos la idea de que el conocimiento que se obtiene por un pensamiento crítico es mucho más importante que el que se obtiene de manera mecánica o memorística, pues les permite aplicarlo a situaciones nuevas que no se analizaron en clase.

Mientras el trabajo con el grupo de Física de la Célula y con el seminario del Colegio de Ciencias y Humanidades fluía tal y como estaba establecido en el proyecto educativo, esto no ocurría con el resto de las y los profesores de la academia de Física. El nivel de discusión que se daba en esos espacios no ocurría en general con quienes impartían cursos más avanzados como los de Mecánica, Electricidad o Termodinámica. Recuerdo a un profesor decirme que era imposible enseñarles física a estudiantes que no podían reconocer la letra griega alpha, porque nunca iban a entender la fórmula en que aparecía. No sorprende que la principal preocupación de éste y otros profesores era enseñarles a despejar fórmulas, como si la física, incluso para ingenieros, solo fuera despejar fórmulas. No todos los colegas estaban dispuestos a cuestionar ni a modificar su práctica docente; para ellos todo era culpa de los estudiantes, pues no ingresaban a la UACM con los conocimientos y habilidades previas necesarias, no tenían hábitos de estudio, etcétera. Había quienes iban más allá y abogaban por implementar un examen de ingreso, pues

pensaban que así evitarían tener estudiantes que les implicaran un «trabajo extra» y podrían dedicar más tiempo a desarrollar sus proyectos de investigación.

Así que muy rápido descubrí que la UACM en realidad es muchas UACM. Profesores, estudiantes, consejeros, autoridades universitarias interpretamos el proyecto educativo y el papel de la universidad de maneras muy diferentes. La falta de uniformidad en esas interpretaciones nos alejó a unos de otros y, los principales afectados por esta fragmentación son los estudiantes. Pero tanto ellos como el resto de la UACM y el país mismo, hemos cambiado mucho desde esos primeros años. Los profesores de todas las academias ya hemos acumulado más de 15 años de experiencias sobre multitud de intentos de «experimentación creativa», —en las palabras de Manuel Pérez Rocha—, algunos exitosos y otros muy fallidos. Es información muy valiosa con la que podemos encontrar el camino para salir del capullo; solo hay que encontrar un rumbo común para todos, como en esos primeros años.

Reconstruir la colegialidad

JAVIER GUTIÉRREZ MARMOLEJO

A lo largo de diez años en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, en mi experiencia docente he aprendido a reconocer, desde una perspectiva crítica y autocrítica, errores, limitaciones, alcances, frustraciones y posibilidades. Uno de mis temas en este sentido y de mis principales preocupaciones es la fractura de la colegialidad, de la que yo mismo he sido agente de ruptura, al disentir de manera personal, aunque en la mayoría de los casos colectiva, de otros colegas integrantes de la academia a la que pertenezco. Los costos de dicha ruptura han sido altos y los retos de recuperar nuevas formas de colegialidad, afortunadamente, no están alejados de la realidad y son impulsados fundamentalmente por las experiencias vividas con estudiantes en activo y ya egresados.

El campo de la Promoción de la Salud, a diferencia de otras disciplinas con mayor trayectoria académica e institucional, cuenta con limitados avances teóricos y metodológicos propios, situación que representa una extraña paradoja. Por un lado, el material teórico y metodológico que existe de este campo no es suficiente para generar debate al interior de los espacios colegia-

dos universitarios y, por otra parte, la misma insuficiencia representa la posibilidad para proponer, desde la realidad del contexto mexicano, formas propias de hacer promoción de la salud más allá de las «buenas prácticas» recomendadas por los organismos internacionales en salud.

La división de la academia de Promoción de la Salud en 2013 implicó fuertes discusiones relativas a lo que algunos consideramos, e inclusive denunciamos, como imposiciones de perspectivas teóricas y de formas de certificar. Incluyó, además, problemas y contradicciones en cuanto a las gestiones académico-administrativas. Por otro lado, la molestia se trasladó al terreno de lo personal y a la arena de la política universitaria general. La divergencia pudo darse de manera más tersa; sin embargo, los acontecimientos estuvieron marcados por el encono.

Si bien cada una de las dos academias de esta licenciatura que hoy existen, hemos trabajado de manera separada, bajo cierta lógica, la colegialidad tiene una mayor carga en su dimensión administrativa que en su dimensión académica. La distancia entre los planteles, los tiempos que implican la responsabilidad cada vez mayor de acompañar tesis y la incorporación a grupos de investigación o de cooperación, que no necesariamente están integrados por miembros de la academia, han dificultado la construcción de una colegialidad académica permanente.

Al paso de los años, en un contexto de agravamiento de las condiciones de vida de la población, derivada tanto de la profundización de la corrupción gubernamental, como de la violencia generada por el fallido o simulado combate al crimen organizado; he aprendido que la gravedad de las cosas en nuestra universidad no reside en diferencias de grupo o personales por más serias que éstas sean, sino en cómo superar las diferencias para converger en puntos mínimos de acción académica.

No creo casual que los asuntos de los que hablo arriba hayan permeado en el estudiantado y, una muestra de ello es el primer libro de estudiantes y egresados de la licenciatura en Promoción

de la Salud de la UACM, *Reflexiones y experiencias sobre la identidad del promotor de la salud*. Yesenia Emeterio, egresada de la carrera, con quien nunca compartí procesos pedagógicos, fue quien lo coordinó y quien en octubre de 2018 me invitó a prologarlo. Esta obra, que tuvo su primera presentación en la Feria Internacional del Libro del Palacio de Minería 2019, compila una serie de artículos que revelan aciertos y fallas que sus autores observan en el desarrollo de la carrera. Todos son estudiantes o egresadas y egresados, que reflexionan sobre su formación académica en la UACM a partir de aciertos propios y ajenos que en su proceso universitario los impulsó a generar creatividad —de manera autónoma y en algunos casos con acompañamiento docente— en una licenciatura que entrelaza distintas disciplinas de las ciencias y de las humanidades. Igualmente, y en contraste, buena parte de las y los autores del libro, observa problemáticas propias del plan y de los programas de estudios: repetición de contenidos, falta de actualización, poco trabajo en campo e insuficiencia de herramientas pedagógicas en Promoción de la Salud. Destacan, además, la falta de colegialidad académica en una licenciatura que en su planta docente incluye a profesores investigadores de al menos ocho academias (además de colegas de otras academias en algunos semestres) y, desde unos años atrás, docentes de asignatura sin contrato permanente en la universidad.

Desde mi llegada a la UACM en agosto de 2008, el diálogo entre integrantes de las distintas academias ya mostraba indicios de resquebrajamiento y en el ambiente se percibía cierta tensión de saberes ligada a campos disciplinares que enfatizaban la mirada del sujeto desde su dimensión biológica, psicosocial o sociohistórica. Discusión que, paradójicamente, resulta enriquecedora, toda vez que un objeto complejo de estudio requiere de distintas perspectivas para observarlo y, de este modo, abre verdaderas posibilidades para entenderlas. Porque un elefante no deja de ser un elefante; sin embargo, mirar solo su trompa,

solo su pata, solo su oreja, limita la riqueza de entender la complejidad de lo que es este preciso animal.

A Ricardo Galicia Soto, uno de los autores de *Reflexiones y experiencias sobre la identidad del promotor de la salud* (Emeterio, 2018), lo conocí durante el paro estudiantil de 2012. No había estado en cursos conmigo, y tampoco tuvimos vínculos pedagógicos después de la designación del dr. Enrique Dussel Ambrosini como rector interino de nuestra Universidad. Más bien fue desde la trinchera de lucha en defensa de nuestra máxima casa de estudios, que entablamos la amistad que conservamos a la fecha. Y así ocurrió entre integrantes de los cinco planteles y de la sede administrativa de la universidad: el paro nos permitió conocernos y reconocernos. Ricardo sabía que la defensa de la educación pública y el rechazo a la intentona de un fraude electoral para elegir al tercer Consejo Universitario de la UACM era parte de un proceso de exigibilidad política, que es parte sustantiva de su profesión, como lo expresan, incluso, las cartas y declaraciones institucionales derivadas de las conferencias internacionales en Promoción de la Salud. Ver a Ricardo y sus pares estudiantes de la licenciatura en acción colectiva en calles, en toma de planteles, en mesas de negociación, inundaba mi corazón de esperanza al observar cómo profesionistas en formación entendían a la salud desde una mirada de exigibilidad de derechos y no como una acción limitada a la prevención de la enfermedad. Actualmente, Ricardo Galicia es maestro y doctorante en antropología física por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), profesor de asignatura en la UACM y, desde una perspectiva crítica en salud, trabaja sobre las condiciones de vida de operarios de transporte público de la Ciudad de México. Con él celebro gozar un intercambio ideas sobre promoción de la salud en su vínculo con la salud colectiva e incluso hemos pensado en construir proyectos académicos en conjunto. Juntos aprendemos, sin lugar a dudas.

La obra colectiva que aquí narro tiene un valor que no radica en cómo está escrita, sino en lo que está escrito, y nos coloca en la posibilidad, como ninguna otra situación generada en la licenciatura, de retomar acercamientos entre pares, para replantear, desde un ejercicio de madurez y de responsabilidad, la discusión académica acerca de qué licenciatura en promoción de la salud necesitamos ante una coyuntura histórica distinta a la de hace 18 años. Son las y los estudiantes que ya egresaron quienes, de manera autónoma, nos comparten sus reflexiones. Resulta indispensable que profesores investigadores y asesores académicos nos sentemos a escuchar.

El trabajo cada vez más constante con tesis, una vez que avanzan las generaciones de la licenciatura, se ha transformado en posibilidad de convergencia. Estudiantes que elaboran trabajos recepcionales necesitan de miradas transdisciplinarias, o al menos interdisciplinarias, una vez que el propio campo de la promoción de la salud se nutre tanto de disciplinas biológicas, sociales y humanistas. El trabajo de tesis ha sido un espacio para reencontrarnos quienes vivimos ruptura en la academia y, al mismo tiempo, para encontrarnos con colegas de otras academias de la propia licenciatura con quienes, en la mayor parte de los casos, no hemos construido colegialidad.

Hoy, ante la coyuntura política tras las elecciones presidenciales de 2018, la promoción de la salud tiene la posibilidad de crecer y consolidarse en el país, sin dejar de reconocer su potencial de crecimiento autónomo, alejado del espacio de la política pública institucional. Para los gobiernos neoliberales, nuestra disciplina se limitaba, en el mejor de los casos, a prevenir la enfermedad. Sin dejar de lado esta importante tarea, quienes actualmente están al frente de las secretarías de salud al nivel federal y local y sus asesores, que en su mayoría provienen de la corriente académica y política de la medicina social, posteriormente conocida como salud colectiva, reconocen la importancia de que promotores de la salud profesionales, que entienden

la salud-enfermedad como un proceso histórico vinculado a la determinación social, participen en gobierno y en comunidad. Como docentes de la licenciatura de Promoción de la Salud, no podemos despreciar esta oportunidad. Nos toca, aunque nos duela, reconocer nuestros errores del pasado y converger, a pesar de nuestras diferencias, en su fortalecimiento. Los retos por la reconstrucción del tejido social local y nacional son mayores que nuestras divergencias personales. En el terreno académico, la actitud crítica resulta necesaria y la postura autocrítica, indispensable.

La titulación en la UACM, ¿tenemos un problema?

GILBERTO ALVIDE ARELLANO

La titulación, específicamente la cantidad de estudiantes que se titulan, es un tema que a los uacemeros nos incomoda. Es un elemento, entre otros varios, que suele ser utilizado en las campañas negativas que cada tanto padece nuestra casa de estudios. El argumento gira en torno a una idea de pretendido sentido común: el número de titulaciones es un indicador del grado de cumplimiento de las tareas de la universidad; si es bajo entonces la universidad no está funcionando como se esperaría que lo hiciera.

No pretendo abordar aquí la veracidad de ese argumento; en mi opinión esa es una discusión hacia afuera, que en realidad tiene más interés político que académico y por ello parece no tener remedio: cada vez que alguna fuerza política encuentre útil o rentable desacreditar a la universidad, lo hará independientemente de la verdad o la razón. Basta revisar las cifras que se han dado a conocer en los medios, mostrando que la cantidad de estudiantes que han egresado de nuestra universidad no es muy diferente de la que había tenido, por ejemplo, la Universidad

Autónoma Metropolitana en sus primeros quince años de vida, y también lo que documentó Florencia Addiechi en *La fundación de la UACM: entre la descalificación y el silencio* (UACM, 2014) sobre el clima adverso en el que nace nuestra universidad.

El propósito de estas líneas es más sencillo: la idea es presentar algunas reflexiones desde mi perspectiva como docente en la UACM y a partir de ello, proponer que coloquemos el tema de la titulación como un asunto de interés consistente con el proyecto educativo de nuestra universidad. Apenas es necesario insistir en que esta es mi percepción, mi mirada, como quiere el título del volumen en el que está convocada a participar.

Empecemos diciendo que en las diversas ediciones de El Proyecto educativo de la UACM no se dice mucho sobre la titulación, no es un tema que se elabore con detalle como sí lo hace con otros aspectos de la experiencia educativa que propone para estudiantes. Menciona, eso sí, la necesidad de que los certificados y títulos que expida la universidad sean confiables y que, de manera razonable, reflejen los conocimientos que amparan. Reconoce que esa tarea es una función sustantiva de toda universidad, pero aclara que en la UACM tiene un valor estrictamente jurídico-administrativo. En otras palabras, que en esta universidad se privilegia el conocimiento por encima de la expedición de certificados, títulos y grados. Se puede decir que esta idea forma parte de los principios del proyecto que define a nuestra casa de estudios, que como tal admite diversas interpretaciones, con las que ha levantado polémica, generando dudas en el entorno.

Pero a diferencia de otros principios que sostenemos sin titubeos, por ejemplo, el de ingreso irrestricto a cualquier persona que cuente con certificado de preparatoria, sin mediar examen de admisión, el tema de la titulación sí nos duele de otro modo. Nos incomoda. Parece requerir de una explicación más acabada. Y lo que yo percibo es que para muchos integrantes de la comunidad uacemera se trata de una carencia y, por lo tanto, la opinión mayoritaria es que debemos hacer algo para aumentar

el número de estudiantes que logran titularse en el menor tiempo posible. Este sentimiento se percibe por los pasillos cada vez que nos amanecemos con alguna nota periodística o televisiva sobre la «ineficiente» UACM. Enojo, preocupación, ¿vergüenza?, por la situación que en cierta medida nos atañe. La preocupación de muchos colegas deviene ocupación; pero también hay que reconocer que, en otros casos, lo que encontramos es repartición de la culpa: es «el modelo», la corrupción o la displicencia, que siempre está en los otros y, en mucha menor medida, se refleja en una autocrítica constructiva.

En todo caso, este asunto hace evidente una paradoja de nuestro proyecto que, caracterizado centralmente por la flexibilidad académica, durante los primeros años de su vida tuvo un componente rígido en extremo: la tesis como única forma de titulación. Pasado algún tiempo se aceptaron los denominados *trabajos recepcionales*, que para algunas licenciaturas supusieron nuevas modalidades; pero en el caso concreto de la licenciatura en Ciencia Política y Administración Urbana, el trabajo recepcional siguió siendo equivalente a una tesis, al menos hasta que se legisló un Reglamento de Titulación por parte del Consejo Universitario en 2015.

En ese contexto y en medio del asedio mediático, en el plantel Del Valle impulsamos un mecanismo colegiado para ofrecer apoyo a egresados que quisieran titularse. Aquel fue uno de los varios esfuerzos espontáneos que se han realizado para responder a la preocupación por el número de titulaciones. Una iniciativa que denominamos Programa Emergente de Titulación (PET), impulsada en los años 2010 y 2011, por un colectivo de profesores investigadores de la academia de Ciencia Política y Administración Urbana en ese plantel. La experiencia de su realización está documentada en el informe interno que en 2011 elaboramos la profesora Tania Carbajal y yo, titulado «Programa Emergente de Titulación: soluciones viables para problemáticas en contextos educativos flexibles».

El proyecto abarcó una diversidad de aspectos: lo dirigimos a estudiantes que hubieran completado los créditos establecidos en el plan de estudios y solo tuvieran pendiente la elaboración de su trabajo recepcional. Se atendía a cada estudiante de forma personalizada, considerando sus necesidades específicas y su tiempo disponible. Era un acompañamiento que incluía orientarles sobre los aspectos metodológicos y temáticos de su trabajo, así como ayudarles a consolidar las habilidades necesarias para realizarlo, incluyendo, desde luego, ortografía y redacción. Y a lo largo del proceso hacíamos un seguimiento colegiado en dos niveles: del pleno de colegas participantes y de los comités específicos por cada estudiante. Ese era el plan y así lo echamos a andar; y tengo que reconocer que sobre la marcha tuvimos que hacer algunos ajustes, pues, aunque inicialmente había entusiasmo, al final fuimos solo tres colegas quienes participamos en el PET.

¿Y la preocupación?, parece que pertenece al nivel del análisis más que al de la praxis.

Los resultados globales de la experiencia se resumen en la siguiente numeralia: contactamos y convocamos a 27 estudiantes del plantel Del Valle que tenían cubierto el 100% de créditos. De este grupo, 20 se presentaron a las reuniones informativas; 16 manifestaron interés en incorporarse al programa bajo las reglas que se les propusieron; y, finalmente, nueve, que entregaron el formato con sus datos y copia de su comprobante de créditos, completaron su inscripción, participaron con constancia y terminaron su trabajo durante 2011. Ese mismo año, ocho presentaron su examen profesional.

Además de la atención a estudiantes —línea principal de trabajo—, se desarrollaron varias actividades complementarias: como paso preparatorio, un taller autogestivo de profesores participantes, para unificar criterios sobre las características que debería tener el trabajo recepcional y conocer adecuadamente la ruta administrativa por recorrer, desde el registro de un tema hasta la presentación del examen profesional y, más adelante,

hacia el final del PET, dos actividades para evaluar la experiencia: un coloquio de tesis y dos grupos focales, uno con estudiantes y otro con docentes.

Esta evaluación nos llevó a varias conclusiones relacionadas con la necesidad de fortalecer capacidades institucionales, establecer manuales de procedimientos más racionales, realizar ajustes al plan de estudios y reorganizar el trabajo colegiado, entre otras. Aunque por razones de espacio no las describo, me parece importante compartir tres de las recomendaciones que hicimos entonces y que hoy siguen siendo pertinentes, sin soslayar que llevarlas a cabo requieren la reflexión colegiada y acuerdos de los cuerpos colegiados, la elaboración de alguna propuesta por colegio o inter-colegiada, y su resolución por parte del consejo universitario.

En primer lugar, la recomendación de que en el Proyecto y la reglamentación de la universidad se reconozca explícitamente que la elaboración del trabajo recepcional, cualquiera que sea su modalidad, debe ser un espacio de aprendizaje adicional y distinto al que se desarrolla en aula, tutoría, asesoría y estudio independiente sobre las materias que se cursan; es decir, un espacio específico que las y los estudiantes dediquen a afinar y fortalecer los conocimientos y capacidades adquiridos durante su paso por la licenciatura y que requieren para su trabajo de titulación.

Paralelamente, que lo anterior se refleje en un rediseño de las estructuras académica y administrativa que les permita incorporarse a los grupos de investigación en calidad de aprendices y tesis. No solamente porque la elaboración de la tesis es un proceso de investigación y reporte de la misma, sino porque la cercanía de este trabajo con profesores investigadores permite que ese nuevo espacio de aprendizaje se cultive desde antes de emprender la elaboración de la tesis. Todo ello, por supuesto, con el debido registro y seguimiento para hacerlo de manera formal.

Y, por último, recomendamos que en el plano de la estructura organizacional se establezca una oficina de seguimiento de egresados, con metodologías especializadas y recursos propios; porque saber dónde están, qué hacen y qué necesitan desde el punto de vista académico sería una fuente valiosa para retroalimentar la docencia, la investigación y las capacidades institucionales en nuestra UACM. Hay que decir que unos años después, efectivamente, desde Rectoría se designó a una persona para encargarse de este asunto y se le asignó un escritorio en la Coordinación de Certificación y Registro, donde fácilmente pudiera contactar a egresados en trámites de titulación. Sin embargo, no supimos en qué medida la orientación y metodología de su trabajo coincidían con esta propuesta, aunque sí que no contaba con los recursos necesarios y que, a la fecha, ya cambió su adscripción.

La experiencia reseñada fue, como se dijo, una entre otras impulsadas por diferentes grupos académicos en la universidad y, es solo una muestra de lo que la preocupación por nuestro «problema» de titulación ha provocado en los años recientes. Una preocupación que está en el ambiente y que, en mi opinión, hubiera podido llegar más pronto a los órganos formales de dirección. Hay que decir que el PET no tuvo una segunda convocatoria; en parte porque la exigencia de tiempo y esfuerzo representaba una carga adicional, que hubiera requerido de algún sustento de parte de las autoridades: espacio, equipo o personal de apoyo, por ejemplo. Nada de eso hubo. Por aquella época, lo que surgió fue el programa de becas de seis meses para elaborar trabajos recepcionales. En mi opinión, entonces y ahora, esas becas producen resultados contradictorios: para algunos estudiantes son el apoyo que le da viabilidad a su titulación; pero también puede distorsionar gravemente el tiempo de maduración de sus proyectos.

Finalmente, el Reglamento de Titulación emitido por el Consejo Universitario en 2015 y los manuales específicos de titulación por licenciatura que de ahí se derivan, han dado cier-

ta flexibilidad al componente rígido del proyecto que mencioné al principio. Para titularse de la licenciatura en Ciencia Política y Administración Urbana, las opciones disponibles en este momento son: el trabajo recepcional, cuya principal modalidad es la tesis; el informe de prácticas profesionales; la memoria de experiencia profesional y los diplomados. Las nuevas opciones apenas están entrando en el terreno de la práctica y poco a poco tienen que ir ganando su espacio, sobre todo porque esta flexibilización tiene que ser armónica con el principio de privilegiar el conocimiento sobre la expedición de títulos y certificados, a lo cual la universidad no ha renunciado.

Era un tema de rigidez en nuestro proyecto flexible al que se ha dado una respuesta normativa, de la que ahora debe apropiarse la comunidad universitaria «habitando» las nuevas opciones de titulación. En ese contexto, el apoyo a las y los estudiantes es un elemento crucial.

A mi parecer es claro que, en el marco de su autonomía, esta comunidad universitaria atiende el problema, realiza una reflexión autocrítica y cambia. Como en cualquier organización, los cambios ocurren sin pleno control y, más bien como resultado de acciones colectivas desplegadas en contextos definidos típicamente como anarquías organizadas o sistemas flojamente acoplados. En ese sentido, el problema siempre deviene oportunidad.

Colegialidad, paridad en la toma de decisiones ¿Estamos preparados?

MAGDA RIQUER FERNÁNDEZ

A principios del año 2002 tuve la primera noticia (no periodística) de la entonces UCM, por un documento que explicaba su proyecto. Recuerdo que pensé que sonaba muy interesante, pero... para Finlandia.

Por aquellos tiempos, yo andaba en una serie de temas personales complicados; además quería y debía terminar mi tesis doctoral; sin embargo, poco más de un año después comencé a colaborar con la institución ocasionalmente, al principio participando como dictaminadora externa en algunos procesos para la contratación de nuevos profesores, en especial del taller de Identidad, conocimiento y aprendizaje y, posteriormente como asesora de la coordinadora de ese taller.

Más tarde, en 2005, una vez alcanzada la autonomía de la universidad, por invitación del entonces rector me incorporé formalmente como asesora académica de medio tiempo para colaborar con las áreas de Apoyo Académico y de Desarrollo Curricular y, a partir de 2009, de tiempo completo; al principio en el proyecto editorial de la rectoría, educación/uacm y cuando

fue cancelado debido al primer cambio de rector, pasé a formar parte de la academia del posgrado en Humanidades y Ciencias Sociales, donde participé hasta la fecha.

En cualquier caso, desde entonces, y debo confesar que con más frecuencia de la que quisiera, recuerdo ese primer pensamiento; sobre todo cuando me doy de narices con la evidencia de todo lo que nos falta por aprehender a quienes formamos parte de esta comunidad para que el modelo de la UACM aterrice en la realidad.

Debido a que está constituido por principios y políticas y, porque seguramente otros colegas tratarán sobre ellos, yo he querido centrarme en el de la colegialidad y lo que a mi entender ha generado una confusión importante al pretender convertirlo en el concepto que justifica todo tipo de toma de decisiones, incluyendo las referentes a las políticas y gobierno de la UACM, en donde, efectivamente existe un sistema paritario entre profesores investigadores y estudiantes. Pienso que mi experiencia y participación en varios de estos grupos colegiados me autoriza para hablar de ello.

Si nos referimos al principio de colegialidad expresado en el cuaderno *El proyecto educativo de la UACM*, la palabra colegialidad «refiere a la forma en la que se organizan las y los profesores investigadores de la Universidad mediante un trabajo de diálogo y discusión, para alcanzar acuerdos y tomar decisiones acerca de sus funciones académicas». Un poco más adelante puntualiza, que en la actividad colegiada estarán involucrados «todos los profesores investigadores y sus órganos de coordinación», para trabajar colaborativamente en cuestiones académicas.

En la práctica, y a 18 años de su fundación, el trabajo colegiado tiene sus claroscuros, que para un buen número de integrantes de la universidad son bastante claros; es decir, que si bien hay espacios en donde se ha conseguido aprender a trabajar de esta manera, invirtiendo en ello buenas cantidades de esfuerzo, compromiso, paciencia, habiendo conseguido armar y desarro-

llar proyectos, hacer realidad algunos planes en lo que a asuntos académicos compete; todavía son pocos los grupos en los que este método de trabajo funciona realmente como tal.

Quienes participamos en estas estructuras, somos casi siempre las mismas personas y nos vamos encontrando en las diferentes juntas o comisiones una y otra vez. Cuando por fin se consigue sacar adelante algo importante, que invariablemente conlleva muchos meses de trabajo e igual número de discusiones, aquello que se haya acordado se topará con el siguiente órgano colegiado (en estructura o en temporalidad), que con frecuencia lo dejará de lado, por considerar que hay otros asuntos más importantes o urgentes que tratar o porque siempre se querrá comenzar de cero, en virtud de no se sabe qué evaluaciones; indicando que el trabajo previo no reúne las cualidades para ser siquiera revisado, o sencillamente se hará a un lado.

Y es cuando pienso en... Finlandia, en donde al parecer ya aprendieron que para que en la universidad se puedan llevar a cabo este tipo de actividades, se requiere de una formación básica en la que se siembren las semillas del pensamiento crítico, del diálogo como forma de interacción, que implica respeto y reconocimiento a las ideas de los otros y de la posibilidad de llegar a consensos, aún en los desacuerdos. Parece que nos falta un poco de esto y esto es lo paradójico del asunto, que queremos ser tan democráticos (en un sentido muy estrecho del término), que hasta hoy hemos podido construir muy poco, debido a la falta de madurez y con frecuencia a excesos de arrogancia, para reconocer que para llegar a puerto es necesario remar en la misma dirección.

Esto se reproduce en el hacer de algunas estructuras colegiadas, especialmente las que entre sus funciones tienen las de gobierno, como son el caso de los Consejos Académicos de Colegio y el Consejo Universitario, en las que hay una estructura paritaria de participación entre profesores-investigadores y estudiantes; donde casi siempre, bajo el cobijo del concepto de co-

legialidad, se detiene, cuestiona, obstaculiza y muchas veces se desecha el trabajo de varios años de quienes insisten en que es ya urgente sacar adelante, entre otras, las normas y reglamentos que la institución requiere.

Así, en los intentos por construir una institución educativa democrática, ponemos en práctica la colegialidad y, en ella la igualdad en poder de voto, para justificar que la toma de decisiones, en cuanto a cuestiones fundamentales para el desarrollo y funcionamiento de la Universidad, sean tomadas de manera paritaria en los órganos de gobierno. Pero pienso que, con esa manera de entender el sentido de democracia en la educación, las instituciones educativas no tendrían que existir, porque ¿cuál sería el propósito de la educación?, ¿para qué las y los maestros y profesores nos formamos en determinadas disciplinas y también como formadores? Y, además de estos saberes y conocimientos ¿cuál es entonces el sentido de la experiencia en la vida?, ¿y de ésta en los aprendizajes? Podría continuar haciéndome preguntas por este camino y casi todas las respuestas me conducen a reconocer la necesidad que tenemos los seres humanos de enseñar a los más jóvenes y ellos de aprender de otros que saben más.

Creo que aquí vendrá inmediatamente la descalificación: ¡fascista!, ¡autoritaria!, ¡arcaica!... Pero insisto y continúo con mis argumentos, uno de ellos es de naturaleza pedagógica, pero también ética. Estoy convencida de que la participación de las y los estudiantes en la vida de la universidad es fundamental, no solo para que vayan descubriendo y aprendan (que a eso vienen), y sobre todo es importante que adquieran los conocimientos necesarios para opinar y decidir; que sepan planificar para que las cosas ocurran como se necesitan; que asuman que todas sus decisiones tienen consecuencias, que no se detienen en el momento de tomarlas; que les implican compromiso y responsabilidad, por mencionar algunos de los aprendizajes que los estudiantes necesitan. En este sentido, me refiero concretamente a que aprendan que los derechos tienen su contrapeso en los deberes; que, aun-

que no estén escritos, abusar de los primeros no tiene nada que ver con la vida democrática. También, a que comprendan que si no asisten a clases, no aprenden, no certifican, no avanzan en sus estudios, no desarrollan autonomía ni la perspectiva ética que le da sustento y, que la intervención en las decisiones importantes de la universidad, se llama justamente de otro modo: responsabilidad y compromiso. Es de suponer que esas comprensiones y aprendizajes son lo que debemos conseguir si realmente queremos que lleguen a ser personas autónomas, críticas, comprometidas y humanamente responsables y, que esas cualidades sean las que se apliquen en la toma de decisiones que afectan la vida de la universidad.

Pero ¿qué puede ocurrir, si antes de conseguir esos aprendizajes, ya los estamos involucrando en la toma de decisiones sobre asuntos que pueden no conocer en su complejidad? Temas que, por su edad, preocupaciones y ocupaciones no están realmente entre sus intereses a mediano y largo plazo, y porque, entre otras razones, esperamos que, en un tiempo no demasiado largo, egresen de la universidad. La falta de conocimiento, pero también de experiencia y poca relación con las consecuencias futuras de esas decisiones en las que hoy están participando y por las que se debe asumir responsabilidad, son algunos de los argumentos que cuestionan la paridad en la toma de decisiones, y, reitero que eso de ningún modo significa que la voz de estudiantes en todas las estructuras de la universidad deje de ser un ingrediente indispensable para su adecuado funcionamiento y crecimiento.

Ellos tienen conocimiento de primera mano sobre el acontecer cotidiano en las aulas, en los pasillos, en las bibliotecas, en los patios; escucharlos es un deber si queremos que las cosas mejoren, escuchar lo que tienen que decir con respecto a sus intereses en relación con el conocimiento, la investigación, sus planes y programas de estudios, también sobre sus profesores, es decir, que nuestros estudiantes puedan y deban evaluar sus procesos de enseñanza-aprendizaje y a quienes los llevan a cabo.

La participación democrática real, exige de quienes la ejercen, no solo conocimiento de aquello en lo que se está decidiendo, sino el compromiso y la responsabilidad de asumir las consecuencias (buenas o malas) de esa participación. Si antes de que nuestros estudiantes comprendan este sentido fundamental de la participación democrática, ya les estamos pidiendo que tomen decisiones, ¿no los estaremos confundiendo? Sobre todo, si tomamos en consideración que la cultura democrática de este país, que es de donde, simplemente por edad, puede provenir su poca experiencia en el tema, es bastante cuestionable.

Precisamente, porque están aprendiendo y sabemos que, entre otras características, se trata de un proceso de ensayo y error; poner en sus manos decisiones que corresponden a quienes, por formación y actividades en la institución, así como por experiencia de vida tienen la responsabilidad de saber tomarlas y de responder por sus consecuencias, hace que me cuestione si realmente estamos enseñando a quienes estudian con nosotros de qué va esto de la democracia.

A riesgo de ser repetitiva, me interesa que quede claro que la educación no es democrática en el sentido demagógico del término. En la vida, quien sabe un poco más sobre algo, enseña al recién llegado y eso ocurre no solo en la escuela, sino en el desarrollo humano; las personas mayores vamos acompañando y mostrando a las más jóvenes lo que hemos aprendido, sobre todo cuando sabemos que puede funcionar; lo que en modo alguno quiere decir que se elimine su derecho a expresarse, a opinar, a proponer, a cuestionar, o que no tengamos la obligación de escucharlos y atenderlos.

Nuestra responsabilidad como formadores de personas ciudadanas para vivir en democracia, es enseñarles que para opinar, lo primero que hay que hacer es conocer y si no se conoce, investigar; que investigar, entre otras cosas, implica escuchar otras voces, indagar en las diferentes posibilidades, discutir y dialogar hasta encontrar el mejor camino; que para tomar decisiones, hay

que informarse y no solo de una fuente; que planear y prever quiere decir, entre otras cosas, explorar y analizar las alternativas antes de decidir... y yo me sigo preguntando si en realidad estamos facilitando en nuestros estudiantes estos aprendizajes.

Enseñanza, currícula, certificación

Estos relatos dan una muestra más del rico e inevitable entramado de las funciones educativas de la universidad. Tratan de las nuevas pedagogías y sus retos frente a la educación bancaria, frente a la currícula y las estrategias para enseñar y aprender; de procesos formativos de docentes, incluidos la experimentación y el aprovechamiento del error. Tocan la enseñanza en aula y las disonancias cognitivas sobre su peso en el aprendizaje, la certificación y la formación de estudiantes. Valoran la colegialidad frente a dificultades y desafíos. Nos ofrecen vivencias y percepciones de sus interacciones y de ideas para resolver factores que interfieren en su realización.

El trabajo en aula y su desarrollo

MARTA RIZO GARCÍA

Me interesa hablar del trabajo en aula como un trabajo experiencial, como el lugar, según mi opinión, en el que salen a la luz los alcances y las limitaciones del proyecto educativo de la UACM. En el discurso, el aula se pone en el mismo nivel que las asesorías y las tutorías como espacios de aprendizaje y, considero —lo digo desde la práctica docente, no desde la apropiación del discurso teórico del modelo uacemita, en el que creo— que eso ha demeritado los procesos de enseñanza y aprendizaje en nuestra universidad. Me explico: quizás por la naturaleza de los cursos que imparto y que casi siempre tienen que ver con metodología, el aula se convierte en un espacio en el que yo, como docente, acompaño a mis estudiantes en sus procesos de indagación e investigación. En este sentido, no doy cátedra. Para mí, dar clase tiene más que ver con escuchar que con hablar. Los estudiantes deben valorar el trabajo en aula. Yo siempre les digo que no les puedo obligar a asistir, pero si quieren apropiarse de los conocimientos y habilidades que propone el curso, será indispensable que participen de estos momentos de

diálogo que tenemos en el aula. Creo que, en la mayoría de los casos, lo van comprendiendo.

Sobre cómo se desarrolla la práctica, no puedo negar que a veces me he sentido frustrada con la deserción, aunque no me ha ocurrido en muchos casos, ciertamente, y algunos —muy pocos— se siguen formando de modo autodidacta. Me frustra no porque me sienta «atacada» por estudiantes que dejan de ver útiles, interesantes y necesarias mis clases, sino porque me parece que su desinterés por el trabajo en aula los empuja a abandonar sus estudios, a desinteresarse por su propia formación y trayectoria académica y, en el peor de los casos, a transitar por la UACM sin un proyecto ni propósito claros. Eso creo que es poco satisfactorio, no solo para mí sino, sobre todo, creo, para la institución.

El aula es un sistema, y como tal, quienes trabajamos en ella (docentes y estudiantes), formamos un equipo. Cuando empiezan a darse casos de ausentismo parcial (el estudiante viene a una clase, falta a tres, llega a otras dos, luego vuelve a faltar, y así), se ve afectado el trabajo conjunto en el aula, pues como docentes muchas veces sentimos la obligación de volver a explicar lo ya explicado, con la molestia que ello genera en quienes sí asistieron regularmente al curso y se comprometieron con su aprendizaje. Yo el primer día de clase dejo las normas muy claras, y sobre todo pongo énfasis en la importancia de asistir al curso al aula, porque los que imparto son cursos presenciales. Ahora bien, también comento que existen las asesorías, pero les dejo muy claro que la asesoría no sustituye al aula, sino que más bien sirve para despejar dudas, resolver problemas específicos en algo que no ha quedado claro, etcétera. Me he encontrado muchas veces con estudiantes que «exigen» (pongo este verbo de forma deliberada, porque el discurso es «usted como profesora tiene la obligación de darme asesorías»), pero que no ponen nada de su parte. Con ellas y ellos no me siento cómoda. Creo que hay una mala comprensión de lo que son las asesorías y, también considero que hace falta mucho trabajo con los estudiantes para que no

solo «conozcan» las obligaciones de sus profesores sino también las propias como estudiantes.

Las causas de este desinterés, deserción y ausentismo son múltiples; me imagino que habrá algunas justificables (algún problema familiar, personal, algo puntual), pero en otros casos, simplemente es el «no quiero entrar a clase», el desinterés fomentado, en gran parte, por el discurso mal aprendido de «la asistencia no es obligatoria».

Muchas experiencias lo ilustran. Hay estudiantes que entran al seminario de diseño de proyectos de titulación (modalidad tesis), materia de octavo semestre de la licenciatura en Comunicación y Cultura, donde a lo largo del semestre desarrollan su protocolo de tesis y, sin embargo, no entienden que para poder cubrir satisfactoriamente lo que la materia solicita es importante que no «deban» muchas materias previas. Sé que la UACM propone flexibilidad y que se apela al sentido reflexivo de los estudiantes para saber si cuentan o no con los conocimientos que requieren para ir avanzando en su trayectoria; no obstante, me he encontrado con casos (muchos) donde este conocimiento no se tiene. Simplemente el estudiante se inscribe al seminario a ver si «pega el chicle», sin tener conciencia mínima de que no tiene mucho sentido dedicar tiempo y recursos a diseñar un protocolo de una tesis para titularse cuando aún no ha cubierto los conocimientos de las materias que anteceden al seminario. Algunos se dejan aconsejar y lo entienden, pero muchos no. Y la verdad, a quienes siguen empeñados en cursar la materia les llega un momento en que se topan con pared. No me gusta caer en el discurso de «se los dije», pero así pasa a veces. Y creo que es un problema de falta de comprensión de las y los estudiantes en torno a su proyecto académico, en torno a lo que implica formarse en una determinada licenciatura, en torno a los procesos que se van adquiriendo hasta alcanzar la tan anhelada titulación.

De las causas de sus decisiones, me parece que no tienen claro qué significa ser estudiantes universitarios ni qué significa

realizar un trabajo para obtener un título. Imagino que también hay un asunto generacional que hace que en algunos casos prevalezca «la ley del mínimo esfuerzo» (no tomar apuntes, tomar foto del pizarrón para luego ni siquiera revisar lo que ahí estaba anotado, esperar que los profesores proporcionemos bibliografía sin más, sin un esfuerzo de su parte para hacerse —ellos mismos— de una bibliografía complementaria de acuerdo con el curso, pero también con sus propios intereses). El problema viene de lejos y, es muy difícil que la institución y sus profesores lo puedan resolver. Yo lo veo algo así como una misión bastante imposible. No quiero verme catastrófica, hablo solo de una parte de los estudiantes, no de todos. Pero, ¿cómo resolver que alguien no haya leído una novela en su vida por puro gusto?, ¿cómo motivar que alguien que nunca ha pisado una biblioteca, la pise por primera vez a los 20 años o más? En fin, hay mucho trabajo por hacer, pero la universidad no puede resolver todo y, nosotros como docentes no podemos hacernos cargo de las falencias y déficits con los que llega la mayoría de estudiantes. Ni siquiera somos especialistas en ello.

Desde luego, pienso en posibles mejoras. A mí no me importaría que se propusiera un mínimo de asistencia a los cursos para poder inscribir la materia a certificación, la verdad. Con el tiempo me he dado cuenta de que es falaz pensar que los estudiantes se «autoanalizan» y reflexionan en torno a sus procesos de adquisición de conocimientos. Al menos no la mayoría. Por otra parte, habría que impulsar —o de plano desaparecer— las tutorías, que en mi experiencia no han funcionado, como mínimo, en los últimos diez años.

Respecto de la tutoría, más que una objeción, es cierta incomodidad con respecto a cómo se ha ido tergiversando la idea inicial de las tutorías y las asesorías. A lo largo de mi trayectoria he tenido muchos tutorados en la UACM. Hace muchos años sí realizábamos conjuntamente esa labor, nos veíamos antes de iniciar el semestre, tres o cuatro veces (o las que hiciera falta) durante

el semestre y una vez concluida la certificación. No sé muy bien qué pasó, pero lo que me queda claro es que hay una responsabilidad compartida en el fracaso de las tutorías: estudiantes, docentes e institución somos partícipes de que no estén funcionando a cabalidad. Como lo dije anteriormente, considero que no se comprenden bien y que, en muchos casos, los estudiantes las ven como sustitutas de las clases.

Asistencia y colegialidad: un eje formativo

KARLA MONTALVO DE LA FUENTE

En este texto hablo de mi experiencia sobre el vínculo entre la colegialidad y la asistencia a clases, porque desde mi perspectiva son tan complementarias que en conjunto se pueden considerar como un eje fundamental de las funciones educativas de la universidad y de la formación de las y los estudiantes.

No hay duda; que asistan a sus clases es de lo más importante, porque en un sistema escolarizado su participación es un factor predominante entre tantos que dan lugar a una formación universitaria, y porque el problema de su inasistencia a los cursos y procesos de estudio en el aula revela que no lo valoran como la condición que hace posible su desarrollo en la universidad. También lo es pensar en la colegialidad desde la perspectiva académica, que implica la reflexión y la discusión colectiva para tomar decisiones curriculares y sobre la docencia que en gran medida orientan y dan cauce a ese desarrollo.

Es un hecho que el trabajo colegiado es una práctica enriquecedora. A mí me ha aportado desde nuevas lecturas hasta mejoras concretas en mi forma de llevar un curso. No obstante,

tengo la impresión de que funciona mejor cuando no se entiende como una actividad con miras a unificar puntos de vista o nulificar el desacuerdo o la divergencia y, también, cuando es entre pocas personas.

En Creación Literaria he tenido varias experiencias importantes a ese respecto. Por ejemplo, hace no mucho planeé el curso de Novela I con Carmen Ros. Entre las dos escogimos las novelas a leer y, quienes lo cursaban estaban impresionados y contentos de la diversidad de géneros y de estilos. También diseñamos juntas los ejercicios del curso y redactamos las instrucciones: eso dio mucha más claridad, tanto a nosotras, como a estudiantes y fue útil para evaluar.

Otra experiencia positiva se dio cuando cuatro docentes revisamos el programa de Literatura Latinoamericana. Éramos de distintos planteles y teníamos visiones distintas sobre qué autores deberían incluirse o, incluso, los países que el curso abarcaría. Hubo una discusión interesante en torno a si debíamos o no desarrollar una unidad de literatura escrita en México. Había quienes considerábamos que no, puesto que hay materias en el plan de estudios que la abordan desde el XIX hasta nuestros días. Pero, dado que nuestro plan de estudios es muy flexible, podría haber estudiantes que no las cursaran y sólo tuvieran acceso al estudio de autores de México en la asignatura que estudia a los latinoamericanos. Al final, se incluyó esa unidad, pero se hacía explícito que no era obligatorio impartirla. Fue interesante contrastar nuestros puntos de vista y enriquecernos de los estudios y las lecturas de las y los demás.

Una más fue hace pocos años, cuando Emiliano Urteaga, de Casa Libertad, y yo decidimos trabajar juntos el curso de Introducción a la Investigación, de Promoción de la Salud y el de Cuento IV, de Creación Literaria. Buscábamos la posibilidad de puntos de acuerdo entre las dos disciplinas para que quienes lo cursaran tuvieran contacto con otras visiones. En nuestros dos encuentros fue interesante movernos de plantel y salirnos de

las dinámicas típicas de cada licenciatura o disciplina. Quienes asistían al curso se recomendaron lecturas, se compartieron experiencias de investigación o de disciplina de trabajo. Estudiantes de Creación conocían aquello que sus pares de Promoción estaban investigando y les ayudaron a definir mejor su objeto de estudio. Encontré que los puntos de contacto entre la investigación y la creación, son muchos más de los que había imaginado en un principio. Y, por supuesto, me enriqueció mucho la mirada de Emiliano sobre cómo abordar un curso y cómo relacionarse con estudiantes y su proceso pedagógico.

Las dificultades, por otro lado, son varias. Al menos en Creación, la colegialidad entre planteles se ha perdido, tal vez por las distancias y porque desde 2011 ya no hay un día destinado para ello (ya es difícil llegar, hay que asistir a clase y moverse en esta ciudad, es complicado). Pero tengo la impresión de que también se debió a la dificultad para ponernos de acuerdo sobre distintas cuestiones (planes de estudio, instrumentos de certificación, creación de nuevos programas académicos) y a que hacerlo implicaba esfuerzo, energía y tiempo, y terminó por desgastarnos.

Y es que la colegialidad en grupos muy grandes no funciona bien, al menos en mi experiencia. No es lo mismo que dos o tres personas se pongan de acuerdo, a que lo hagan grupos de 30 docentes, o 15. Mis primeros dos años en la UACM trabajé en Lenguaje y Pensamiento. Había materias donde teníamos que colegiar muchísimas personas; algunas de plano no se presentaban o, cuando sus propuestas no eran aceptadas, dejaban de hacerlo. Cuando en una de las materias se propuso un instrumento de certificación distinto al que se venía aplicando, resultó en meses y meses de discusiones que, desde mi punto de vista, llegaron al exceso y al absurdo. Me tocó participar en votaciones que pretendían resolver cuestiones conceptuales. Yo no podía creer que la democracia en la universidad llegara al punto de votar una definición o la función de un determinado modo del discurso. Cuando tras varios meses de trabajo, discusiones,

propuestas y votaciones, ganó un instrumento de certificación, el grupo de académicas que perdió registró el suyo, saltándose el acuerdo colegiado. Un acuerdo, hay que decirlo, que no pretendía imponer ninguna concepción teórica sino plantear que, en vez de que el escrito se realizara *in situ*, se hubiera escrito antes, dando más tiempo a la o el estudiante para revisarlo y corregirlo. Todos esos meses de discusión para que al final un grupo se saltara el acuerdo y presentara su propio instrumento. Aquello me dejó la sensación de que pudimos habernos ahorrado el desgaste y el tiempo de las discusiones y me comprobó la existencia de quienes no asumen la colegialidad como una oportunidad de intercambio, sino como herramienta para imponer sus visiones del mundo o de la disciplina.

Uno de los elementos más difíciles de colegiar, me parece, son los criterios de evaluación, y encontrar cómo se puede evaluar un texto, un examen, respetando las diferencias teóricas presentes. Y mi impresión es que hemos renunciado a ello, y por eso hoy en día, en la gran mayoría de las academias, cada profesor o profesora evalúa y certifica a estudiantes que estuvieron en sus cursos.

En la academia del plantel Del Valle todavía llegamos a intercambiar exámenes, trabajos o ensayos y una persona distinta a la que impartió el curso, los revisa y certifica. En las asignaturas de índole creativa esto es particularmente enriquecedor porque aporta sobre el texto una visión de quien no conoce el proceso de creación. Lo considero una práctica colegiada, porque es una forma de ver los diseños de instrumento de evaluación que hacen nuestros pares y de darnos una idea de las posturas teóricas, lecturas o ejercicios que se discutieron en otras clases. Ahí también, a veces nos hacemos sugerencias o evaluamos en conjunto el instrumento. En lo personal, es la forma que tengo de revisar mis criterios de evaluación. Cuando son aplicados por mis colegas, me doy cuenta si son desmesurados, poco claros o poco relevantes.

En cuanto al tema de la asistencia a las clases, definitivamente la creo necesaria. Fundamental. Antes de 2011, acepté cualquier cantidad de veces asesorar a quienes pretendían trabajar por su cuenta, sin asistir al aula. De veras fue un número grande y con perfiles muy diversos. Desde quien no tenía posibilidades de llegar a la hora programada de la clase, hasta quien ya la había cursado; desde gente joven, hasta personas ya maduras que trabajaban. El resultado nunca fue positivo. A la segunda o tercera sesión de asesoría, cuando debían llegar con alguna lectura o investigación, me cancelaban, no llegaban o llegaban sin trabajo por su cuenta. Dejé de aceptar esa modalidad y desde hace varios años dejaron de pedírmelo.

Al inicio de mi vida en la UACM, la ausencia de estudiantes en el aula era un misterio para mí. Tenía nombres en las listas que semestre a semestre se repetían y nunca conocía sus caras. O de pronto, quienes sí asistían dejaban de ir. Al inicio, me responsabilicé de ello. Tal vez mi forma de impartir clases no funcionaba. Con el tiempo descubrí varias cuestiones. Una, que las personas dejan el curso porque se enferman —muchas, muchas se enferman y no de cuestiones menores; una chica faltó porque le dio un coma diabético, a otra le diagnosticaron una enfermedad neuronal, varias se enfermaron de las vías respiratorias y se les complicó, algunas se embarazaron o perdieron el embarazo—; también dejan el curso porque personas de sus familias se enferman y deben cuidarlas, llevarlas al doctor, etcétera, porque cambian de trabajo o lo pierden. Es decir, muchas veces, lo dejan por causa de una realidad y una vida que suelen no ser fáciles. Pero también, en ocasiones, hay quienes dejan de asistir porque no les gusta mi forma de tallerear o llevar el curso —he aprendido a vivir con ello: una no puede gustarle a todo el mundo y lo que queda es seguir las propias convicciones, lo cual no implica dejar de intentar mejorar o buscar nuevas formas—, o porque el curso les parece muy exigente. Pero hay una razón más, que alarma: su convicción de que no necesitan asistir. Alguien algu-

na vez les dijo que en la UACM no tienen que hacerlo y se han pasado la voz, generación tras generación, desde entonces. Hay quienes no van porque no están obligados y pueden certificar sin haber asistido al curso. Y es en ese punto donde yo valoro en especial la asistencia.

Hay un malentendido que venimos arrastrando, al menos desde que yo entré en 2007: hay estudiantes que creen que el hecho de tener la posibilidad de certificar, independientemente del espacio o la forma como adquirieron los conocimientos, implica que ya los tienen. Tal vez, porque a lo largo de su trayectoria académica, desde la primaria hasta la prepa, fueron a la escuela y no significó que necesariamente aprendieran en ella, no creen que la asistencia a clase de veras rinda frutos. Hay quienes ven las clases como una cuestión administrativa con la que deben o, en el caso de la UACM, no deben cumplir. Un ejemplo es la campaña constante contra el Programa de Integración por parte de estudiantes que en las redes sociales avisan a quienes son de nuevo ingreso que las materias de integración no «valen» porque no «cuentan» ni tienen créditos.

En mis primeros dos años en la UACM, en Ciclo Básico, hacía un experimento. Si en la evaluación diagnóstica el texto resultaba particularmente incomprensible, con problemas serios de redacción y ortografía, llamaba a quien lo había escrito y le preguntaba si habían cursado Teoye; en todo ese tiempo ni una sola persona me contestó que sí. De forma invariable, se habían saltado ese taller y las consecuencias estaban a la vista. En cambio, conozco casos de estudiantes que al cursar Teoye comenzaron un proceso de adquisición de habilidades de escritura y expresión. Incluso, conocí a muchas y muchos estudiantes en Lenguaje y Pensamiento que, tras tomar ese taller y uno o dos semestres de CB, pasaron el examen de la UNAM y se fueron para allá.

Ha sido muy difícil hacerles entender que el proceso de enseñanza-aprendizaje y la certificación se separan, para que la evaluación sea lo más objetiva posible y la universidad pueda

avalarla; pero que son procesos vinculados. No hemos sido capaces de explicar que, en términos pedagógicos, certificar es el punto de llegada luego de desarrollar en el aula, en asesorías o con trabajo independiente los propósitos formativos del curso. Alguna vez, por ejemplo, un estudiante talentoso me escribió hacia finales del semestre para decirme que había ido a una sola sesión del curso debido a problemas laborales, pero quería saber qué hacer para certificar la asignatura: un trabajo o algo así. No aludía, sin embargo, a la adquisición de los conocimientos propios de la materia o a actividades que él hubiera realizado para adquirirlos. La argumentación giraba únicamente en torno a sus problemas para asistir, no a su proceso formativo o a la construcción de los conocimientos. A eso me refiero cuando digo que no hemos sido capaces de explicar qué hay detrás de la separación del proceso de enseñanza-aprendizaje y el de la certificación. El caso del estudiante talentoso, al menos en mi experiencia, no es para nada una excepción.

Tenemos una tarea pendiente en la formación del pensamiento crítico de las y los estudiantes; debemos propiciar la reflexión y la comprensión de los vínculos entre sus acciones y lo que de ellas resultan, las que les conducen a certificar conocimientos o las que lo desvían, y a entender que, en suma, no hay certificación posible si previamente no hay estudio, ni desarrollo, ni apropiación de habilidades y saberes.

Diseño curricular: el plan de estudios de Creación Literaria

ROSINA CONDE ZAMBADA

En mayo del 2001, Francesca Gargallo me invitó a trabajar en la entonces Universidad de la Ciudad de México (UCM), e integrarme en un equipo de trabajo que se encargaría de la creación de la licenciatura en Creación Literaria, primera en su tipo en el mundo de habla hispana, ya que, en esa época, solo existían dos programas artístico-académicos en lengua española: una maestría en *Creative Writing* (bilingüe inglés-español), en la Universidad de Texas en San Antonio, y un doctorado en Escritura Creativa, especializado en novela, en Casa Lamm, en Ciudad de México. Además, en diversos países de Hispanoamérica y España, existían unos cuantos diplomados de carácter artístico, como el de la Escuela de Escritores de la Sociedad General de Escritores de México (SOGEM), en el caso de la República mexicana, y un sinnúmero de talleres sueltos de poesía, novela, cuento y teatro que se impartían en las casas o institutos de cultura y algunas universidades, por lo general, en capitales del país y las ciudades importantes de algunos estados o provincias (según fuera el caso).

Esos talleres, que generalmente eran impartidos por escritores o críticos literarios (hombres y mujeres), eran conducidos de manera muy libre y carecían de un programa o de un método académico de trabajo. La metodología consistía en que cada tallerista llevaba su poema, cuento o fragmento de novela y lo leía frente al grupo; luego recibía una serie de sugerencias de parte de los demás participantes y de quien conducía el taller, que finalmente lo «corregía». Como los textos se analizaban con base en apreciaciones subjetivas, era común que se hicieran críticas psicológicas negativas a quien lo había escrito, lo que daba lugar a ataques personales, envidias, rencillas y hasta boicots. Por lo anterior, era necesario profesionalizar la enseñanza de la escritura creativa, a partir de la estructuración de un programa que le diera, además de su carácter artístico, conocimientos y habilidades con sustento teórico, histórico y crítico.

Después de revisar los planes y programas de estudio sobre escritura creativa de diversas universidades de América y Europa, tanto en español como en inglés y francés y antes de estructurar el plan de estudios de la licenciatura, en el equipo de trabajo nos preguntamos qué hacen escritoras y escritores en México para sobrevivir económicamente —ya que difícilmente vivimos de las regalías—, con el fin de integrar una serie de conocimientos, destrezas y habilidades que permitiera a quien egresa, incorporarse en el mercado laboral.

Lo primero que nos preguntamos fue de qué manera estructuraríamos el plan de estudios, ya que, por lo general, las y los escritores estudiamos lengua y literatura —aunque no necesariamente—, y trabajamos corrigiendo estilo, editando libros, impartiendo cursos y conferencias, haciendo crítica literaria, organizando ferias de libros y talleres, y promoviendo la lectura. Entre otras cuestiones, las preguntas eran entre quienes nos dedicamos a la escritura: ¿Qué leemos? ¿Qué escribimos? ¿Qué necesitamos aprender de acuerdo con nuestro campo laboral? ¿Cómo y en qué campos ejercemos la escritura? ¿Qué

conocimientos, habilidades y destrezas han sistematizado otros escritores, y en dónde se encuentran publicados? ¿Cómo se transmiten las habilidades escriturales, tanto artísticas como académicas? Por lo anterior, nos dimos cuenta de que era necesario estructurar el plan de estudios de la licenciatura de acuerdo con tres grandes campos: el del conocimiento, el de la inventiva y creación de textos, y el de las destrezas profesionales.

La segunda cuestión fue decidir qué tipo de materias íbamos a incluir en cada campo, y si deberían ser seriadas o no. Como escritoras que tradicionalmente estudiamos en función de nuestros intereses personales como creadoras y el género literario de nuestra preferencia (poesía, cuento, novela, dramaturgia, guion cinematográfico, etcétera), nos dimos cuenta de que el plan de estudios no podía ser rígido, sino flexible, para que la y el estudiante, por medio del acompañamiento de un tutor, pudiera incidir en la conformación de su plan de estudios, de acuerdo con un menú muy variado y abierto, que lo proyectara hacia distintas posibilidades artísticas y laborales, así como hacia la experimentación e innovación. Esto suponía contar con una serie de conocimientos teóricos e históricos que le permitieran al estudiante conocer el estado del arte y partir de él, ya fuera por medio de la creación o de la recreación. ¿Qué conocimientos requiero para escribir un guion cinematográfico o una novela histórica o de época? ¿De qué herramientas me voy a valer para tener una escritura acorde con el género de mi elección? ¿De qué manera puedo lograr que mis personajes sean creíbles? Esas y muchas otras preguntas nos llevaron a dividir el campo del conocimiento en dos subáreas: historias de la literatura, y teorías literarias y ciencias del lenguaje. En el menú de las historias de la literatura incorporamos 37 materias de distintos periodos y regiones, para que cada estudiante escoja seis y, en el de teoría literaria y ciencias del lenguaje, incluimos 14, para que escoja cinco.

Para responder a los cuestionamientos que tenían que ver con las estructuras y características de los géneros literarios, en el

campo de la inventiva y creación de textos, incluimos 13 cursos teórico-prácticos. De estos, dependiendo de sus intereses artísticos, cada quien escoge siete, además del primer nivel de poesía, cuento, dramaturgia y novela. Finalmente, para dar respuesta a las necesidades laborales de quienes hayan egresado, en el campo de las destrezas profesionales, incluimos 13 cursos-taller, a escoger cinco.

Después vino la etapa de la estructuración de los programas de los cursos y talleres de las destrezas profesionales; mismos que nos repartimos en el equipo de trabajo en función de nuestras especialidades y campos laborales, ya que muchos de ellos eran nuevos o propositivos, que estaban orientados a la industria editorial y a la promoción y difusión de la literatura en general, y sus escritores en particular. Obviamente, esos programas se han ido perfeccionando y modificando con el tiempo y con la participación de docentes que se han venido incorporando a la academia de Creación Literaria desde su creación.

Para que las y los estudiantes puedan tener un control sobre su plan de estudios, cada cual tiene tutor que lo acompaña desde el momento en que ingresa en la Universidad, quien lo orienta en relación con su ruta curricular, ya que difícilmente dos estudiantes cursarán las mismas materias. En este sentido, los tutores debemos tener un vasto conocimiento sobre las materias que se incluyen en cada campo, para poder orientarlos en función de la oferta y de los intereses del estudiante. Por ejemplo, alguien que se interese por la literatura fantástica cursará materias distintas del que se inclina por la poesía lírica o filosófica y, alguien que pretende profundizar en el ensayo académico, cursará materias distintas de aquel que pretende escribir novela de época o histórica.

Después de 18 años de experiencia, hemos rectificado y modificado los programas de varias materias y hemos llegado a la conclusión de que es necesario revisar el plan de estudios, pues el trabajo continuo con los estudiantes nos ha mostrado que no

todo lo diseñado originalmente funciona, ya sea porque el plan de estudios es demasiado libre y no todos los estudiantes, por su falta de experiencia, saben exactamente lo que buscan en la licenciatura; ya sea porque no todos los profesores podemos cubrir todas las áreas y la universidad no tiene capacidad para contratar especialistas; ya sea porque muchas materias no son del interés del estudiantado. Sin embargo, creo que el resultado ha sido bueno, a pesar de que, cuando diseñamos la carrera, no había antecedentes y, gran parte del trabajo lo hicimos con base en la intuición y pensando en la licenciatura que nos habría gustado estudiar a nosotras como escritoras. Esta apreciación personal se basa en los resultados que hemos tenido hasta la fecha, ya que varios de nuestros estudiantes y egresados han obtenido premios, y varios se han ido a hacer maestrías y doctorados a otras universidades, tanto mexicanas como extranjeras.

La enseñanza de la Historia desde la perspectiva crítica

AIDEÉ TASSINARI AZCUAGA

Ingresé a nuestra universidad cuando aún era UCM, pero como profesora investigadora inicié en 2006, por lo que no estuve en la etapa en la que los académicos del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales concibieron los programas de ciclo básico. En la academia de Estudios Sociales e Históricos, en la que permanezco desde el inicio, quienes diseñaron el plan curricular buscaron recuperar para las y los estudiantes una perspectiva amplia de la historia de México.

Era el espíritu inicial recuperar la historia desde una mirada crítica, no la historia que denominamos de bronce, la de fechas y héroes, sino la historia de los procesos. Quienes diseñaron los tres cursos del plan de estudios los concebían como procesos históricos. Tenían una idea muy clara de la mirada convencional, memorística de la historia con que egresaban estudiantes del bachillerato. El programa, con el que me identifiqué plenamente, tiene la perspectiva crítica desde la que se entiende que cualquier hecho de la historia obedece a un proceso previo y

es parte de un proceso posterior, que son fuerzas sociales las que intervienen en lo que ocurre y no individuos especiales.

Creo que esta idea surgida en los inicios del siglo XX, ha sido muy importante en la UACM, justamente porque desde la década de los 90, a partir de la caída del muro, hubo académicas y académicos que abjuraron del pensamiento crítico, del pensamiento sociológico marxista, y todo mundo volteó a ver otras perspectivas. La idea de mirar al mundo a partir de la crítica, de la tensión entre las distintas fuerzas sociales estaba en pleno abandono; por lo mismo, este plan de estudios la rescata, y su conjunto de programas para el ciclo básico fue un mérito de las y los profesores que lo diseñaron. Han transcurrido muchos años y a lo largo de este tiempo se han ido ajustando algunos contenidos, pero permanece la idea original de pensamiento crítico.

Nuestro papel como docentes es exponer a los estudiantes a la literatura universitaria y a la crítica académica. Aunque les cuesta entender categorías como hegemonía y clases sociales o diferenciar entre rebelión y revolución, en la medida en que van enfrentando su materia de menor a mayor complejidad y abstracción, las van comprendiendo y empleando para describir una determinada realidad del pasado. Puedo ver que lo aprecian y se entusiasman. Para que lo entiendan mejor, les planteo que comprender categorías es como aprender un nuevo idioma, que de la misma manera como lo aprendemos y lo usamos para hablar de cualquier cosa, para hablar de un proceso o un fenómeno histórico, lo vamos a hacer con otra lengua: con el idioma de las categorías que están aprendiendo. Después descubren que la independencia de México no fue obra de la enjundia y valentía de Miguel Hidalgo y de Morelos, porque atrás de ellos había miles de almas del pueblo que expresaban su hartazgo con la situación imperante. No es abstracción saber que don Miguel Hidalgo, en tres meses juntó a 80 mil personas tras él, es simplemente un dato de la realidad que embona con el fenómeno de una rebelión de masas espontánea. Es jugar con los datos, con

los conceptos y cuando los estudiantes están receptivos a aprender, esto se da de manera bastante fluida.

Si permanezco dando estos cursos después de poco más de una década, es porque veo ese brillar en los ojos. Eso es lo que me encanta. Empiezan a mirar la historia de manera diferente. Les gusta mucho la idea de construir, la idea de la ruptura, que se rompa una idea convencional que no les dice nada y que la sustituya una nueva que explica otras cosas. Esto está contenido en los tres programas de Estudios Sociales e Históricos.

Otro elemento interesante de este plan curricular es que revaloriza el estudio de la historia frente al vacío de este tema, creado en el sistema de educación básica. Desde finales de los 90, había toda una ofensiva oficial por disminuir el número de horas de Historia: el estudio del México antiguo, de los pueblos prehispánicos, se redujo a unos cuantos capítulos en los textos de primaria, en secundaria se veía muy poco y en preparatoria, nada. La idea principal es que la juventud que estudia vuelva a mirar al México antiguo; sin que importe cual sea su licenciatura, que entiendan que ese México debe estudiarse para poder hacer el proceso de ir a los orígenes de muchos de los fenómenos que hoy por hoy vivimos. Esto resulta sencillo porque para hablar del México antiguo hablamos del presente. Lo hacemos desde el estudio de las culturas antiguas, altas y complejas, y de su desarrollo a partir de la conquista, para entender el papel del racismo en la historia.

Conocen todo esto para reconocer por qué hoy el mundo indígena está en condiciones de marginación y pobreza. Construimos este conocimiento a lo largo de año y medio, trabajamos los procesos de las culturas previas a la conquista, los conceptos que estaban presentes en ellas —urbanismo, militarismo, complejidad política, burocracia, etcétera—, y que fue lo que pasó que orilló al mundo indígena a su situación de hoy.

Al final del primer curso se trabaja todo el proceso de conquista y el proceso de sometimiento. Leemos los textos académicos

cos, nos apoyamos en los autores para que vaya quedando claro cómo la corona española y la evangelización sometieron e infantilizaron a los pueblos indios; cómo el indígena que ahora vemos desde el estereotipo es consecuencia de un proceso de infantilización emprendido por la conquista. Esto es una recuperación en la que las y los estudiantes se quedan con bases muy firmes para mirar al mundo de otra manera. Sin embargo, hay una gran barrera para avanzar en la comprensión: la apatía y la falta de hábitos de lectura; una vez que se logra sortearla, noto que algunos se entusiasman mucho y empiezan a leer por sí mismos. Es importante combinarlo con la escritura, aunque sean dos o tres frases por clase o hacer evaluaciones formativas centradas en lo que tal autor le plantea sobre un tema. Es un intento constante, para que después de varias semanas de escribir en cada sesión puedan hacer un escrito más amplio. Es un trabajo de revisar sus escritos, y pensar qué proponerles escribir.

Estudiar procesos desde esta perspectiva, por ejemplo, actitudes y comportamientos de hoy como resultado de una infantilización impuesta, sí tiene en los estudiantes resonancias afectivas. Y quienes vienen con la disposición psicológica y quieren trabajar, se mantienen en esa resonancia, en ese involucramiento, en esa necesidad de lograr. En algunas y algunos no es así, simplemente se van yendo. Busco interesarlos y cuido que de antemano sepan qué van a estudiar y para qué. Esto lo aprendí muy al principio, en los cursos de apoyo académico; que no era suficiente entregar el programa al estudiante, porque, aunque lo platiemos o lo leamos juntos, el contenido sigue sin decirle nada.

Necesitaba otra estrategia para demostrarles el valor del curso, sobre todo porque, como todos los de ciclo básico, no siempre corresponde a la especialización de su licenciatura y normalmente están ansiosos por que les sea útil en su carrera. Mi estrategia ha sido plantearles cada semestre una propuesta de trabajo que incorpora las preguntas y guías de estudio de los textos, para que reflexionen y escriban sobre cómo utilizarían ese

conocimiento en sus carreras. Busco hacerles pensar en cómo podrían aplicar los aprendizajes del curso en la materia de trabajo de la licenciatura que quieren cursar. Les insisto que el programa, como tal no es significativo si no se liga a lo que van a hacer como profesionistas, que es lo que quieren ser. Aunque hay quienes no tienen claro si quieren una vida académica o si podrán hacer investigación, sí ven que pueden tener un oficio, una profesión que les guste. Esas fueron enseñanzas de mis primeros años.

En ese contexto, hay una experiencia interesante. Hace un año, un profesor abrió un blog de historia cultural para publicar ensayos e hizo una invitación amplia para que profesores y estudiantes publicaran. Cada grupo, cada semestre, trabaja esta posibilidad con nuestra dinámica de escritura que hacen con más o menos éxito. Les ha fascinado la idea y sienten mucho orgullo de publicar. Incluso quienes tienen dificultades vienen a asesoría y quieren lograrlo. Hacen lo que llamo escritura o narrativa propia, escritura autónoma. Jugamos con hechos fuertes y contrastantes de la historia y los invito a escribir algo breve, por ejemplo, sobre lo que significa sentarse a comer pozole con la familia o amigos para celebrar un 15 de septiembre. En general sienten que pueden expresarse y creo que eso les da seguridad. Se nota en su alegría, incluso en su manera de hablar; no siempre ocurre en un semestre, no siempre es fácil.

En mi forma de enseñar trato de ser afectuosa. El primer encuentro, entrar a escena, siempre me cuesta. Pienso en cómo ganar su atención a partir de lo que trabajamos la clase anterior, empiezo con alguna introducción sobre un hecho de lo cotidiano, unos minutos para construir el enganche, con eso logramos entrar en materia y se percibe una actitud expectante. Esto con los que se quedan, que tienen disposición. Cuando sucede que alguien que participa mucho llega triste y su actitud me dice que hoy no le pregunte, intento dejarlo tranquilo. También recurro a que ellos mismos elijan lecturas, les doy un abanico de

tres o cuatro opciones y explico de qué tratan, por qué son importantes. Trato de enamorarlos de la literatura académica. Saben que no pueden pasar un semestre sin haber leído al menos dos libros, no fotocopias, dos libros al menos y eso es muy poco en una formación universitaria. Y así voy haciendo ese vínculo, aunque a veces me desilusiono terriblemente de jóvenes que creo que están muy bien, y después no aparecen o no entran a clase.

Para terminar, debo decir que a pesar de que los programas de cursos de Estudios Sociales e Históricos son muy buenos, son los mismos elaborados entre 2001 y 2003 y necesitan actualización. En la práctica hemos realizado muchos ajustes. En lugar de trabajar los seis temas que abarca el curso, abordamos tres con mayor profundidad, empleando las categorías de análisis más abarcadoras entre las muchas que en el papel se estipulan. Esto significa que el programa escrito ya no es realidad, ya no es útil entregarlo al estudiante. Yo lo uso como punto de partida para hacer el mío, retomando la presentación general y los propósitos más amplios. Para desarrollar una perspectiva crítica de los procesos históricos, no es necesario saber todos los temas, ni manejar todas las categorías ni leer a todos los autores que el programa oficial incluye. De hecho, en los cuatro meses reales que dura un semestre, nunca es posible abordar todos los contenidos. Por eso hemos hecho un programa que, sin ser el oficial, usamos en la práctica; es más general y se centra en los grandes procesos, combinando muchos recursos didácticos.

Ante esta situación, debiera ser prioridad recuperar la colegialidad para actualizar los tres programas de estudio. Que no se haya hecho a la fecha es resultado de que el trabajo colegiado, en lo que concierne a trabajar y tomar decisiones sobre el plan de estudios, se ha desestructurado. Arrastramos ese pendiente.

Una experiencia de comunicación intercultural

CECILIA IGLESIAS

Aprendiendo de saberes negados

En una narración anterior dentro de estas Miradas, reflexioné sobre los desafíos de trabajar desde la perspectiva de la educación popular dentro de la universidad. En este texto relataré brevemente la experiencia que llevo a cabo durante el curso Comunicación Intercultural: su importancia para la cultura y el arte, en donde aprovechamos para sumergirnos en los temas profundos relativos a nuestras identidades culturales.

Pienso, y desde ahí enfoco el curso, que no podemos trabajar en y con procesos culturales si antes no hacemos una auto-exploración de cómo estamos constituidos como sujetos culturales, construidos también desde las políticas públicas de este país. Desmadejamos la concepción de lo «mestizo», que Bonfil Batalla llama lo «indio desindianizado» y problematizamos ciertas identidades construidas; abordamos, por ejemplo, que nombrarnos mestizos es aceptar un despojo identitario, nos quita poder, nos

deja en la orfandad para abordar proyectos culturales transformadores.

El trasfondo conceptual es que no podemos estudiar la interculturalidad desde afuera, como si fuera un diálogo aséptico entre las culturas del mundo (como nos propone el modelo hegemónico), sin partir del proceso mismo de constitución de nuestra identidad. Es desde nuestra propia historia como podemos ir hilvanando la historia colectiva, los temas más urgentes y profundos que emergen de nuestra sociedad. Este proceso no es sencillo, tampoco armónico y sí, es muchas veces doloroso. Implica romper con la concepción esencialista de identidad y animarnos a trabajar sobre nuestro «ser» dinámico y cambiante. En el camino descubrimos distintas formas de poder que intervienen en nuestras concepciones más íntimas, y la tensión entre identidades hegemónicas e identidades subalternas de las que estamos hechos. Se trata de dar luz a esa parte nuestra negada o silenciada, vedada por la mayoría de los espacios sociales.

Un ejercicio fundamental que hacemos para que las y los estudiantes tengan mejores posibilidades de reconocerse como sujetos culturales, es el que denomino autobiografía cultural. Les pido que intenten ubicar a los más ancianos de su familia y ponemos algunos ejes para entrevistarles, que tienen que ver con las lenguas, las migraciones y la escolarización. Este es un trabajo profundo que busca la re-apropiación de las herencias ancestrales; es una praxis identitaria que tiene como objetivo que identifiquen tanto las formas de poder político que han determinado su constitución histórico-cultural, como las maneras de enfrentarlas, resistirlas y/o potenciarlas. Busca mayormente hacer conscientes los silencios relativos a nuestra pertenencia indígena y/o afro. Se basa en la premisa de que, como dice Rita Segato, a nuestro continente le cuesta hablar del color de la piel y de los trazos físicos de sus mayorías, y esos trazos se esconden bajo el manto del «mestizaje», que es algo tan genérico como la no-blancura: sin etnicidad, sin «cultura» particular. Y precisa-

mente porque la historia colonial continúa, desenmascarar su persistencia comenzando por nuestros propios trazos —que son los signos de nuestra identidad histórico-cultural—, implica enfrentarnos al significado político de la raza como principio capaz de desestabilizar la estructura profunda de la colonialidad. Nombrar esto es importante porque el eje problematizador de este curso es que no podemos trabajar interculturalidad sin descolonización. Porque la colonialidad se manifiesta hegemónicamente en la mayoría de las acciones culturales y/o artísticas.

El ejercicio consiste en escribir una autobiografía haciendo hincapié en tres aspectos: las lenguas, las migraciones y la escolarización. El eje de investigación lingüística busca recuperar qué lenguas se hablan o hablaron en nuestras familias y es verdaderamente impactante abordarlo, aprendemos muchísimo. Las diversas experiencias nos permiten mucha reflexión: desde procesos de negación muy fuertes que inhabilitan de plano acceder a la información (tenemos historias de abuelitas negando que hablan y conocen una lengua distinta al castellano), hasta casos que generan emoción, porque a través de las entrevistas hay quienes se enteran de que su mamá o su abuela hablan o hablaban una lengua que ellos nunca habían escuchado. Esto es construir conocimiento a partir de la propia historia negada. Exponemos nuestras historias para todo el grupo y de allí nos hacemos preguntas: ¿por qué sucede que, en lugar de sentir orgullo de ser bilingües, la mayoría de nuestros abuelos decidieron ocultarlo? Así comenzamos a conceptualizar, desde las propias vivencias. Hemos escuchado muchas historias acerca de la dificultad de obtener información, jóvenes que a lo mejor intentan dos o tres veces y no consiguen en la entrevista los datos necesarios para rastrear las razones por las cuales no se transmitió una lengua en la familia. Hablamos de esa resistencia a la que nos enfrentamos cuando queremos ahondar en cosmovisiones negadas. Hay quienes incluso se han enterado de los castigos que sufrieron sus ancestros por intentar hablar o preservar su lengua.

Y también hemos tenido experiencias en sentido contrario, muy potentes: de estudiantes entre nosotros que hablan otra lengua y no lo sabíamos. El semestre pasado, una estudiante pudo contarle a todo el grupo que ella y toda su familia hablan totonaco, y nos habló en su lengua como parte de su trabajo. Nos contó que «tu'tu» significa «tres» y «nacu», corazón.

Fue un momento de intenso aprendizaje para todos. Ella es bilingüe, pero le daba vergüenza hablar en su lengua madre. Ese día habíamos invitado a dos compañeras del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) a la clase, creo que eso le dio más fuerza. Entonces empezamos a ver cómo se vive este proceso de la negación histórica y cultural, de cómo nos afecta no sólo en nuestra identidad sino también en nuestros horizontes para poder conocer desde la diversidad de saberes.

Con respecto a la migración, se trata de rastrear de dónde vienen, intentamos indagar los movimientos que hicieron sus antecesores entendiendo los territorios como espacios de cultura, les pido que indaguen de qué estado y también sobre la localidad específica. Hay quienes no recuerdan o no saben nada del pueblo de origen de sus padres o abuelos y, quienes orgullosos lo saben e incluso visitan a sus parientes o abuelos en esa localidad, aunque son los menos. Su trabajo es averiguar el nombre del lugar, qué se come, qué se hace y, de ser posible, ir al pueblo y/o reconocer sus huellas en la vida que habitan. Es una recuperación identitaria que desde mi perspectiva es fundamental para trabajar con cultura, porque si no sabemos de dónde venimos ni hacia dónde vamos, es muy difícil concebir un proyecto orientado y consciente. A mí me emociona mucho este trabajo, y aunque en mis estudiantes no es visible de inmediato, conforme van avanzando algo va cambiando en su mirada.

Finalmente, rastrean la escolarización familiar a partir de sus antecesores hasta el presente. En el pizarrón sistematizamos la información y detectamos generalidades y particularidades: la migración del campo a la ciudad, por ejemplo, o las transforma-

ciones que se dieron a partir de la expansión escolar del Estado-nación. Vemos cómo hay partes comunes a través de historias particulares. Vamos analizando las razones por las cuales están en la Ciudad de México, los posibles horizontes futuros a través del análisis del pasado. Experimentamos los cambios epocales, para poder percibir que la realidad no sólo se transforma, sino que podemos transformarla nosotros.

Aclaro que en el programa del curso no está explícito el enfoque de educación popular; no obstante, sí está implícita la intención de partir de las acciones, de los contextos y de las vivencias como disparadores de la reflexión y, desde allí, regresar a una acción transformadora. Acción-reflexión-acción es el proceso dialéctico, circular, que llevamos a cabo los que trabajamos desde esta perspectiva freireana. Partimos de la idea de que todas las personas tenemos saberes derivados del mundo que habitamos y las prácticas que desarrollamos en lo cotidiano de nuestras vidas. Quien enseña aprende, de igual manera que quien aprende enseña. Sin embargo, el diálogo de saberes sólo puede emerger en contextos en los que la cultura de los participantes es suficientemente reconocida y valorada, porque la cultura deviene lugar en el que tramitar los conflictos y las diferencias y no un escenario instrumental que reduce las prácticas culturales de las comunidades a simples puestas folclóricas en escena.

La estructura del curso-taller tiene tres momentos: comenzamos con trabajos que implican construcción activa de conocimientos, generalmente a través de dinámicas en equipos, de acuerdo con la temática de la sesión. En un segundo momento compartimos esos aprendizajes en plenaria, donde luego los integro y les doy un marco teórico para volver a ellos y redescubrirlos en colectivo, ver sus transformaciones bajo la mirada de la reflexión. Es lo que llamamos praxis. Por lo mismo, el eje principal de trabajo es el diálogo intercultural como ejercicio que atraviese todas las sesiones. Para esto necesitamos realizar en clase dinámicas dialógicas, que nos permitan comprender qué

significa dialogar y por qué no es tan sencillo: por sus implicaciones en cuanto a cómo somos capaces de crear relaciones de equidad y saber que estas condiciones no se pueden manifestar solo como deseo, voluntad o propósito, sino que exige formas reales, metodológicas y cognoscitivas para que las personas en diálogo puedan estar en relación recíproca, teniendo en cuenta que todo diálogo se inscribe en relaciones de poder.

Por este proceso, el curso de Comunicación Intercultural tiene que trabajarse como taller en tres horas; en clases de hora y media suele ser difícil no recurrir a la manera tradicional expositiva porque el tiempo es muy poco. Creo que la lógica de los tiempos es parte de lo que necesitamos romper en las instituciones educativas. Claro que en solo cuatro meses con las intermitencias propias del calendario escolar no alcanzamos a completar un trabajo tan profundo como quisiéramos. Alcanzamos a sembrar algunas preguntas, hacemos intentos: algunas sesiones nos dan satisfacción, de otras salimos frustradas. Hay estudiantes que no enganchan con esta propuesta, el propio ritmo del esquema académico a veces no les permite entrar de fondo al proceso y comprenderlo. El curso es de cuarto semestre y es breve; al encontrarme luego con mis estudiantes en el séptimo, en el taller de promoción cultural, y querer darle continuidad, me doy cuenta de que mucho se pierde en el camino. En cada curso son expuestos a cantidades enormes de información, desde luego necesaria, pero —a mi ver— desarticulada. Es como si cada curso tuviera importancia de manera aislada, nos cuesta tejerlos en red.

Ahondo en la dificultad de abordar este trabajo en un solo curso y un solo semestre, porque la o el docente puede entender y tener ideas para una educación situada, pero sin trabajo colegiado, el propósito se fragmenta. No obstante que justo ahora estamos haciendo una revisión del plan de estudios y proponiendo una articulación sólida entre las materias, mi reflexión concierne a cómo cada quien por su lado está concibiendo el trabajo educativo y, como en la lógica académica es complicado

este esfuerzo de vinculación. Sin embargo, con los años me doy cuenta de que en algunos casos esos cursos desarticulados llegan a integrarse y van armando una posibilidad de comprensión en estudiantes que se sensibilizaron. Por ejemplo, cuando los chicos vienen por apoyo con algún proyecto o tesis, veo que a pesar de haber recibido todo fragmentado, hay quienes han logrado hacer su síntesis. Y esto es grato después de pasar por una etapa en la que sentía la angustia de no saber si servía o para qué hacer ese trabajo en solitario.

A casi 14 años de ser profesora en esta licenciatura, mi sentir es que nuestros principales maestros son estudiantes; sobre todo, aprendo mucho con las y los egresados. Al ser una licenciatura novedosa, quienes la iniciamos veníamos de distintas disciplinas, y ahora sucede algo muy bonito en el contacto con profesionales en Arte y Patrimonio Cultural; me los encuentro en la Secretaría de Cultura, en diferentes proyectos, y muchos —hombres y mujeres— ya tienen sus propios centros culturales. He notado que cada vez que pueden, dicen con mucho orgullo «soy uacemita», la UACM les dio un lugar en el que formaron una conciencia enorme. Pienso en los rostros particulares de quienes estoy hablando, en sus trabajos y en sus sueños. Cuando los veo en acción me queda claro que se formaron en contexto, entendieron —tal vez mejor que nosotros las y los profesores— lo que estaba pasando con este campo de acción y de estudio en construcción. Hablo de casos puntuales, pero ahí me gusta clavarme para darle sentido a lo que hacemos. Creo que la retroalimentación recíproca nos hace crecer mucho en este camino porque vamos descubriendo posibilidades y límites al mismo tiempo.

En la búsqueda del sentido y del significado

MÓNICA SCHULMAISTER

En el año 2002, en los inicios de la UCM me invitaron a dar un taller de Didáctica de las Matemáticas dirigido a docentes de esa materia que empezarían a trabajar en el Programa de Integración con estudiantes de nuevo ingreso. Fue hasta el año 2007 cuando me incorporé de lleno a la UACM, con el encargo del ingeniero Manuel Pérez Rocha de trabajar con un equipo de profesoras, para armar una maestría en enseñanza de las ciencias y las matemáticas, misma que el Ingeniero pretendía que se pudiera desarrollar para profesores del Instituto de Educación Media Superior (IEMS).

Fue un encargo muy interesante desde mi punto de vista profesional, ya que en ese momento yo dejaba mi trabajo de más de 14 años en la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, donde había participado conjuntamente con otros maestros en la elaboración de los planes y programas de la enseñanza de las matemáticas en primaria, en el año 1993 y en secundaria, en 2006. Formábamos docentes en toda la república; producíamos materiales para ellos, hacíamos programas de alfabetización

para personas adultas que no habían terminado la secundaria y muchísimos otros trabajos.

De pronto, en la UACM me encuentro con un grupo de estudio que para mí fue el lago en el desierto. Lo disfruté muchísimo, trabajamos mucho, discutimos y aprendimos mucho. Armamos la propuesta de la maestría, que luego por asuntos de presupuesto no se pudo seguir, ya que se necesitaban especialistas para el desarrollo de los programas de estudio. El programa quedó allí, pero todo ese trabajo fue de mucho aprendizaje.

Aparte de desarrollar la maestría, tuve otras experiencias de trabajo educativo, concretamente de formación de profesores, aunque no simultáneamente. Una fue la que ya mencioné durante mi primera entrada como externa, en el año 2002, cuando desarrollé el taller de didáctica de las matemáticas, para profesores de esa materia en el curso de integración. Más tarde, cuando reingresé con contrato, al retomar la comunicación con ese grupo, iniciamos un seminario de didáctica de las matemáticas. La mayoría se había formado en matemática pura, tenían maestría, o estaban en el doctorado en ese campo, y se querían interiorizar en los paradigmas de investigación de su didáctica. Cabe aclarar que, al día de hoy, las y los profesores de este grupo —que probablemente ya tiene más integrantes— continúan siendo de los más interesados y preocupados por la enseñanza.

En el seminario básicamente hacíamos lectura y discusión, nos reuníamos una vez al mes, rolando entre los planteles, y el trabajo nos aportó un panorama sobre los tipos de investigación que se hacen en la didáctica de las matemáticas, en los distintos niveles educativos y según los paradigmas de investigación de cada uno.

Luego decidimos seguir trabajando en un curso concreto, el de cálculo diferencial en San Lorenzo Tezonco, realizando una propuesta de intervención didáctica. Ahí observamos clases, pudimos conocer a fondo el programa, ver la forma en que se enseñaba, observar las dificultades que tenían los estudiantes.

Cabe aclarar que cálculo diferencial es una de las materias del primer semestre donde se revela la forma como vienen preparados los estudiantes. Si bien han pasado por el curso de integración, muestran las dificultades que traen, incluso con temas básicos de la secundaria, como simplificar expresiones algebraicas. Cuando pasaban al pizarrón escribían edificios de cinco pisos de escritura algebraica, y los repetían a medida que iban avanzando en la resolución. Como no sabían simplificar, tenían miedo de hacerlo y a la larga eso terminaba en error; no se daban cuenta de que la simplificación en matemáticas sirve para ir trabajando con escrituras equivalentes, pero de menor tamaño.

Fue entonces cuando presenté la propuesta al grupo de introducir Geogebra, un software para trabajar un aspecto muy importante en las matemáticas: la relación entre la representación gráfica y la expresión algebraica, que básicamente muestra cómo estos dos aspectos se interrelacionan, se explican, se comprenden, o cómo se reflejan en los parámetros de una expresión algebraica en la gráfica. Ese trabajo fue muy interesante porque en la materia de cálculo se trabaja a partir de funciones vistas desde la expresión algebraica y hacerlo en Geogebra permitió que, cuando la profesora escribía una función con la que empezaban a estudiar cálculo diferencial, se pudieran ver los puntos máximos, los mínimos, desde dónde cortaba el eje «x» en esa función, etcétera.

Para mí fue una gran satisfacción ver que estos estudiantes, después de algunas sesiones con Geogebra, frente a la expresión algebraica de una función usaban las manos tratando de identificar la posición que ésta ocupaba en los ejes de coordenadas cartesianas. Manifestaban estarla visualizando, sin tener en ese momento la representación gráfica y luego representaban gráficamente una variedad de funciones. Para cada tipo de función y a partir de observar la relación existente entre la gráfica y la expresión algebraica, encontraron el significado de los diferentes parámetros de la expresión algebraica, así como las traslaciones

horizontales y verticales, las simetrías, entre otros. Así, cuando en el aula la profesora escribía una función, por ejemplo, la función $y=3(x-1)^2+2$ y se les preguntaba cuáles eran las características de su gráfica, ayudados con sus manos decían: es una parábola con las puntas hacia arriba, como el 3 que multiplica a x^2 es un número positivo mayor que 1; las ramas son más bien angostas y, el vértice, donde inician las dos ramas, está desplazado un lugar hacia la derecha en el eje xy y dos lugares positivos en el eje y . Entonces, si tengo que empezar a estudiar esa función, tengo en mi cabeza una representación gráfica y no necesito graficarla ni en la computadora ni en el papel. Eso representaba su movimiento de manos, tratando de decir que las ramas van hacia arriba o hacia abajo, o está en tal punto, ¿está corrido?, ¿en qué cuadrante está? En esto ya se aproximan a poder identificar temas de cálculo, por ejemplo, puntos mínimos o máximos o cuándo la derivada se hace 0, antes de tener los conceptos de cálculo.

Esto se relaciona desde luego con el conocimiento sobre cómo se aprende. Dentro de la didáctica francesa existe el juego de cuadros de Regine Douady, un concepto muy importante que refiere a la interrelación entre los diferentes tipos de cuadros o representación geométrica, algebraica, numérica. Ahí podríamos agregar el lenguaje coloquial, porque describir con las palabras también es un tipo de representación. Lo que pasa es que, tradicionalmente, y más en la universidad, se prioriza el cuadro algebraico sobre los demás y se tiene la creencia de que los estudiantes ya conocen los vínculos entre los diferentes modos de representación, porque son contenidos de la secundaria, cuando en realidad no lo trabajaron ni en la secundaria ni en la prepa. Así es como entran a la universidad a trabajar las funciones en cálculo; no han captado esta relación entre los diferentes tipos de representaciones, y eso es un obstáculo didáctico, es decir, para el aprendizaje.

En ese contexto, sí se puede decir que, a través del trabajo con los profesores, al menos en cierta medida se logró que mu-

chos estudiantes subsanaran esa laguna y pudieran entender las relaciones entre las diferentes representaciones. Y fue un aprendizaje darnos cuenta que los docentes ven el problema y tienen todos los conocimientos y las herramientas para atenderlo, pero (y esto pasa en todos los niveles educativos) están con una presión muy grande de los programas que deben completar. Mi caso era distinto, porque yo podía trabajar a veces fuera de las horas de clases con estudiantes que así lo quisieran —siempre fue la mayoría—, sobre estos aspectos que eran para ellos, aportes complementarios. Sin embargo, plantear que así lo haga el profesor en sus clases es replantear toda la enseñanza. Difícilmente se puede desde una enseñanza tradicional donde el profesor explica y los alumnos copian, preguntan y demás.

Otro trabajo significativo fue sobre una selección de problemas de modelación, también trabajado como complemento de la clase para que las y los estudiantes entendieran que esas representaciones gráficas de expresiones algebraicas figuran situaciones diversas, a veces disciplinares de la física, de la biología, o a veces de la vida real. Una actividad que adapté de un ejercicio publicado en el periódico Times, trata el caso de la eliminación de sustancias ingeridas, como un café, un té, alcohol, una medicina. No estudié el aspecto biológico de la asimilación, pero sí consideré, por ejemplo, siguiendo la lógica de «no tomes alcohol con el estómago vacío», que cuando alguien toma una sustancia en esas condiciones, la eliminación se hace en menor porcentaje.

Lo que hice fue crear una situación didáctica, elaboré un cuadro con diferentes tragos: una cerveza, un tequila, un whisky. Calculé la cantidad de gramos del alcohol y presenté al grupo la situación y el modelo matemático de la eliminación de sustancias, su expresión algebraica. A la función de asimilación de estas sustancias le dicen oleada o tsunami, porque ocurre muy rápidamente, llegando a los más altos niveles con la mayor cantidad de gramos en poco tiempo. Y luego viene la bajada que, al contrario, es muy lenta; es, de hecho, una función exponencial.

Considerando estas características, frente al modelo matemático de la tabla de alcoholes, pedí a los estudiantes que hicieran la siguiente actividad: representarse que llegan a una fiesta y toman una cerveza, a los diez minutos otra y luego otra y otra más, e irlo graficando a mano. De pronto, una chica del grupo dice: «Estoy borrachísima». Su línea subía y subía, picos de subida con bajadas muy lentas. Todos lo entendieron.

Estos enfoques me parecen muy útiles; aquí vi que los estudiantes podían entender que las expresiones que el profesor quería desarrollar estudiando los máximos, mínimos, etcétera, representaban una situación concreta que permite explicar muchas cosas de la realidad, por ejemplo, la razón de tomar el antibiótico cada ocho horas, porque luego de ese tiempo ya no habrá en la sangre la cantidad de medicamento necesario para atacar la enfermedad. Desafortunadamente, salí de la universidad y este trabajo no continuó, pero rescato que, si bien fue una experiencia pequeña, fue precisamente del tipo que mejoran la enseñanza, mejoran el aprendizaje y dan a los estudiantes posibilidades de comunicar lo que entienden. De eso se trata, de buscar otras condiciones en la enseñanza que favorezcan el aprendizaje y que los errores que surjan también se interpreten y se modifiquen.

Por otro lado, creo que no analizamos su impacto lo suficiente; lo que hubiera supuesto dar seguimiento a estos estudiantes y haber comunicado las experiencias de este pequeño grupo. No lo pudimos hacer. Yo, por supuesto, estaba muy emocionada, pero no fue trabajado en el nivel grupal y, como he dicho, los profesores tienen una carga muy grande de terminar el programa. Además, a mi ver sí es necesario completar el programa. Por lo menos los de matemáticas están bien pensados; en las ingenierías se necesitan los contenidos de cálculo diferencial, de cálculo integral, de álgebra lineal que aportan las herramientas para resolver problemas.

El asunto es que nuestros estudiantes llegan con un nivel muy bajo de pensamiento matemático. Por ejemplo, en el primer año tienen dificultades grandes para identificar la relación entre dos variables, siendo que la variable determina una función y el estudio de las materias de matemáticas, de cálculo y demás es sobre las funciones. Su nivel de pensamiento todavía no se los permite, cuando supuestamente ya tienen la edad y deberían tener el conocimiento. Por ejemplo, no entienden la velocidad en función del tiempo o en función del espacio, tema de secundaria en física y en matemáticas. Poder graficarlo significa poder manejar un tipo de relaciones que es muy complicado para ellos.

Por lo mismo, se necesita conocer y aplicar otras estrategias. He investigado al respecto, porque esto no es solo de esta universidad, ni de México. Encontré, por ejemplo, que las universidades de Ingeniería en Estados Unidos desarrollan ciertas estrategias ante estas dificultades; una importantísima es elegir a los mejores profesores de la institución para el primer año universitario. También trabajan muy cerca de los estudiantes, haciendo un seguimiento en relación con la orientación vocacional. A pesar de que ya hayan escogido una carrera, trabajan con ellos porque consideran que muchas veces les es difícil escogerla y, más con poco conocimiento de la disciplina y de los campos de acción de estas profesiones. Por el trabajo que ahora realizo de seguimiento a egresados, hablo con ellas y con ellos sobre sus elecciones; uno quería estudiar contabilidad y escogió Ingeniería pensando que eso era lo más próximo. Tuvo dificultades, pero las superó y después de 15 años terminó la carrera.

Hay mucho por pensar, por estudiar, por analizar, por conocer a nuestros estudiantes. Esto es un granito de arena en el mundo de lo que es una clase, lo que es una licenciatura, lo que son los cursos y lo que son nuestros estudiantes.

Hoy rescato de esta experiencia, este espacio extracurricular que permite a cada estudiante encontrar el significado y el sentido de sus aprendizajes.

Enseñar no es (exactamente) igual
a aprender. Mi experiencia de formación
docente con el curso de Introducción a la Física

MARCO NOGUEZ CÓRDOBA

Cuando ingresé a la todavía Universidad de la Ciudad de México en el mes de octubre de 2004 en el plantel Casa Libertad, venía de trabajar en una preparatoria del Instituto de Educación Media Superior (IEMS), por lo que ya tenía experiencia en un proyecto de educación alternativa, pero la dinámica de trabajo que encontré como profesor de la materia de Introducción a la Física (IF) fue totalmente diferente a la que estaba acostumbrado. Me integré a un grupo pequeño y entusiasta de docentes de esa asignatura, y ahí conocí la propuesta de física por indagación, desarrollada por el Grupo de Investigación en Educación de la Física de la Universidad de Washington, que estábamos retomando. Teníamos reuniones para discutir las actividades y asistíamos a un seminario con colegas de otro colegio, para reflexionar sobre los propósitos de nuestros cursos y las herramientas para lograrlos.

Algo que tenía continuidad entre los proyectos del IEMS y de la UACM era la atención a estudiantes que normalmente no hubieran tenido acceso a la educación media superior y superior, y que, en consecuencia, a mi ver por necesidad y pertinencia, se centra en mejorar las habilidades de razonamiento y el pensamiento científico de los estudiantes, y en ayudarles a tener mejores herramientas para cursar sus estudios.

Recuerdo los estudios, las dinámicas y reflexiones que contribuyeron a mi formación docente, como el darme cuenta de que yo también compartía muchas de las confusiones conceptuales que el material del curso de IF trata de resolver. Esto lo descubrí a lo largo de nuestro trabajo, al tener que traducir el libro de *Física por indagación* y, como si fuéramos estudiantes, contestar los ejercicios que ahí se proponen. De pronto, un ejercicio que me parecía tener una respuesta evidente, me confundía enormemente al no poder realizar el razonamiento adecuado. Todo era materia de reflexión. Al mismo tiempo, nos entrenábamos en enseñar a través del diálogo socrático para ayudar a aclarar dudas en los razonamientos a partir de formular preguntas, con lo que pude aclarar muchas de mis propias dudas. Además, compartíamos artículos de investigación en enseñanza de la física que proponen la importancia de cambiar la forma de enseñar, de transitar de una enseñanza normalmente centrada en la memorización y reproducción literal de conocimientos y procedimientos, para adoptar metodologías que desarrollen habilidades de pensamiento científico a través de ejercicios y experimentos, realizando una indagación guiada.

Para mí ha sido una gran satisfacción trabajar en el campo de posibilidades que nos abre nuestro proyecto; su postura sobre el desarrollo de esas habilidades y la libertad que deja al trabajo colegiado para profundizar en las ideas más fundamentales de los distintos campos de conocimiento, es lo que nos permite ayudar con eficacia a los estudiantes y propiciar que desarrollen esas herramientas necesarias para su formación, en nuestro caso, en

alguna carrera de Ciencia y Tecnología. También lo fue construir un espacio de formación docente en donde equivocarnos y no saber todas las respuestas, era parte de nuestro aprendizaje y donde, con el apoyo invaluable de Norma Amirante, profundizamos nuestro conocimiento pedagógico de las materias de Ciencias.

Tuvimos dificultades. Una, no sólo mía, fue cambiar la manera de enseñar, dejar de ser el centro que expone los temas de la clase, para lograr guiar las actividades grupales de mis estudiantes, escuchando sus explicaciones y mostrando fallas o aciertos en sus razonamientos, es decir, poniendo atención a lo que estaban aprendiendo. Fuimos superando esa dificultad incorporando modificaciones en la dinámica de la clase, entre ellas, trabajar cierres grupales al final de las unidades.

Cuando la Universidad fue creciendo, la propuesta, que originalmente estaba en el Colegio de Ciencia y Tecnología, se extendió al de Ciencias y Humanidades para atender la formación en Física del primer semestre de la licenciatura en Promoción de la Salud. Además, comenzamos a realizar trabajos de investigación en Educación de la Ciencia, uno de los cuales fue presentado en una conferencia en Barcelona.

Lamentablemente, el grupo grupo no se pudo sostener, los nuevos intereses profesionales de cada quien mermaron el tiempo de reflexión colegiada sobre la materia, y llegó el momento cuando la docencia de Introducción a la Física fue asignada a docentes de nuevo ingreso, que carecían de motivación para probar algo diferente a lo que estaban acostumbrados. No obstante, formamos otro taller de Física, centrado en el libro que arriba menciono, Física por indagación, concretamente en sus materiales de descripción del movimiento, como apoyo a estudiantes de algunas de las ingenierías que ingresaban al programa de integración.

Hoy veo que el seminario y sus enseñanzas no han sido en vano, su valor trasciende el tiempo, y lo que aprendimos, además de llevarlo a la práctica, los seguimos profundizando.

Una muestra de esa forma de trabajo es el texto «Aprendizaje y enseñanza de la Física en la UACM», ya publicado en mi blog, del que aquí retomo, parafraseados, algunos fragmentos que me parecen interesantes, porque de alguna manera ilustran cómo la formación colegiada en enseñanza que poco a poco fuimos logrando —primero en nuestro seminario y luego en grupo de trabajo—, sigue enriqueciendo nuestra práctica.

Desde hace tiempo he estado empeñado en promover el trabajo colegiado alrededor de la docencia en la academia de Física en mi plantel, para mejorar la manera en que enseñamos. Por eso, a inicios del semestre 2019-1 convocamos a una sesión para reflexionar sobre temas de enseñanza y aprendizaje y, ahora que terminó, quienes impartimos Mecánica I (la materia con más estudiantes en el semestre impar), logramos otra vez juntarnos con la idea de compartir experiencias, tener un par de presentaciones en torno a la docencia y reflexionar para contestarnos unas preguntas centrales: ¿Qué deben nuestros estudiantes aprender en el curso de Mecánica I? ¿Cómo evaluamos estos aprendizajes? ¿Qué dificultades experimentan en el proceso? ¿Qué cambiaríamos en nuestra manera de enseñar el próximo semestre? Estas son mis observaciones sobre este ejercicio:

A pesar de tener un programa de estudios en común, al escuchar a mis colegas hablar de sus experiencias en clase, constato que existe una gran diversidad de enfoques y maneras para impartir los cursos y que eso tiene que ver con nuestra formación, con nuestro conocimiento disciplinario y de contenido pedagógico, con nuestra experiencia, ánimo y motivación. Cada quien aplica estrategias diferentes para resolver las dificultades que se presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje: por ejemplo, impartir primero la parte de dinámica antes que la de cinemática (sabiendo que este tema es muy complicado para los

estudiantes), o apoyarse más en el uso de la tecnología, o realizar actividades y proyectos fuera del salón de clase y un largo etcétera.

Hablamos de las dificultades de las y los estudiantes; como tener que trabajar y estudiar, carecer de hábitos de estudio (que les permitan un esfuerzo eficiente y sostenido para aprender), distracción y comportamiento «de preparatoria», no participar en clase, no asistir a clase regularmente, no tener los conocimientos suficientes de álgebra. Y aunque no abundamos mucho sobre el tema, es evidente que el abandono es uno de los problemas con el que tenemos que lidiar.

Hubo consenso en que hay que mejorar el trabajo en el laboratorio, tener más experimentos y proyectos prácticos que promuevan que los estudiantes salgan del aula y conecten la física con el mundo real y sus carreras. Sin embargo, reconocimos condiciones que no permiten llevarlo a cabo (falta de laboratorista permanente en el laboratorio de Física, de equipo adecuado, de tiempo para preparar las prácticas, de experiencia en el manejo del material y de actividades para trabajar fuera de clase).

No es práctica cotidiana compartir con colegas las actividades que usamos (salvo excepciones) ni mucho menos escribir para sistematizar el trabajo que hacemos. Y por eso, estoy desarrollando el proyecto de Laboratorio de Enseñanza y Aprendizaje como espacio que promueva la reflexión conjunta y el registro de actividades.

Estoy convencido de que, a partir de los puntos discutidos en esa sesión, se puede organizar un plan para mejorar el trabajo que hacemos a corto, mediano y largo plazo, colaborando a partir de nuestro trabajo individual y por equipos. La experiencia en las discusiones que solíamos tener en la academia de Física me enseñó que este tipo de reuniones debe promover el intercambio respetuoso sobre nuestras diferentes maneras de pensar la enseñanza y aprendizaje de la Física, a partir de nuestras experiencias con las actividades que diseñamos, aplica-

mos en el aula y debemos evaluar a lo largo del semestre. Y es muy importante conocer y estudiar los principios y actividades basadas en la investigación en enseñanza de las ciencias. Somos profesores investigadores de tiempo completo, físicos de formación, con experiencia en investigación básica y contamos con la participación de docentes de asignatura, que egresaron de nuestras carreras de Ingeniería o tienen experiencia en diferentes ámbitos que pueden enriquecer el trabajo, siempre que existan los espacios para esta interacción. Entre los recursos para discutir sobre la reflexión docente y las redes profesionales de aprendizaje, son muy recomendables la propuesta de Richard Dufour sobre Comunidades Profesionales de Aprendizaje, en donde expone ideas básicas para mejorar los procesos promoviendo una cultura colaborativa y, el artículo de investigación del profesor-investigador de la UACM, David García Cárdenas, sobre comunidades de reflexión.

En realidad, esto es un reconocimiento a las oportunidades de formación en docencia que nos brinda la universidad a través de la colegialidad y una invitación a que las academias de todos los colegios se animen a emprenderla.

De la universidad como un conjunto de preguntas

CÉSAR ALEJANDRO MÁRQUEZ

Aquí debo iniciar con una confesión. Desde 2003 me integré a la universidad, entonces todavía no autónoma; he transitado por cuatro de los cinco planteles actuales como profesor. En este trayecto he podido observar los aciertos, los intentos, las fallas y las soluciones del proyecto de la UACM. Sin embargo, al principio, tuve serias dudas, una actitud muy escéptica, incluso de rechazo respecto del conjunto de novedades que esta universidad propone y me pedía (y pide) como profesor y, lo que me parece más relevante, como individuo. Fueron tales novedades las que casi me hacen desistir, en abril de 2004, de continuar mi trabajo aquí. Supuse que se me pedía demasiado, que era excesivo lo que debía cuestionar, abandonar, prácticamente negar.

Pero las aulas pesan más. Desde mi primer acercamiento a la docencia, siendo todavía adolescente, me entusiasma descubrir un gesto de asentimiento, una mirada que se abre a algo nuevo, la excitación por el proceso de ir desentrañando un tema o un fenómeno de la realidad, ayudar a alguien a hacer una pregunta y acompañarnos en el juego del cuestionamiento. Ese juego tan

serio de rodear, tantear, proponer y repensar lo mismo una palabra que un concepto, un hecho que una posibilidad, una abstracción que una emoción, con la colaboración de estudiantes es lo que principalmente me atrae en las clases. La UACM me intriga y me reta además en otro aspecto: pone en entredicho cada día la sentencia de la exclusión y la marginación en todos los aspectos. Formar parte de una comunidad que se rebela y se encabrita (en términos generales, no pretendo pecar de ingenuidad) todos los días contra la indiferencia y la inercia me entusiasma. Cuando camino de prisa por los pasillos de Tezonco para intentar no llegar tarde a clase (no siempre lo consigo) y me percató de que la gran mayoría de estudiantes llegaron a la universidad en contra de todos los pronósticos y sorteando vaya usted a saber cuántas dificultades, me alegra que la UACM y quienes la integramos (en general) estamos negando los dictados de un sistema de condena y sometimiento.

Pero no todo es tan idílico como lo he descrito arriba. Otros días debo enfrentarme a la apatía, al desgano y la franca hostilidad por las exigencias del trabajo continuo en las clases. Por aquí la pereza de alguno, por allá la oposición sin fundamento de la otra, éste que un día decide que la reflexión no le sirve, aquélla que se interesa más por lo superficial; a veces me gana el desánimo y no veo el resultado. La indiferencia y la sensación de pérdida y de fracaso, me esperan a la salida del salón.

Y, sin embargo, aquí sigo. Después de todo siempre hay que empezar de nuevo, intentarlo una vez más y confiar en que la siguiente vez, quizá me permita no repetir el mismo error más reciente. Porque en otras ocasiones las retribuciones llegan: aquel día en que un estudiante me dijo al darle su evaluación final «me gustó mucho este curso». O aquella vez en que una estudiante me confió que en algún momento de su fin de semana se preguntó, junto con su novio, acerca de lo que yo vería (un verbo y una actitud) en ese momento si hubiera estado al mismo tiempo que ellos en la calle por la que caminaban. Reflexiono un poco más

y me reconcilia suponer que en la hora aula, o bien en asesoría o en las tutorías, un comentario al aire o una frase le puedan servir a alguien en ese momento y, más aún, que no llegaré a saber nunca el alcance ni la influencia de un comentario rápido o de una pregunta inadvertida. Me apacigua en algo el malestar, pasajero y no frecuente, la certeza de que estoy contribuyendo un poco a cambiar esta realidad derruida y ominosa. Que a la infinita cadena de hechos fortuitos también he contribuido.

Supongo que las personas cambiamos de muchas maneras y no siempre estamos dispuestas a reconocer ese cambio. Sin embargo, en este momento yo me veo diferente y esa semejanza me agrada. Recuerdo que hace años, 2011, durante una cena que varios coordinadores y coordinadoras organizamos para despedir al ing. Manuel Pérez Rocha de la rectoría, cuando me tocó el turno de agradecerle dije: «He pasado, en la UACM, por varias etapas. Lo escuché alguna vez cuando entré al curso de preparación de nuevos profesores. Entonces yo era bastante reticente; luego, adopté una actitud escéptica respecto de la universidad; más tarde acepté que este proyecto me interesaba. Luego me convencía. Ahora estoy entusiasmado.» No hablaba para complacer a nadie. Era y sigue siendo cierto: me entusiasma el proyecto de esta universidad. Arriba he apuntado algunas razones. Pero hay algo más.

He encontrado diferentes formas de trabajo acá: sin pretensiones ni suplantaciones; el anhelo de no simular o de engañar con oropeles; las ventajas de acercar los libros y las teorías y aterrizarlos en lo cotidiano; en fin, hallar la manera de demostrar que el objetivo del conocimiento es el individuo y su bienestar y una mejor comprensión de su lugar en el mundo. Entender que la realidad está imbricada y que la razón y el conocimiento ayudan a desentrañarla. Esto me lleva a recordar a Borges y su «Otro poema de los dones». Quiero recuperar con estas líneas esa intrincada red de causas y nimiedades que me condujeron a ser ahora parte de la UACM, a ser hoy y estar en el lugar en

que estoy. Pero ningún hecho es insignificante o despreciable. Y esa cadena de causas es infinita. En esta universidad me veo y me reconozco de más cerca. Quizá nunca nadie llegue a saber las ventajas y las desesperanzas de su existencia, pero es posible que los regalos múltiples y cotidianos de la convivencia con los demás, nos consuelen de esa carencia. Muchos días en un grupo aventuro una frase, una lectura, dejo caer alguna observación y aguardo las reacciones. Una duda que desencadena más preguntas; una frase que desemboca en muchas otras relaciones y vínculos inesperados; una certeza que se disuelve y genera otras propuestas. Vivir con los ojos abiertos y las manos dispuestas, ciertamente es preferible en compañía de otras personas. La UACM me ha ofrecido esto.

Los individuos no podemos aferrarnos a certidumbres ni a respuestas duraderas. La realidad es difusa y es lo único que tenemos de asidero, la duda siempre nos acompaña. Concibo la docencia menos como un encuentro, y más como una búsqueda; no tanto como un conjunto de respuestas repetidas que como un lugar de surgimiento de nuevas preguntas. El salón de clase me atrae como un espacio para pensar en conjunto, para vislumbrar, nuevamente y por primera vez, lo que alguien ya pensó y por lo que se inquietó antes. Por eso mi paso dentro de esta universidad lo puedo resumir así: de la reticencia a la convicción, para llegar al entusiasmo.

Está cambiando el marcador

CARMEN ROS AGUIRRE

Fueron varias las tardes en que nos sentamos a diseñar el programa tatarabuelo de Teoye, el que se incluyó en el primer propedéutico, allá en 2001, cuando la UACM abrió sus puertas. El curso tenía un nombre que recuerdo como Herramientas para el trabajo intelectual. O algo así. Quienes diseñamos el programa lo hicimos pensando en las estudiantes que fuimos, y en aquello que considerábamos indispensable para el oficio de ser estudiante universitario (ya se sabe: elaboración de fichas bibliográficas, de comentario, de paráfrasis, textuales y, desde luego, algo de redacción en general). Mal. ¿Nuestras hipótesis eran inadecuadas? Con toda seguridad: no teníamos ni idea del perfil de quienes serían nuestros estudiantes.

Recuerdo el día en que Rosina Conde, Tere Dey y yo tuvimos una reunión en Centro Histórico —nuestro plantel de aquel entonces— para evaluar el desarrollo del curso. Mal. Muy mal. En general, quien ingresaba no tenía competencias lectoras y su nivel de comprensión era casi nulo. Tere nos mostró una ficha de comentario que un estudiante había escrito sobre *Batallas en el desierto*, de José Emilio Pacheco: «Es que en aquella época no

agarraban el avión», estaba escrito en el cartoncillo blanco, eso sí, sin errores ortográficos la escueta línea. Dijimos, porque lo habíamos constatado, que muchísimos eran incapaces de redactar un párrafo de tres o cuatro líneas medianamente claro, y que desconocían el significado del término *párrafo*. Era preciso aceptar que, por donde íbamos, no llegaríamos a ningún punto de aprendizaje significativo.

Aprendizaje significativo. Esa era la clave. Sí, pero no alcanzábamos a ver la imposibilidad para lograr esa meta en cuanto a la actividad de leer y la de escribir, porque, en general, para colegiales y estudiantes mexicanos, ambas actividades no les significaban nada, no les eran dignas de estima, es decir, no servían de nada o de muy poco. Y pensar que a la universidad se va a realizar casi exclusivamente dos cosas: lectura y escritura. Con estudiantes así habíamos de vérnoslas. Sí, venían de la marginalidad económica, pero también de la educativa.

En ese momento, yo ignoraba que esa era (y sigue siendo, a juzgar por el bajísimo número de lectores en México) la realidad de la enseñanza y las pedagogías oficiales de nuestro país, pero de ello me daría cuenta tiempo después, cuando impartí algunas asignaturas en prestigiosas universidades privadas: hay un altísimo porcentaje de estudiantes de educación superior que no saben escribir ni tienen competencias lectoras y esto puede constatarse en las redes sociales. Así la catástrofe educativa de México bajo la conducción de la Secretaría de Educación Pública.

Empezó el partido

Rosina, Tere y yo salimos de aquella reunión con un acuerdo: ir a la escritura básica, sí, unir palabras conforme a la gramática que nos rige, la de la lengua española. Y si en esos meses iniciales de apertura de las aulas ya habíamos puesto todo nuestro vigor y empeños para tratar de subsanar, mediante asesorías, las caren-

cias escolares, entonces redoblaríamos o triplicaríamos nuestros esfuerzos. ¡Venga!: a dar clases los sábados.

En un afán adicional o de cierta innovación, hicimos co-docencia, pero los logros eran pocos —o así nos parecía— a pesar de nuestro ahínco. Recuerdo que, después de aquella junta en la que decidimos modificar el programa de Herramientas, Rosina, Tere y yo destinamos una parte del curso al estudio y la identificación de sujetos gramaticales. En una de esas sesiones, en la que tuve co-docencia con Rosina, ella escribió en el pizarrón «Tú cantaste», enseguida le pidió a un alumno que identificara el sujeto (de eso se había tratado la anterior clase y la tarea). El joven miró con circunspección hacia la pizarra, como evaluando con la mirada cuál palabra elegir. Y por fin soltó: —Yo—. Rosina tomó mucho-mucho- mucho aire y viendo al joven le dijo con tremendo énfasis: —¿Yo? ¿Yo cantaste? —, tratando de hacerle notar el yerro. El estudiante miró de nuevo hacia el pizarrón y concluyó con una pregunta mientras señalaba con el dedo al redactor «Tú cantaste»: —Ah, entonces no me está hablando a mí. ¿Tengo que sacarlo [el sujeto] de ahí?

Ese día el marcador quedó así:

Secretaría de Educación Pública 1 - Carmen y Rosina 0.

En ese escenario —qué remedio— necesitábamos aliento, ánimo, humor, así que bautizamos aquel curso con el nombre informal de Español sin barreras. Y seguimos adelante; ante esas carencias escolares impulsamos más aún la asistencia a asesorías en nuestros cubículos. Y sí, nuestras estudiantes no dejaban de acudir a ese espacio durante ese semestre inicial ni en el siguiente (en el que también se abrió la convocatoria de ingreso). Es de notar que si, por un lado, tanto la escritura como la lectura no habían sido constituidos como algo valioso en su vida escolar, por otra parte, muchísimos hacían colas para tomar asesorías quizá con el deseo y la ilusión de aprender en un semestre lo que no habían aprendido a lo largo de doce años: primaria, secundaria y bachillerato. Había quienes se enojaban cuando

evaluábamos sus trabajos y no alcanzaban las notas más altas ni las mejores apreciaciones y, obviamente, preferían descreer de nuestro juicio. Esto último lo supe cuando una estudiante —a fin de demostrar que yo no evaluaba correctamente los textos que me había entregado— puso sobre mi escritorio sus calificaciones de preparatoria; busqué las referentes a la escritura: Taller de redacción o Español. Las calificaciones numéricas eran de nueve. ¿Cómo había obtenido esas notas si su ortografía, sintaxis y concordancia eran deplorables, pero no menos que la poca lógica con que unía palabras y oraciones?

Decidí pedirles que me mostraran las calificaciones obtenidas en bachillerato. Estaban entre el ocho y el nueve, nadie tenía menos de siete. ¿Qué había ocurrido en esta masa estudiantil que obtuvo calificaciones aceptables en la escritura, pero cuyas habilidades al respecto eran precarísimas? Claramente el sistema educativo (constituido de programas de estudio, evaluaciones, aulas, material didáctico, maestros y maestras, etcétera) había simulado que estuvo enseñándoles a escribir y encima los acreditaba con notas infladas o de plano falsas.

Casi al final de aquel primer semestre se incorporó Adriana Jiménez durante el primer proceso de certificación. Formaba parte del comité del curso Herramientas para el trabajo intelectual —o Español sin barreras—. Uno de sus primeros comentarios al leer aquellos exámenes fue: «Ay, como que a estos muchachos les falta articulación».

Claramente el marcador seguía a favor de la SEP.

Imparable la goliza y había que detenerla.

Así, en el segundo semestre, entre las horas de clase, su preparación y las series de asesorías, colegiábamos el diseño de ejercicios básicos de escritura (su propósito y su dinámica) en cubículos, en el Vips de Fray Servando a la hora de la comida, en el elevador del plantel, en los taxis que nos llevaban a Casa Libertad o a nuestros domicilios.

Gárgolas, el equipo

Tere y yo, que compartíamos un cubículo espacioso, discutíamos sobre cómo abordar la enseñanza de la escritura artística cuando el conocimiento de la escritura funcional o comunicativa era escasísimo. Resultaba lo de siempre: nuestras posiciones eran encontradas. Pocas o ninguna coincidencia, cosa que tampoco nos inquietaba pues nunca habíamos manchado la trayectoria de nuestra amistad con un acuerdo. Además, esas discusiones nos provocaban cero amargura, antes bien nos enriquecían, obligándonos a reflexionar sobre nuestras maniobras en el salón de clases. Y sus resultados.

En ese devenir —sépanselo— estuvimos acosadas por periodistas del Reforma y otros diarios: reporteros que fingían ser estudiantes aparecían en calidad de oyentes, tomaban asiento y anotaban quién sabe qué cosas en sus libretas. El nacimiento de la UACM había provocado escándalo, duda, desconfianza, porque no aplicaba examen de admisión. Imposible olvidar a aquel reportero que me preguntó, en su segunda asistencia a clases, cuál era el modo más rápido y fácil de aprobar el curso; también me ofreció una «conexión de internet exclusiva» para mí y una instalación pirata de Windows. Viene al caso un inventario de los muebles e insumos que se nos asignaron: escritorio, plumones, borrador, silla, librero, pizarrón, computadora (máquina que recibimos dos o tres meses después de que la universidad hubiera sido inaugurada). El sistema operativo de las compus era Linux, muy pocos sabían maniobrarlo. Y tratándose de internet, pos nada de nada: no tuvimos red sino hasta el 2005, año en que los primeros integrantes de la academia de Creación Literaria, seríamos trasladados al plantel Del Valle.

Vuelvo al periodista-que-fingía-ser-estudiante. Le respondí que, para aprobar el curso, la vía más segura era aprender y para ello había que asistir a todas las sesiones del curso, recibir asesorías de ser necesario y hacer correctamente las tareas. En

cuanto a su ofrecimiento, lo rechazé. Nunca más volvió a poner un pie en el aula y, pues sí, se le olvidó devolverme un libro que le presté.

Como dije arriba, el marcador SEP-Gárgolas (sobrenombre con el que ya se nos conocía en la universidad a Carmen Ros, Teresa Dey, Rosina Conde y Adriana Jiménez) nos era desfavorable y, por lo tanto, presentábamos contracturas musculares como síntomas de estrés y frustración que intentamos paliar en el consultorio de un quiropráctico y, también, cómo no, faltaba más: rediseñando el siguiente curso de escritura, que formaría parte del segundo propedéutico. Era tal nuestra manía y tozudez con el maldito marcador que, incluso, Rosina Conde escribió un libro de ortografía y morfosintaxis destinado a estudiantes. Dios mío, qué obsesión por cambiar el marcador en uno o dos semestres.

Paralelamente a lo anterior y, a lo largo de dos años, trabajamos en el diseño de la licenciatura en Creación Literaria. Tuvi- mos una asesora especialista en curricología: Rosa María Torres (propuesta por la rectoría del ingeniero Pérez Rocha). Fue una tarea que nos pidió reuniones entre dos y cuatro veces por se- mana, investigación, reflexión, debate, colegialidad. Y también desaprender lo aprendido para aprenderlo de otras maneras.

En cuanto a modificar el mentado marcador, hemos podido hacerlo con un buen número de estudiantes de Creación Lite- raria. Derrotar a la SEP y su simulación, en esta licenciatura, ha sido relativamente posible gracias a las asignaturas de Español Superior I, Español Superior II y Gramática y creación; pero también a exigencias como descartar textos de estudiantes que presenten más de diez errores ortográficos, de concordancia o de sintaxis. Agréguese que insistimos, por escrito y oralmente, en que un texto jamás debe entregarse en su primera versión, porque siempre requiere de ser revisado. Siempre. Y no puede ser de otra manera, pues solamente revisando dos o tres veces un escrito se corrige la ortografía, la puntuación, las concordancias,

etcétera, y quizá lo más importante, se realizan ajustes, se afinan y se cohesionan ideas, se hacen precisiones, se edita. Luego de este proceso, el texto adquiere un cierto estándar de calidad en cuanto a la forma y al contenido.

Hoy me parece clarísimo que los procesos de aprendizaje de escritura son largos, larguísimos: conllevan los cursos de primaria, secundaria y bachillerato. Escribir va más allá de juntar letras para formar palabras; de unir palabras para construir oraciones. El ejercicio de la escritura requiere de la articulación gramatical, pero también de coherencia y cohesión adecuadas entre palabras, oraciones y párrafos. En el ámbito universitario, escribir supone, además de lo anterior, aprender a dar un ordenamiento a las ideas, desarrollarlas y reconocer que, mediante el proceso de corrección (de ahí su importancia), el pensamiento va organizándose y adquiriendo una estructura más o menos lógica, pero estructura al fin.

Qué remedio, en la universidad sí se necesita de un dominio razonable de la gramática, pero eso no es cosa de morirse ni es inaccesible: los cursos especializados ayudan.

En cuanto a la escritura artística, no es ninguna novedad el afirmar que cierto dominio de la redacción es indispensable; pero —lástima— ¡es insuficiente! Aquí hace falta el uso expresivo del lenguaje, una sensibilidad para desplegarlo. Y sí, esto último también es posible adquirirlo, según las premisas de Longino, uno de mis santos patrones, en su libro *De lo sublime*.

El balance

Aquellos primeros estudiantes, y los que hemos estado formando en Creación Literaria hasta llevarlos a la titulación, han podido escribir trabajos recepcionales que suelen ser claros y amenos. Y esto último, conforme a su perfil —con entornos de adversidad económica, de salud y hasta familiar en muchos casos— implica

un esfuerzo y una voluntad admirables. Igualmente cuenta, y mucho, la entrega y el compromiso de sus docentes.

En cuanto al dichoso marcador, declaro a voz en cuello y de pie que hemos estado parando la goliza y que, en ocasiones, hemos superado al adversario, pues muchas de nuestros y nuestras estudiantes han sido aceptadas en estudios de posgrado, en diversas universidades, como la UNAM, la Ibero, la UAM, la Universidad de Texas en El Paso.

Si se considera el valor de la escritura y la lectura, puede decirse que el equipo de las Gárgolas ha hecho mucho más por estas actividades sustantivas en la educación, que el equipo de la SEP.

La certificación en Promoción de la Salud

ROSELIA ARMINDA ROSALES FLORES

Ingresé a la universidad en 2004, directamente a la licenciatura de Promoción de la Salud (PS), y aunque todo el proyecto es interesante, quisiera hablar de la certificación, porque es muy particular, si se compara con la manera como se acreditan los cursos en otras universidades. Lo hago desde mi experiencia en esta licenciatura.

Inicio con la evaluación diagnóstica, al principio del curso, para verificar los conocimientos con los que cuenta el o la estudiante independientemente de la materia. Entre las diversas materias que imparto, las más usuales son dos de ciclo superior: Salud Pública III, del sexto semestre y Sistemas de Prevención, Atención y Rehabilitación, así como Introducción a la Promoción de la Salud, de ciclo básico. En todas suelo hacer la prueba inicial sobre las cuestiones más generales del curso para saber qué conocen, cómo entienden y qué piensan de lo que van a tratar, y saber por dónde empezar. En las de ciclo superior es importante conocer las diferencias en sus concepciones, ya que vienen de otros cursos con diferentes profesores, y a veces ya han estudiado algo de la materia. También pregunto sobre conoci-

mientos que deben tener después de haber cursado asignaturas de semestres anteriores, sobre todo en lo relativo a salud poblacional. Los cursos que doy, en particular Salud Pública III, tienen que ver con una crítica a paradigmas que estudian la salud pública y la epidemiología.

Las evaluaciones formativas las hago sobre todo después de cada unidad y a veces en otros momentos, para verificar cómo están comprendiendo y saber si necesito regresar o adecuar cómo continuar con el curso. La información que aportan me permite darles orientaciones sobre lo que les falta atender y revisar, y a ellos les dan razón para apreciar que haber comprendido o no, tiene que ver con su trabajo en aula y de manera individual. Abordamos las evaluaciones en el aula, y aunque no les gusta que ahí se hable de sus dificultades, trabajamos la necesidad de confianza en el grupo del que todas y todos somos parte y, la importancia del trabajo en clase. Después, algunos lo ven como un reto y comienzan a estudiar y a prepararse, buscan demostrar que han estudiado. Creo que otros se frustran y dejan de asistir, pero los busco e intento trabajar y dialogar más con ellos.

La certificación al final del curso es especial porque se realiza separada de los procesos en el aula, como se especifica en la ley. Esto es importante porque la hace más objetiva y se necesita porque no podemos negar nuestra subjetividad y que se pierdan sentimientos. Cuando los profesores sienten simpatía por alguien, es fácil que tengan actitudes más favorables hacia esa persona; yo misma viví estas situaciones y creo que son frecuentes; por eso estoy totalmente consciente de que para determinar esa calificación debemos ser lo más objetivos que sea posible.

En general, intentamos conformar los comités de certificación con quienes en ese semestre dieron el curso. Hay un consenso de cómo va a ser el instrumento a emplear, y una gran variedad de opciones: trabajo, portafolio, examen escrito, examen oral, etcétera. Puedo decir con sinceridad que evaluamos

con la mayor objetividad posible porque lo hacemos con otros profesores.

En las materias que he dado, por ejemplo, Introducción a PS, se hace un portafolio. A lo largo del curso, los estudiantes hacen trabajos que se van evaluando y se consideran en la certificación junto con la calificación de un examen final. Esta modalidad evita la problemática de considerar una sola calificación, pero exige mayor trabajo y tiempo para el docente, más cuando los grupos son muy grandes, ya que se debe evaluar cada producto del portafolio a lo largo del semestre.

Realizar el examen escrito también tiene sus dificultades. Me ha tocado ver a estudiantes que se desarrollan muy bien en clase, pero en el examen no lo demuestran; nos damos cuenta de que a veces no saben contestarlos y, esto es algo que tienen que aprender. Les es difícil cuando el examen es la única base para evaluar y no certifican; veo su reacción cuando reciben su nota y recuerdo su buen trabajo, pero fue evaluada por pares y es lo más objetiva posible. Además, cuando entrego el acta cualitativa al estudiante, trabajo con él o con ella los errores de manera que pueda entender qué pasó durante el examen. Muchos dicen que en ese momento pueden ver en qué se equivocaron, y para mí, ese momento es un espacio único en que puedo hablar con ellos en lo individual, lo cual es difícil en lo cotidiano a menos que acudan a asesorías. Es fundamental para cerrar el curso; les enriquece que puedan escuchar lo que pienso de cómo trabajaron, de lo que les conviene hacer para mejorar su aprendizaje. A los profesores nos informa sobre el instrumento o sobre aspectos del programa de estudios que puedan requerir cambios.

En los comités donde he participado siempre he tratado de que se haga un examen escrito, me parece importante, ya que revela los aprendizajes en relación con los propósitos indispensables del curso y la comprensión de ciertos conceptos que consideramos necesarios para trabajar los temas.

Personalmente, valoro mucho la demostración final de conocimientos; cuando el producto se revisa colegiadamente —al menos entre dos— se minimiza la subjetividad. Sin embargo, a muchos profesores les gusta el portafolio, que admite trabajos del proceso, y veo valioso que juntos consensuamos los instrumentos. Hay formas de evaluar esos productos que me parecen bien estructuradas, bien diseñadas, entonces no hay problema. Sobre todo, en *Introducción a la PS*, donde más lo he usado, me parece adecuado. En otros cursos hemos empleado el trabajo de campo, que también es una habilidad que el promotor de la salud debe desarrollar. Hacen un análisis con los referentes teóricos y los datos que recopilaron en campo.

El trabajo colegiado sobre la certificación implica lo práctico y la reflexión académica. Se conforma el comité entre quienes colegiamos el trabajo sobre el curso y, se consensa el instrumento. Para definir los indicadores y los criterios de evaluación retomamos el programa del curso. El acta cualitativa la hacemos en correspondencia con estos elementos. Hacemos exámenes con preguntas abiertas, cuidando que propicien la verificación de lo teórico y lo metodológico, y que los estudiantes puedan dar un ejemplo del fenómeno en lo cotidiano, es decir, que lo ejemplifiquen. Eso se hace continuamente en clase; problematizamos el fenómeno, le damos respuesta con el marco teórico y el metodológico acerca de qué caminos se podrían seguir para resolverlo. Constantemente nombramos lo que estamos haciendo: la parte teórica, la metodológica, el problema, y utilizan los conceptos para resolverlo. Las preguntas abarcan tres elementos, para asegurarnos que el instrumento corresponda a la manera de dar clases.

Uno de los problemas que se presentan en los comités de certificación se debe a que a veces no se completa el programa, lo que nos obliga a verificar cada semestre y con cada docente si logró abordar el tema implicado en cada pregunta. De ahí hemos podido ver que el programa era muy extenso, y se ha

acortado tomando en cuenta la reflexión que hacemos de forma colegiada; en realidad, aprovechamos el error para mejorar.

Las evaluaciones cualitativas también nos han permitido explorar formas diferentes de organizar los planteamientos del programa para la enseñanza de los temas. Por ejemplo, en un examen en el que el grupo no comprendía nuevos conceptos ni los podían relacionar, cuando lo planteamos a la inversa, empezando por conceptos conocidos, se les facilitó comprender y resultó muy bien. En otro caso empezamos a trabajar elementos de Salud Colectiva y de la Medicina Social aplicables en la promoción de la salud, y lo complementamos con lecturas de otro campo de conocimiento, para luego descubrir que antes tendríamos que haber revisado los conceptos básicos de ese campo.

Igualmente, a partir de las evaluaciones y la certificación nos hemos dado cuenta de las confusiones que genera revisar diferentes perspectivas para el estudio de la salud. En PS tenemos una sola academia con profesores que trabajan diferentes posturas. Nuestro trabajo colegiado ya no es tan intenso como cuando nos reuníamos cada 15 días y revisábamos los cursos, buscando puentes de aprendizaje entre quienes solíamos dar los mismos, para facilitar que los estudiantes comprendieran. Afortunadamente, esa parte se conserva y tenemos muchos puentes con los diferentes enfoques. Desde nuestra perspectiva, sostenemos que hay aspectos de la PS que son parte del proceso vital humano vinculados con expresiones psicobiológicas, que diferentes problemas se resuelven desde una perspectiva o desde otra, y que por eso los estudiantes deben conocerlas todas, así como diferentes formas de resolverlos. Sin embargo, las diversas evaluaciones muestran esa confusión con los diferentes modelos para el estudio de los problemas de salud y ante eso, mi estrategia con los estudiantes es anunciarles con claridad la perspectiva desde la que hablamos y explicarles que no se trata de descalificar otras, sino de plantear el problema para resolverlo desde esa perspectiva.

Todo esto que hemos aprendido nos ha permitido ir adecuando y actualizando el programa, sin tener que cambiarlo totalmente.

Lo importante ha sido pensar la certificación en la práctica. Reflexionar sobre qué enseñar y qué evaluar, qué necesitan las y los estudiantes, cómo aprenden y cómo es la lógica del programa de estudio. Esto ha impactado en mi actividad en relación con los estudiantes y con mi trabajo, y me gusta mucho. Sin haber estudiado pedagogía o didáctica, aquí he ido aprendiendo mejores formas de trabajar con ellas y ellos. Mucho ha ayudado la reflexión colegiada con una profesora pedagoga, con quien hemos trabajado los cursos. Tengo la gran fortuna de que me va aclarando las cosas.

Pareciera que, debido a la separación de los procesos, para los estudiantes, lo que sucede en el aula no tiene relación con la certificación; de ahí que tengamos problemas con la asistencia y con el trabajo individual y por eso intento que el trabajo en el aula sea intenso. En los cursos donde se trabaja mucho en equipo, propicio que entre ellos se apoyen, y quienes van comprendiendo los conceptos ayuden a quienes van más rezagados.

De las maneras como enfrentan la certificación, tengo ejemplos que son en apariencia paradojas, pero en realidad apuntan a caminos que conllevan cambios. He tenido estudiantes que no certificaron, no hicieron caso a la recomendación del comité de volver a cursar la materia y prosiguieron con cursos no seriados, pero atendieron el consejo de asistir como oyentes con otro profesor y lograron aprender y acreditar la materia; otros que no entraban a clase o llegaban muy tarde y, como era de esperarse, tampoco la pudieron certificar, pero recurieron la materia y se convirtieron en estudiantes excelentes. Y no son infrecuentes los casos de estudiantes que llegan sin poder comprender las lecturas, y al final del semestre lo logran, son capaces de hacer bien sus trabajos y reflexionan sus experiencias desde lo que se estudió en el curso.

Estos ejemplos que expongo son evidencia de cómo avanza la formación de los chicos como estudiantes y como personas: desarrollan sensibilidad sobre lo que necesitan hacer y, además, como he podido observar, también para las cuestiones sociales que comprenden y consideran indignantes. Puedo atestiguar que las y los estudiantes progresan. No todos, pero creo que la mayoría. Y quienes no avanzan, tienen muchos problemas y vidas muy complejas, cuestiones en las que es complicado ayudar y para las que, a mi ver, tendríamos que buscar formas de hacerlo.

Cambiar el chip

La certificación en Ingeniería

MAGALI CORTEZ VÁSQUEZ

Había comenzado a trabajar en educación superior dos años atrás, así que cuando me integré a la UACM y empecé a conocer sus principios, me encontré con un aspecto importante que me pareció inusual: al contrario de lo que ocurre en otras universidades, aquí los procesos de aprendizaje y evaluación están separados. Es decir, al estudiantado se le practican evaluaciones diagnósticas y formativas para que conozca sus avances y carencias como parte de su proceso de aprendizaje; pero para obtener una calificación cuantitativa es necesario que se inscriba a un proceso de certificación de conocimientos. Estos procesos se llevan a cabo en las dos semanas siguientes a la terminación del semestre, que abarca 16 semanas de clases, y son realizados por los comités de certificación, conformados por integrantes de las academias.

A decir de mis estudiantes, este proceso siempre era estresante. Concretamente, debían presentarse a dos modalidades de evaluación, una escrita y una práctica, para demostrar el apren-

dizaje de los temas revisados, y estas evaluaciones no las realizaba quien había impartido el curso, sino un comité de certificación, integrado en ese entonces por profesores de la academia de Ingeniería de la UACM. Cabe señalar que la cantidad de docentes era pequeña en comparación con la cantidad de comités requeridos para la certificación de los cursos que se impartían, aun cuando dicha academia agremiaba a todo el profesorado del ciclo superior de las tres ingenierías con las que contaba la UACM.

La evaluación escrita solía contener preguntas para evaluar el conocimiento de conceptos teóricos, además de una sección de problemas para resolver empleando alguna metodología aprendida durante el curso. En el caso de la evaluación práctica, los estudiantes realizaban un proyecto para demostrar sus habilidades en la implementación física de sistemas electrónicos y la utilización de equipo electrónico de medición, así como sus habilidades comunicativas para exponer de manera oral su proyecto. Tanto la evaluación escrita como la práctica eran propuestas por el comité de certificación, cuyos lineamientos se acordaban de manera colegiada.

De manera general, los objetivos de evaluación debían corresponder con los propósitos generales del programa de estudios del curso. Sin embargo, la principal preocupación de los estudiantes en el proceso de certificación era que los instrumentos incluyeran preguntas o problemas que no se hubieran revisado en clase o, más aún, que el proyecto práctico fuera demasiado ambicioso y no pudieran terminarlo en tiempo y forma. Lo anterior era común, dado que los profesores sólo seguían el programa de estudios sin acordar lineamientos para la impartición de cursos, y tampoco realizaban las mismas prácticas de laboratorio —algunas veces debido a las condiciones distintas en cada plantel—, lo que generaba que los estudiantes desarrollaran diferentes habilidades en el uso de equipos de medición y, en general, en sus habilidades prácticas y de análisis de problemas. Es por

ello que los laboratorios de electrónica permanecían ocupados desde muy temprano en esas últimas semanas y la solicitud de sesiones de asesoría incrementaba considerablemente. Ante la incertidumbre, ellas y ellos se preparaban para sus evaluaciones, o al menos eso aparentaban.

Dado que, como ya se mencionó, la evaluación para certificación no la hace sólo quien imparte el curso, los estudiantes pueden inscribirse a certificarlo en cualquier plantel, independientemente de en dónde asisten a clases. Por ello, la primera vez que participé en un comité, evalué a estudiantes con quienes no había interactuado porque tomaron el curso en otro grupo o venían de otra sede, o incluso lo habían llevado en otro semestre.

Esa primera experiencia fue para el curso Electrónica Digital I. El instrumento escrito era extenso y para resolverlo se contaba con un tiempo máximo de tres horas. Evaluaba lo teórico y, como se aplicaba primero, era común que los estudiantes se presentaran al examen, pero no a la certificación práctica que se realizaba días después.

El proyecto de evaluación práctica consistía en implementar en una maqueta un sistema automatizado para casa habitación. Hacerlo implicaba utilizar diversos sensores y circuitos electrónicos para apagar o encender las luminarias al detectar movimiento en el interior de la casa y encender un ventilador al detectar humo. Los indicadores primarios de evaluación incluían: el diseño de los circuitos eléctricos necesarios para el funcionamiento del sistema, la simulación del mismo en computadora y su implementación en una maqueta. De manera general, los secundarios incluían: la presentación del proyecto de forma oral y escrita, así como la destreza al usar el equipo de medición.

La evaluación práctica comenzó a las 8:00 a.m. de un jueves, en el plantel San Lorenzo Tezonco. El comité de certificación estaba integrado por docentes de la academia de Ingeniería de ese plantel y de Casa Libertad. Cada estudiante pasaba al laboratorio para mostrar su maqueta y explicar el funcionamiento de los

circuitos implementados, su simulación y la interpretación de los valores teóricos y prácticos obtenidos. Enseguida, el comité se acercaba a solicitarle mediciones en puntos particulares de los circuitos presentados, para verificar el adecuado funcionamiento del sistema diseñado y le hacía preguntas específicas para asegurarse que hubiera hecho el proyecto por sí mismo. Con el primero, la evaluación nos tomó alrededor de 40 minutos, el doble de lo planeado, pero después de cinco, ya habíamos agilizado el proceso a media hora por estudiante.

Después de evaluar cuando menos a diez, notamos que quienes ya habían pasado, compartían su experiencia y las preguntas que habíamos hecho con sus compañeros que esperaban turno, de manera que los últimos contestaban sin dudar a las preguntas que les hacíamos. Y no solo eso, hubo quienes llegaron a presentar la maqueta de alguien más, con la esperanza de que no lo notáramos. Así nos dieron las tres de la tarde, momento de salir a comer, para reanudar el trabajo a las cuatro de la tarde. Ese día terminamos a las nueve de la noche. Estábamos agotados; los estudiantes también. No fue posible sostener el ritmo. El horario asignado a cada uno se fue retrasando a medida que tomábamos más tiempo para la evaluación del estudiante en turno, causando que al menos una decena de estudiantes tuvieran que presentarse a certificar al día siguiente.

Como se indica en El proyecto educativo de la UACM (2007, versión para estudiantes): «separar la certificación de los procesos de enseñanza aprendizaje y eliminar la presión de un momento único, preestablecido para certificar conocimientos, son medidas para facilitar que los estudiantes centren su atención en aprender, propiciar que se interesen en el conocimiento y favorecer que valoren el deseo de aprender y disfrutar sus procesos para lograrlo». Sin embargo, mi reflexión después de aquella experiencia es que la mayoría no se presentan a certificar sus conocimientos cuando se sienten preparados, sino porque consideran que obtener una calificación es el objetivo de tomar un curso; es

decir, cursan la materia para «pasarla», para tener la posibilidad de continuar tomando cursos para terminar la carrera.

Por otro lado, aunque estábamos tratando de implementar la evaluación de la que habla nuestro proyecto, no habíamos propiciado el compromiso de las y los estudiantes con su formación, condición indispensable para el aprendizaje. Se necesitaba que pudieran cambiarse el chip, y eso tomaría su tiempo. Y no solo eso, como docentes necesitábamos experimentar las maneras de llevar a cabo los diferentes tipos de evaluación, aprender a generar instrumentos que permitieran medir el aprendizaje de manera más precisa y que su aplicación tomara sólo el tiempo indispensable.

Actualmente, seguimos trabajando en ello, pero la gran academia de Ingeniería dejó de existir y se formaron academias más pequeñas, por plantel y por licenciatura, que conforman sus propios comités de certificación. En consecuencia, los instrumentos ya sólo se concilian en el comité de la academia del plantel que la realiza. Esto podría indicar la simplificación del proceso, o quizá sólo sea el reflejo de la carencia de consensos operativos para llevarlo a cabo.

Finalmente, con el paso de los años, las y los estudiantes han asimilado la certificación como un proceso separado, necesario para obtener una calificación. Sin embargo, en la actualidad el proceso que describo es poco frecuente y se aplica a una cantidad reducida de estudiantes, ya que la mayoría opta por la certificación por portafolio de evidencias, la cual, al menos en la academia a la que pertenezco, se compone de evaluaciones teóricas parciales y de informes de prácticas de electrónica, que algunas veces se utilizan en conjunto para desarrollar un proyecto.

Aún tenemos muchas áreas de oportunidad para mejorar el proceso de aprendizaje y retomar estrategias de evaluación que dejamos de usar a causa del tiempo necesario para aplicarlas y al incremento de la matrícula de estudiantes, pero que ahora notamos que son necesarias. Un ejemplo de ello es precisamente

la exposición de proyectos ante el comité de certificación, ya que permitía desarrollar habilidades propiamente de comunicación oral, pero también de comunicación de conceptos abstractos, abundantes en ingeniería.

Gestión académica y administrativa de lo académico

Los relatos de este rubro son sobre todo críticos. En ellos se habla de la gestión universitaria como actividad que incumbe a la interacción académica y administrativa y se profundiza en factores que dificultan una gestión eficiente: la escasa participación del sector académico en esos quehaceres, la colaboración que implica coordinarlos entre ambos sectores y también el sentido democrático por el que la colegialidad se obliga a aceptar una multiplicidad de voces divergentes en discusiones prolongadas e incluso improcedentes, que impiden o retrasan al infinito la posibilidad de alcanzar acuerdos. Asimismo se aborda la dificultad para emprender la reflexión entre academias intercolegiadas, para repensar planes curriculares y conducir a acuerdos que permitan enriquecerlos, en referencia a licenciaturas a las que les hace falta una dimensión crítica y con sentido social. Y se exponen formas como se concretan y gestionan en la práctica algunos principios de la universidad que, desde la mirada de quien escribe, la perjudican, entre ellas la aceptación de estudiantes sin preparación y su permanencia sin compromiso de formarse. Los tres textos encierran propuestas para superar dificultades y ponen en evidencia que en una universidad democrática que se gobierna a sí misma mediante mecanismos colegiados —en

la mayoría de los casos en grupos de integrantes elegidos que deben responder a sus academias—, la gestión requiere de su reflexión y su participación en la toma de decisiones para una mejor gestión.

El reto de la gestión académica en la UACM

TANIA RODRÍGUEZ MORA

Reflexionar sobre la gestión académica genera poco entusiasmo e incluso podría sentirse como anticlimático en un libro con recuentos y vivencias sobre la construcción colectiva de una universidad con promesas tan generosas como las de la UACM. La gestión, en general, evoca a los grises procesos burocráticos, a la lógica repetitiva de la administración, a la cara adusta y aburrida de aquello que se vive como negación de «lo académico» e incluso como freno de la libertad y las prácticas democráticas. En esta reflexión me interesa compartir lo que considero algunos de los problemas y dilemas que la gestión universitaria entraña en la UACM, caracterizada por un *ethos* democrático y alternativo que ha enfrentado, y enfrenta aún, el reto de construir una institucionalidad que dé cauce a esas promesas.

Mi interés en el tema de la gestión universitaria proviene, por un lado, de mi formación como socióloga, que me permite dar importancia al papel de las instituciones, las prácticas y las organizaciones en la vida social, y por otro, de mi propia trayectoria

en la universidad, en la que como profesora he tenido la posibilidad de participar en el diseño y ejecución de distintos programas institucionales, donde el factor administrativo o de gestión siempre aparecía como un problema a resolver y, después, desde mi experiencia como coordinadora del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales.

La gestión universitaria es un asunto pleno de tensiones que, desde mi percepción, no son resueltas reflexivamente; en gran medida porque existe el extendido prejuicio sobre que una innumerable cantidad de problemas relativos a las normas, protocolos, presupuestos y procesos de gestión de diverso tipo deben ser resueltos por un ente abstracto llamado «la universidad» (una mezcla difusa entre ideas generales sobre el proyecto universitario, las instancias de gobierno y los actores concretos de la administración), que poco tiene que ver con las actividades meramente académicas. Las más de las veces, esta idea se acompaña con descontento y frustración sobre lo inadecuado de los procedimientos, la ineficacia y la poca compatibilidad entre las necesidades y tiempos de la vida académica, con los ritmos y exigencias de las instancias administrativas. En el caso de la UACM, a este extendido imaginario de separación entre administración universitaria y vida académica se añaden dos ingredientes que hacen aún más desafiante pensar y resolver los retos de la gestión: el efecto del *ethos* democrático y alternativo, y el propio proceso de construcción de la institución. Retomo la noción de *ethos* para referir a un conjunto de valores que dan sentido a prácticas, discursos y lógicas de acción en la universidad, y que no es unívoco; aunque sus miembros y grupos le puedan reconocer rasgos comunes, no todos lo interpretan exactamente de la misma forma, ni su existencia supone que efectivamente actúen de acuerdo a esos valores.

Este *ethos* del proyecto, entre otros efectos propicia una especie de *habitus* de exigencia de participación, de discusión abierta y de inclusión en las decisiones de la universidad, que provoca una

sensación de lentitud en la toma de decisiones por la saturación de las voces y las opiniones sobre un asunto (¿hasta qué punto algo está totalmente discutido por todos los posibles participantes?). Y a ello se suma, particularmente entre algunos sectores académicos y estudiantiles, la tensión que propicia la exigencia de *innovación* (enunciada como «somos un proyecto distinto y no podemos repetir formulas tradicionales») en la forma como se diseñan las instancias y los procedimientos. Ambos elementos tienen componentes virtuosos, sin embargo, al conjugarse con los distintos referentes y culturas académicas y políticas tradicionales —y poco democráticas— que portamos, todos los miembros de la comunidad, propician resultados insatisfactorios que resumo tentativamente en un sistemático déficit en la toma e implementación de acuerdos y una incipiente institucionalización de procesos administrativos, contradictorios y/o incompletos.

A lo largo de estos años, esta situación se vive como falta de normas y de institución o como falla del proyecto académico, generando, por un lado, conflicto y, por otro, desánimo y frustración. Pienso que mucha de nuestra narrativa sobre lo que nos ha pasado como comunidad y los problemas que enfrentamos pasa por asumir como dada esta fractura entre «lo administrativo» y «lo académico», acentuada por la sensación de falta de normas y de pautas de trabajo. Sin embargo, desde mi punto de vista, lo real es que sí existen normas, pero están incompletas o no se aplican, y también pautas muchas veces contradictorias con los discursos institucionales, y que la separación entre gestión y vida académica no está fracturada, al contrario es causa de sistemático conflicto en la universidad, pero carece de vínculos activos y efectivos de comunicación.

Desde mi perspectiva, las actividades de gestión y administración académica son o debieran ser decisiones académicas y políticas. Si bien en una universidad las tareas concretas de la administración no son tarea de profesores y estudiantes, es necesario reconocer que los criterios de la gestión administrativa

deben definirse en apego a las necesidades de las tareas académicas. Pienso que muchas de las confusiones, tensiones, desencuentros o malos resultados que padecemos tienen que ver con que no hemos sido capaces de explicitar los criterios con los que se toman decisiones administrativas y que impactan en lo académico. El problema es que se van institucionalizando pautas que son resultado de discusiones académicas parciales —pocas veces operacionalizadas en términos de protocolos— y soluciones *ad hoc* que tienen como lógica la solución de un problema administrativo. Y así, por mera repetición se han constituido procesos institucionales sin criterios claros que se viven como no académicos, sino meramente burocráticos, como se observa en los relativos a la programación de cursos, la apertura de periodos de certificación, la determinación de la matrícula, las políticas de inscripción, la apertura o reforma de planes de estudios, la política de becas, etcétera.

Ilustro lo anterior con el contraste entre las siguientes experiencias. En mi trabajo sobre el diseño del plan de estudios de la pequeña academia de Ciencias Sociales, fue preocupación explícita de la academia pensar que en ese proceso de diseño se debían tomar en cuenta los problemas y exigencias que algunas características del proyecto universitario implicarían para su administración.

Asumiendo ese reto, evitamos proponer materias seriadas, pero al mismo tiempo pensamos que era igualmente importante evitar la fragmentación de la oferta de cursos para no tener como resultado muchos grupos con pocos estudiantes. La planeación de la academia no ha sido perfecta, ni por supuesto las decisiones curriculares —de hecho, actualmente estamos revisando el plan de estudios—, pero en contraste con otros programas, hasta cierto punto hemos evitado conflictos y problemas que derivan de la desarticulación entre el diseño curricular (lo académico) y la gestión del plan de estudios (lo administrativo).

Esta necesidad de vinculación explícita de lo académico sobre lo administrativo, me resultó aún más necesaria cuando asumí la responsabilidad de la Coordinación del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales. Al observar de cerca las distintas dinámicas con las que operaban otros programas de estudio, para continuar con el mismo ejemplo, me percaté de que muchos de los problemas y conflictos que ocupaban buena parte de mi trabajo como coordinadora, se debían a la desconexión entre definiciones académicas y soluciones administrativas

Por ejemplo, una de mis primeras acciones fue identificar criterios académicos que permitieran la toma de decisiones en la elaboración de la programación semestral de cursos (qué materias, cuántos grupos y qué profesores). Esta operación, aparentemente rutinaria, es fuente sistemática de conflicto y malestar entre académicos —y en ocasiones incluso entre estudiantes—, y tiene costos altos en términos de la eficacia en el uso de los recursos de la institución. Tan mala es una programación restringida que no atiende la pluralidad de necesidades de los estudiantes, como una oferta gigantesca en la que sistemáticamente faltan profesores y fragmenta la inscripción, dejando grupos con muy pocos estudiantes. Éste, que es uno de los grandes problemas de gestión académico-administrativa que en la universidad podría atenderse si discutimos criterios académicos —que a la fecha no hemos explicitado ni evaluado—, y de ahí derivamos soluciones administrativas. Porque el camino va de lo académico a lo administrativo y no a la inversa. Por ejemplo, una de las primeras decisiones que generó un enorme conflicto en la administración de la rectora Orozco fue la de organizar la programación general de la Universidad por «semestres pares y nones». Hubo toda una crisis, porque teníamos generaciones que habían entrado cuando todavía había ingreso semestral e incluso estudiantes que iban «en orden» tenían que «esperar» un semestre a que se abrieran las materias que «les tocaban», todo ello porque tenemos planes de estudio que implican materias seriadas. Quedó claro

que un acto de autoridad no suplanta la definición de criterios académicos.

Un efecto del *ethos* del proyecto y de la libertad que ofrece a las y los estudiantes es la posibilidad de expresión de un número infinito de necesidades. Simplemente, y para seguir con el ejemplo, en términos de la programación académica semestral es muy difícil cumplir las expectativas de todos; frente al universo casi infinito de expectativas y necesidades de programación, son finitos el presupuesto, el número de docentes (con perfiles académicos acordes a las necesidades), y las aulas; de hecho, los salones son acotados o incluso restringidos en ciertos planteles, como Del Valle. Esta desarticulación entre expectativas derivadas del *ethos* democrático, las definiciones académicas y las soluciones administrativas han sido el sustrato de una parte de los conflictos en la construcción de nuestra institución y afectan las posibilidades de crecimiento de la Universidad.

En estos años he llegado a la conclusión de que una cosa es la flexibilidad y otra, muy distinta, el desorden. La primera requiere de trabajo e inteligencia, el desorden simplemente ocurre. Estoy convencida de que, aunque suene paradójico, la posibilidad de realizar la libertad académica que entraña el proyecto de la UACM exige la construcción de pautas de gestión académica sólidas y eficientes. Hoy más que nunca siento que no hay que renunciar a las aspiraciones que dieron origen a nuestro proyecto en términos de su apuesta pedagógica y de su aspiración de gobierno democrático. Pero estoy convencida de que para defender esos principios académicos debemos asumir que tenemos un problema muy grave en lo que concierne a la gestión y que, como he argumentado, no se resuelve ni como mero acto de autoridad ni desde la sola perspectiva administrativa, sino a partir de las decisiones sobre reglas y procedimientos que indefectiblemente, se sustenten en definiciones académicas.

Si no lo hacemos, terminaremos renunciando a nuestros fines porque no fuimos capaces de sentarnos a pensar en los me-

jores medios para lograrlos. La UACM y sus promesas lo valen. Que no nos sea ajena la gestión universitaria donde nos jugamos la viabilidad de nuestro proyecto académico.

Gestión curricular, estrategias de enseñanza y su impacto en los propósitos del proyecto

MIRIAM TÉLLEZ

Mi tema principal es la gestión curricular porque de ella depende lograr la formación integral que se busca en la universidad. A partir de mi experiencia en la UACM, en la licenciatura en Ingeniería en Sistemas de Transporte Urbano, la considero fundamental, particularmente para que nuestros egresados logren un perfil integral, diferente al que existe en otras instituciones de nivel superior. La meta es ambiciosa: formar ingenieros que no sólo cuenten con una ciencia sólida y un buen manejo de herramientas tecnológicas, sino que además aprendan a observar y analizar el contexto social y resuelvan problemas atendiendo las necesidades sociales; que consideren, por ejemplo, cómo se estructura la infraestructura vial de la ciudad y sus implicaciones en quienes la utilizan, beneficiando o afectando su calidad de vida. Lograr esta intersección requiere profesionistas sensibilizados no solamente en las cuestiones técnicas sino también en todas las herramientas de índole social, humanísticas. Pensando sobre todo en el lema de nuestra univer-

sidad, *Nada humano me es ajeno*, la idea es formar mujeres y hombres ingenieros que piensen que las ciudades son de y para las personas, que las calles, las banquetas son para que la gente viva sus ciudades. Por esto mismo, en términos de la gestión curricular, el reto es cuidar que la currícula les aporte herramientas, habilidades y técnicas para ser las y los profesionales que nuestra sociedad actualmente necesita.

Desde los inicios de la Universidad, la currícula de la carrera está gestionada en un plan de dos ciclos: el básico y el superior. El ciclo básico (CB) es el mismo para todas las ingenierías, y es muy técnico; abarca todas las áreas de matemáticas y física que los ingenieros deben cubrir, pero las asignaturas de matemáticas básicamente se enfocan en la resolución matemática y el cálculo. Si se lograra que incluyan el proceso de estructuración y análisis matemático, de discernir el significado del número, se habrá construido una herramienta necesaria para los estudios de ciclo superior.

Como no es así, a mis cursos de ciclo superior (CS) llegan estudiantes que solo quieren seguir calculando desde el modelo matemático, sin un proceso de análisis de lo que significa el número, para trasladar ese valor a lo que está sucediendo en la ciudad, y esto implica buscar estrategias para que se abstengan del cálculo mecánico. Dicen: «es que la calculadora dice» y debo responderles que la calculadora hace lo que la persona le manda hacer, que la inteligencia es de quien le ingresa los valores que quiere procesar para que los opere y dé el resultado útil, con sentido y significado.

Otra situación es la inscripción en ciclo superior de estudiantes que no han completado el básico, con el infortunio de que no pueden aprovechar las materias avanzadas porque no tienen los conocimientos previos necesarios y tampoco se ocupan de cubrir las anteriores. La flexibilidad curricular lo permite y pienso que se debe repensar. Estoy consciente de que no todas las materias avanzadas requieren todo lo que se ofrece en las previas,

pero hay otras que sí lo necesitan. Para que las y los estudiantes logren integrar y relacionar sus conocimientos y completar su desarrollo profesional, creo que al colegio le conviene realizar un ejercicio de introspección académica, para identificar qué conocimientos previos y qué materias de CB son fundamentales para cursar cada asignatura de CS.

Es en el ciclo superior donde se logra entender esos vínculos entre sus propias materias y con las del ciclo previo, con miras a una formación y práctica profesional en Ingeniería que genere enlaces y redes de conocimiento fundamentales, porque los proyectos que se operan no son partes aisladas; no implican, por ejemplo, analizar en sí una red vial, sino observar y analizar lo que sucede en su contexto, con el pavimento, con las personas, con los usos del suelo. Y además de crear redes entre las asignaturas de ciencia y tecnología propias de la carrera, necesitamos sumar otras humanísticas de ciencias sociales. Pienso en conocimientos de Arte y Patrimonio Cultural, de Ciencia Política y Administración Urbana, que aportan al sentido social de la carrera y se podrían conectar para enriquecer la formación del estudiante, y también del docente. Y pienso que sería un reto interesante a la inversa, por ejemplo, que al perfil de estudio de Ciencias Políticas se introdujeran herramientas técnicas que aporten al estudiante.

Por nuestra formación, los ingenieros en transporte adolecemos de conocimientos y habilidades propias de otras disciplinas fundamentales en nuestra práctica profesional. Los proyectos de transporte generan transformaciones en la ciudad, y no sólo de vialidad. Necesitan, por tanto, estudios socioeconómicos y de participación ciudadana, así como trabajo de intervención social.

Ahora todos los proyectos de esta ingeniería llevan un módulo de participación ciudadana, lo cual implica ingresar y trabajar con las comunidades sobre la necesidad y viabilidad de los proyectos a realizar, para que sus servicios de comunicación, de limpia, de agua y luz mejoren y les lleguen de manera más

eficiente. Sin una buena inserción es difícil que un proyecto tecnológico de mejoramiento logre impacto en el sentido de que la comunidad lo acepte y se lo apropie. Por eso se necesita de un equipo de intervención.

Son muchas las áreas de intersección de las ingenierías con las ciencias sociales y las humanidades, y creo que el proyecto educativo de la UACM tiene oportunidades para lograr la formación integral de profesionales.

He intentado lograr estas intersecciones. Animé a mis estudiantes a cursar Lenguaje y Pensamiento o alguna materia de redacción, pero regresaron desangelados. Al parecer, los maestros no quieren explicar a las chicas y los chicos de Ingeniería, con el argumento de que no saben escribir. ¿No se dan cuenta de que por eso van, que por eso los mando? Sabemos que no tienen habilidades de escritura y que necesitan adquirirlas. Y también, que el modelo de la UACM en eso se fundamenta, en ayudar a quienes más lo necesitan, lo que en este caso supone lograr que los estudiantes sepan leer y escribir.

Nuestra academia se preocupa mucho por la lectoescritura y esto se liga con la intención de que los estudiantes se sensibilicen en lo social. Con este sentido llevan materias de desarrollo urbano, estudian a todos los teóricos de la ciudad y leen acerca de lo que está pasando en las ciudades. Irse sensibilizando les lleva a saber para quiénes se van a hacer los proyectos; cuando ya entienden el significado del número, les ayuda a identificar sus efectos en la ciudad, en la gente, en la calidad de vida, en la salud, en el transporte, y cuándo y cómo se convierte en un problema de salud pública. Y todo lo tienen que escribir. Se trata de aportarles una estructura tal, que no solo busquen pasar la materia, sino que les interese conocer, resolver considerando lo social.

Queremos que aprendan, que hagan consciencia de la maravilla de la flexibilidad del modelo, que aprovechen la formación que se les ofrece, y que cuando alguno o alguna no lo logre, le ayudemos a entender qué conocimientos le hacen falta o no son

aún suficientes o adecuados para ser profesionista exitoso, animarlo a dejarse ayudar para superar las carencias y a que no lo vea como un estar reprobando, porque más allá de lo que podamos decir, afuera van a competir. Sin importar el plantel, serán egresados de la UACM y eso es más importante para nosotros.

Pienso que estamos formando estudiantes más conscientes de su responsabilidad con la ciudad, con la sociedad con la que van a trabajar y muy comprometidos y contentos. Tuve la posibilidad de empezar una maestría en docencia y, a partir de ella y del proyecto de la UACM, pude identificarme más con lo que está pasando en el contexto de los estudiantes; logré incorporar herramientas que les ayudarán a mejorar las habilidades de lectura y escritura, porque sabemos que no las tienen. También les apporto estructuras de acuerdo con los proyectos con los que van a laborar afuera. Trabajo con estrategias de cómo construir un mapa mental, un cuadro sinóptico; el primer día de clase dedico tiempo a preguntarles sobre lo que saben, muchas veces nos damos cuenta que les da pena decir. Entonces armamos juegos sobre alguna lectura de interés en la materia, trabajamos un mapa semántico, un mapa cognitivo y les hago ver que son herramientas que tienen para trabajar y para aprender. Mis estrategias implican una búsqueda continua de materiales, juegos y posibilidades para que el conocimiento se adquiriera de manera fácil y sin aburrimiento. Me he puesto a estudiar, compro libros sobre aprendizaje y nuevas estrategias que incluyan maneras de hacerlos sentir cómodos en nuestras clases.

He tenido experiencias muy gratas con mis estudiantes, sobre todo con tesis. El reto de dirigir una tesis siempre ha sido interesante. Como cada estudiante es diferente, busco tener un abanico de estrategias. Una de mis estudiantes, con quien tuve un proyecto Conacyt para el balance de energía del transporte de la Ciudad de México, avanzaba muy bien en su tesis, cumplía el programa de trabajo, fue mejorando de manera sustancial sus habilidades de redacción y, de repente, cuando solo faltaba

el capítulo de conclusiones, no lo entregaba. Cuando le hablé, me dijo que no se podía titular antes que su hermano. Era la más chica, y aunque era un gran orgullo para su familia, no concebía titularse antes que él. Sus padres provienen de Oaxaca y con muchos esfuerzos sacaron a sus hijos adelante, todos estudiaron, pero ella, como mujer, no sentía correcto ser la primera de su familia en lograr el título. Felizmente la convencí; también era un orgullo para mí. Se tituló, lo hizo increíble y ahora le va muy bien.

Esto es solo una muestra. He visto que a nuestros egresados de Ingeniería les va bien y están trabajando en Ingeniería. Es una gran satisfacción.

Otro caso lo tuve con una chica a la que le di clase hace dos años. Me entregaba los reportes con faltas de ortografía. Hice un trato con ella: cada palabra con falta, la debía corregir y escribirla varias veces correctamente. Fue una estrategia no punitiva para mejorar su escritura. Le expliqué que su escritura habla de ella, no solamente los cálculos, también la forma cómo escribe la presenta. Le marcaba los errores y empezó a corregirlos. Ahora está conmigo en noveno semestre, y entrega documentos sin una sola falta. Esto es increíble, somos ingenieros sin faltas de ortografía.

Al provenir del sistema tradicional, llegué a la UACM poniendo reglas: exigía tareas, asistencia, puntualidad con pocos minutos de tolerancia, hasta que me di cuenta que así no podía ser porque el modelo es más gentil. Busqué cómo transformar mi docencia y ahora busco convencer, lograr que mis estudiantes estén ahí porque quieren, que prefirieran estar en mi clase en vez de afuera platicando, que piensen en ser ingeniero o ingeniera más allá del título. En lugar de pedir puntualidad, decidí hacer una dinámica al principio de cada clase: jueguitos de gimnasia cerebral, muy interesantes, que gozan mucho. Ahora si llegan tarde se lamentan de haberse perdido el juego. No les doy pun-

tos, no utilizo ni zanahoria, ni garrote, simplemente los invito a un repaso jugando.

Pero buscar las herramientas es todo un reto, requiere tiempo, fortalecer las estrategias pedagógicas y didácticas para entender lo que les pasa. Es una necesidad que debería sensibilizarnos como docentes y demandar acceso a información sobre ello para saber cómo trabajar con ellos. Es lo que deberíamos estar incorporando, atendiendo, pensando desde las aulas. Aunque dedico mucho tiempo a la docencia, tendría que estar mejorando mis estrategias didácticas, y ya que las mejore, lo que sigue es preparar materiales. Sería una maravilla tener una convención de especialistas, por ejemplo, en sustentabilidad, en tránsito, e invitarlos a que hagamos materiales didácticos accesibles para cualquier estudiante. Podríamos hacer libros, tener una carrera completa con el material didáctico. Es en este tipo de proyectos donde aparecen muchas barreras; hay académicos que dicen: «no me lo van a pagar». Trato de hacerles ver que no se trata de pago, que es por los estudiantes y por nosotros mismos como académicos; intento que vean que hay un trabajo valioso porque se hace para todas y todos y por la institución.

La gestión del modelo educativo de la UACM. Aportes y fallos

PILAR CALVEIRO GARRIDO

Para hablar de este tema veo tanto aportes como fallos. Me parece que tal y como se planteó, el modelo de la universidad tiene una serie de virtudes: la idea de ser una propuesta de universidad popular y, en sintonía con esto, romper con algunos mecanismos que dejan fuera a personas que vienen de condiciones sociales vulnerables, que funcionan de facto como estrategias de exclusión de los grupos menos beneficiados socialmente. Un ejemplo de ello son los sistemas de examen de admisión que tienen que ver, justamente, con facilitar la admisión de quienes han logrado estudiar en las instituciones de mayor calidad, muchas veces asociadas con sectores socioeconómicos privilegiados, y dejar automáticamente fuera a gente que viene de otros sectores y, por lo tanto, de otro tipo de escuelas públicas o privadas menos ventajosas.

También son muy positivas las ideas de la democracia en las relaciones entre estudiantes y docentes, las medidas para crear condiciones que favorecieran el gusto por el estudio, por el tra-

bajo académico, etcétera, y, además, la intención de ofrecer una formación de carácter general que interconectara distintas disciplinas. Estos son elementos valiosos del modelo, muy importantes; yo los rescataría sin dudarlos.

Me parece, sin embargo, que ha habido dificultades para llevarlos a la práctica. Aunque han pasado casi 20 años desde que iniciamos, no hemos logrado transformar las prácticas reales, cotidianas, para resolver una serie de problemas, como la nivelación de las y los estudiantes que provienen de procesos formativos más deficientes. Por otra parte, algunas cosas del modelo que, como principio general, al inicio funcionaban bien, en la forma en la que se han ejecutado terminaron provocando efectos inversos o perversos.

Aunque en principio está bien el ingreso abierto sin examen de admisión, creo que sería muy importante poner ciertos límites al mismo. Por ejemplo, permitir que sea abierto y por sorteo, pero poniendo un candado para que puedan acceder a él sólo estudiantes que hayan demostrado cierto desempeño, por ejemplo, acreditando determinado promedio. A la vez que podrían participar estudiantes provenientes de diferentes instituciones, con sus formaciones y carencias, ingresarían quienes fueran destacados en su medio, sea cual sea ese medio, personas dispuestas a hacer un esfuerzo en su formación. Eso garantizaría una amplitud en términos de rango social y a la vez una discriminación respecto del comportamiento estudiantil en relación con su compromiso con la actividad académica.

En esta misma dirección va, por ejemplo, la cuestión de las relaciones simétricas entre docentes y estudiantes en el salón de clases. Es correcto que debe haber relaciones no jerárquicas, sin embargo, para que el vínculo entre ellos pueda funcionar se debe reconocer que cada cual tiene un lugar y una responsabilidad distintas: los docentes están a cargo del proceso formativo que requiere de los estudiantes participación e involucramiento; es una relación de corresponsabilidad. En muchos casos esto no

ocurre, porque hay una suerte de displicencia en relación con la importancia del aprendizaje, lo que a veces ocasiona un desaprovechamiento de recursos. Por ejemplo, suele ocurrir que en las clases de las ocho y media de la mañana no lleguen o, con suerte, lo hagan media hora tarde. Así, en lugar de que ellos esperen al docente —como suele acontecer en los sistemas tradicionales—, ocurre lo inverso. Esto aparentaría una relación simétrica, pero en realidad la distorsiona al ser un desaprovechamiento del proceso de aprendizaje y del tiempo que el o la docente está cubriendo y por el que, de hecho, se le paga. La impuntualidad, la inasistencia, el enorme nivel de deserción estudiantil, esas trayectorias académicas que no terminan nunca, implican un desperdicio de recursos sociales.

Por eso es necesario establecer reglas para llevar a la práctica los principios generales. Se necesitan para los estudiantes, pero también para los académicos, porque no puede ser que falten o que no sean evaluados por sus pares y por sus estudiantes. Tampoco puede ser que se permita a los estudiantes esas trayectorias interminables. Se debe establecer un periodo razonable para la permanencia en la institución, así como un límite para la cantidad de veces que alguien puede cursar una misma materia; no hacerlo es un desperdicio de recursos que impide su aprovechamiento por parte de otras personas que tendrían la disponibilidad y el interés para hacerlo. Por eso, para que los principios generales puedan funcionar es importantísimo establecer reglas claras en las que se tome en consideración la experiencia alcanzada en estos años.

Por otra parte, hay historias impresionantes de estudiantes que superan enormes dificultades y es un hecho que cada vez hay más titulaciones, aunque sigan siendo pocas.

También es necesario revisar los procesos de certificación. Un buen número de estudiantes cree que pueden certificar conocimientos sin participar de las clases y seminarios. La idea de no exigir asistencia funciona de manera perversa, tiene el efecto

inverso del que persigue, la libertad, el gusto por aprender, y coincido en que el estudio debe ser algo grato que se hace con gusto y con pasión, pero ese es, casi siempre, un punto de llegada, no de partida. Para llegar a ese punto se necesita atravesar un proceso en el que la persona se esfuerza en su formación; si no media el esfuerzo, no se llega al punto del gusto, de disfrutar el hecho de estudiar. Con nuestros estudiantes, muchos que no traen una disciplina de trabajo, un hábito de leer, de analizar y de estudiar en serio, tenemos que mediar para que lo desarrollen. Es toda una etapa en la que se requiere esfuerzo (nunca grato en sí mismo), pero si no se hace, no se llega al gusto por aprender. Por ejemplo, nadie, absolutamente nadie disfruta cuando lee a Aristóteles por primera vez; sin embargo, cuando va entrando en su lógica, cuando empieza a entender, se vuelve disfrutable y se llega a amarlo, pero para llegar a eso hay que hacer el esfuerzo de leerlo y entenderlo. Pasa lo mismo con cualquier tema.

En la práctica del proyecto ocurre que, de alguna manera, se ha quitado a la docencia los instrumentos para hacer que los estudiantes se vean obligados a ese primer esfuerzo, indispensable para que lleguen al disfrute de lo que estamos enseñando, de lo que están aprendiendo, de que en conjunto aprendamos. Sólo cuando el esfuerzo se da por sentado, cuando el grupo y cada integrante lo asumen, cuando llegan con sus lecturas hechas, el resultado es extraordinario para ellos y ellas, y para el docente; por el contrario, si llegan sin ese trabajo, la o el docente se ve orillado a hablar como merolico y no hay siquiera terreno sobre el que se recoja razonablemente lo que está diciendo. Porque en los estudiantes no pre-existe la base para captar, para incorporar, para interactuar, para discutir, a menos que exista su propio esfuerzo.

Cuando les hablo de estas cosas, la mayoría apenas responde: «Sí, maestra», y es como si no dijera nada. Les explico cómo estas dinámicas implican desaprovechar recursos de la institución y de su propio privilegio porque, aunque la educación es un

derecho, en la forma como la sociedad funciona, hoy por hoy es un privilegio tenerla, y tenerla gratis.

Ellos tienen distintas formas de participar en la universidad. Hay algunos que, aunque llegan con pocos instrumentos, con pocos conocimientos, con dificultad para comprender textos, para escribir e incluso para hablar de manera estructurada, a base de esfuerzo y constancia crecen, aprenden y logran egresar exitosamente presentando tesis muy razonables y dignas. Por el contrario, hay quienes, dotados con grandes capacidades, brillantes, inteligentes, deciden no hacer ese esfuerzo, no entran a clases y se quedan en el jardín fumando o platicando. Es realmente descorazonador cuando uno ve estudiantes que permanecen años sin entrar a clases. La universidad no se creó para eso.

Sin embargo, la universidad no da a sus docentes instrumentos para enfrentar estos problemas. Existe la intención de romper una relación de poder jerárquica entre profesores y estudiantes. Eso es positivo, pero no se debe confundir autoridad con poder o autoritarismo. El maestro debe guiar el proceso de enseñanza aprendizaje y, en este sentido, tiene una autoridad que debe ser reconocida y que es fundamental para que ese proceso sea exitoso. Si se permitiera al docente usar instrumentos para ir orientando al grupo y para establecer requisitos de asistencia, lectura, participación, se fortalecería el proceso de enseñanza-aprendizaje que beneficia a todas y todos. Ahí no hay ejercicio arbitrario de poder docente, hay formación. Pero eso no puede ocurrir sin respaldo institucional.

Esto ocurre sobre todo en relación con la asistencia. En todas las universidades existe la posibilidad de certificar cursos sin haber asistido a los mismos, pero las condiciones de aprobación son diferentes que las que existen para quienes son estudiantes regulares. El hecho de no hacer esta distinción propicia que alumnos que necesitan imperiosamente de una educación presencial y permanente se acojan al «derecho» de no asistencia, para luego presentar trabajos muy deficientes que no ameritan su certifica-

ción, pero que terminan por ser aprobados, dadas las limitaciones del conjunto. En ese sentido hablo de resultados perversos. Es fundamental dejar atrás el miedo a la posibilidad de abuso de la autoridad docente que, por demás, hoy por hoy no es muy factible ni en el contexto social ni en el universitario. Lo que hoy se necesita es proporcionar procedimientos que lleven al aprendizaje común. No se puede avanzar en grupos en los que un día llegan cinco a la clase, al día siguiente otros seis, al otro tres de la primera, dos de la segunda y tres que nunca habían asistido. Así es imposible armar grupo, ir construyendo y sentar bases de un conocimiento común, compartido, pues el conocimiento se construye colectivamente.

Eso es lo que intento en los seminarios de tesis. Si logramos tener un grupo consistente al que sus integrantes asisten en cada sesión, vamos armando un campo de conocimiento común sobre el cual vamos construyendo. Y eso nos ayuda a todos porque, aunque tengan proyectos de tesis diferentes, se trabaja lo metodológico, las cuestiones teóricas, se analizan los proyectos y se va creando un cuerpo común, un colectivo de reflexión. Si cada estudiante viene cuando le da la gana o solo cuando va a discutir su tesis, no funciona; deja de ser seminario para reducirse a una asesoría individual, pero muchas veces ellas y ellos se escudan en su «derecho» a no asistir.

Por último, tenemos una lógica contraproducente que conspira contra los objetivos de la universidad, por la que se piensa la relación entre docentes y estudiantes como si fuera una suerte de lucha de clases: docentes burgueses con salarios acomodados y estudiantes de extracción popular en condiciones desventajosas. Esta lógica se ha instalado en muchos sectores, sobre todo con intereses políticos y de manipulación de unos sectores contra otros; creo que es importantísimo desmontarla. Estudiantes, académicos y personal administrativo somos complementarios; cumplir nuestras funciones requiere relaciones de colaboración mutua, de un orden del todo distinto al de relaciones de enemis-

tad y lucha de clases. Traslapar las relaciones sociales de un ámbito a otros no solo es inadecuado, sino que lleva a confusiones peligrosas. En todos lados hay poder; todo se puede analizar bajo las lógicas del poder, pero es fundamental distinguir otro tipo de relaciones en las que, aunque las haya de poder, estén basadas principalmente en la colaboración; creo que las de enseñanza aprendizaje son de este tipo. Y hay, además, una confusión entre autoridad y autoritarismo. Se ha creado una suerte de alergia a todo principio de autoridad que deberíamos revisar seriamente.

También debemos reflexionar sobre la «retirada» de buena parte del sector académico de la vida institucional. En los primeros años de nuestra universidad, los ámbitos colegiados funcionaban y los académicos participábamos muchísimo; ahora no, y creo que hay un cierto desencanto. Todas estas prácticas —y otras— han desincentivado enormemente nuestra participación; mucho se ha quitado a las y los docentes de su capacidad de moverse e incidir; mucho se han mermado los ámbitos colectivos, como las academias, que se reúnen eventualmente y ya no toman decisiones. Y, por si fuera poco, se difunde la idea de que las y los académicos tenemos una suerte de privilegios contra los que hay que luchar, y prevalece una dinámica de desautorización. Creo que es fundamental detener esa lógica de desautorización. Cualquier conducción razonable y democrática de la universidad debería detenerla de inmediato, no permitirla, porque lo que hace es enfrentar a los distintos sectores de la universidad, todos igualmente necesarios. No hay docentes sin estudiantes, pero tampoco hay estudiantes sin docentes. Ni hablar del personal administrativo; no hay universidad sin ellos y ellas. Por lo mismo, necesitamos una conducción capaz de lograr este respeto mutuo; tendría que haber quien lo logre y confío en ello.

Políticas institucionales

Igual que los principios del proyecto educativo, las políticas institucionales de la UACM son numerosas, y este libro tuvo la suerte de que entre sus narraciones se abordaran dos principales: políticas contra la violencia de género y políticas de inclusión. Una aborda el problema de la agresión contra mujeres, que atenta contra su derecho humano a la seguridad y es necesidad inherente para poder estudiar. Expone el proceso de elaboración de propuestas para atenderlo y los obstáculos —de verdad preocupantes— para su aprobación. Afortunadamente cuando estas *Miradas* estén disponibles ya se habrán aprobado medidas para atenderlo, gracias un largo esfuerzo llevado a puerto por la VI legislatura del Consejo Universitario. En las demás queda evidente el principio de inclusión de la universidad, tratan de la no discriminación por razones de edad, y la riqueza que eso implica para la formación de estudiantes, y la abordan como medio que fortalece la integración del estudiantado a la vida universitaria a través de sus ensambles musicales, los apoyos específicos para personas ciegas o con discapacidad visual del programa Palabras Habladas, y a través del Programa de estudios superiores en centros de reclusión (Pescer) como vía que dignifica a personas presas y les ofrece nuevos horizontes de futuro.

Nada humano me es ajeno (y el machismo, mucho menos)

ADRIANA GONZÁLEZ MATEOS

La primera vez que vi el lema de la UACM me asusté. Desde luego, había oído esa frase muchas veces, había tomado alguna clase de literatura latina y recordaba el nombre de Terencio, sabía que notables escritores y filósofos la habían citado en muchos textos, hasta llegar, por ejemplo, a la glosa de Unamuno, pero siempre había desconfiado de esas lecturas, según las cuales, un ser humano digno de ese nombre (es decir, quien cita la frase) reconoce que ningún asunto humano le es incomprensible ni escapa a su interés. «Soy hombre y a ningún otro hombre estimo extraño», parafrasea Unamuno en el primer párrafo de *El sentimiento trágico de la vida*, y yo no puedo leerlo sin refunfuñar: Yo no. Intenta darte cuenta, don Miguel, de que el siglo transcurrido te obliga a reconocer que no hay generalización válida si pasa por alto la perspectiva de género. Ya no es tan fácil decir «soy hombre» y suponer que cualquier lectora se identificará con esa palabra o la pasará por alto. Tampoco quienes ponderan las diferencias entre decolonial, poscolonial y anticolonial. Ni siquiera

quien haya terminado *Las palabras y las cosas* y haya leído que «el hombre» es una invención reciente y condenada a desaparecer, frase que, a su vez, ha atravesado ya otros cincuenta y tantos años de crítica y discusión.

Pero claro, yo estaba en pleno proceso de contratación, las citas para la entrevista y la clase modelo, las juntas con otros profesores recién contratados, los primeros encuentros con mi academia. El lema no me pareció tan importante en esos momentos; las discusiones sobre lo humano podrían, quizá, ser tema de alguna clase. Mi sentimiento de alarma no fue demasiado intenso, después de todo, hice una maestría en una institución que repite sin rubor que Por mi raza hablará el espíritu, pero tampoco desapareció después, cuando me acostumbré a ver la frase en la correspondencia institucional. ¿Por qué la universidad se empeña —al abrir un abanico tan amplio— en recordar que lo humano abarca la corrupción, la crueldad, el abuso y la rapiña? ¿Llegarán momentos en que se invoque el lema para justificar esos males, o tantos otros que no están ausentes de esta institución?

Lo sucedido en estos años podría entenderse como un conflicto entre esas dos lecturas: quienes fundaron la universidad y eligieron este lema partían de su fe en los seres humanos, o, mejor dicho, en el poder de la educación para ir haciendo cada vez más humanos a quienes participan en ella: un cultivo de la capacidad de entender, y así devenir solidarios, equitativos, autónomos. La posibilidad de seguir aprendiendo al dar clases, al escuchar las reacciones ante una lectura, las objeciones a una idea. El propósito de la universidad sería despertar y hacer crecer la conciencia de que toda injusticia me afecta, toda violencia me hierde, y el trabajo en las aulas, en las oficinas, en las asambleas surgiría de la convicción de que, colocada en condiciones favorables, cada una de nosotras elegiría esa ruta. Pero la otra lectura nunca está muy lejos: lo humano demasiado humano acecha cada momento y el lema podría convertirse en una justi-

ficación bastante cínica, una medida de la distancia entre la persona llena de defectos y el ideal que por inalcanzable (¿porque es inhumano esperar demasiado de quien asume sus limitaciones y solo puede comprometerse, por ejemplo, a asistir a un veinte por ciento de las clases durante el semestre, y eso si no sucede ningún imprevisto?), se vuelve superfluo.

La frase no me produciría tanta desconfianza si al mismo tiempo la universidad contara con una legislación suficiente para prevenir, sancionar y corregir las irregularidades que surgen de esa tensión. No se crearon en los primeros años, y en los ya casi veinte que han transcurrido los esfuerzos para formularla y aprobarla han tropezado con obstáculos casi imposibles de remontar.

Quizá no hay ejemplo más evidente que el problema planteado por la violencia de género. Desde los primeros semestres escuché relatos sobre estudiantes acosadas por profesores, supe de ataques sexuales en algunos planteles, me enteré de los esfuerzos de quienes desde la Comisión de Mediación del Consejo Universitario (CU) trataban de atender algunas denuncias. Se trataba de una violencia normalizada, ante la que no había canales institucionales a los que acudir. En mayo de 2013, el feminicidio de Martha Karina Torres Jorge hizo dolorosamente evidentes los innumerables casos de violencia sexual y de género que ocurren cotidianamente en la universidad y afectan a estudiantes y trabajadoras, así como la carencia de normas o políticas destinadas a resolver estos problemas. Las profesoras Aleyda Gaspar, Mariana Berlanga y yo formamos un colectivo para lograr que el crimen no quedara impune. Cuando fui con ellas al plantel Cuauhtepac, pocos días después del asesinato, pude comprobar que no se había tomado ninguna medida al respecto: los padres de Martha Karina señalaron que el feminicida, también estudiante de la universidad, podía, si así lo deseaba, retirar sus documentos o seguir estudiando; el coordinador del plantel nos dijo que el reglamento no establecía ninguna sanción ni medida para un caso como éste.

Nada humano me es ajeno: el machismo, mucho menos.

Durante los meses siguientes, diversos grupos dentro de la comunidad organizamos una gran cantidad de actividades encaminadas a responder a esta carencia. Así surgió una campaña de información y reflexión que incluyó mesas de discusión en los planteles Centro Histórico, Del Valle, San Lorenzo Tezonco y Cuauhtepac. Además, se emprendieron trabajos destinados a definir una política institucional sobre violencia contra las mujeres, a partir de una reunión convocada para el 30 de mayo por la coordinadora del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, Tania Rodríguez y el coordinador de Servicios Estudiantiles, Samuel Cielo. El llamado estuvo dirigido a todos los interesados, en las áreas de coordinación y en espacios académicos y estudiantiles. Además, la oficina del Abogado General prestó apoyo legal a la familia Torres Jorge, y desde la Comisión de Mediación del III Consejo Universitario y la Coordinación de Servicios Estudiantiles se integró una agenda para elaborar una normativa de convivencia. En esos meses se denunciaron varios casos de acoso sexual y se establecieron los primeros procedimientos para enfrentarlos. Cuando se discutió la posibilidad de expulsar al feminicida, se recordó que la universidad le da el derecho de proseguir sus estudios dentro del programa Pescer.

También se establecieron contactos con otras instituciones educativas (como el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, el CONACYT, el CIESAS y la Universidad Autónoma de Sinaloa). Al cabo de varios meses de trabajo emergió la Propuesta de política institucional para erradicar el acoso, el hostigamiento y la violencia sexual en la UACM. Este documento resumía una inquietud colectiva, así como la decisión de hacer frente a este problema que se agrava todos los días, en una ciudad donde crece la inseguridad y prolifera la violencia contra las mujeres en los hogares, en el transporte público, en las calles.

En mayo de 2014 se eligió una nueva rectoría. Se cumplía un año de intensos trabajos condensados en esa Propuesta, pero du-

rante cuatro años el nuevo rector se consagró a demostrar su intensa humanidad: hizo la vista gorda, pasó por alto, entorpeció, dio la espalda a los trabajos realizados. Nunca puso en marcha la *Propuesta*, pero tampoco llamó a discutirla.

En cambio, nombró a un nuevo Abogado General, quien, durante su gestión, demostró no solo su falta de interés, sino su hostilidad ante la iniciativa. De acuerdo con él, las mujeres afectadas por violencia de género deberían dirigirse al Ministerio Público, instancia célebre por la revictimización rutinaria que practica. Su sucesor (comisionado para encargarse de esta Oficina) continuó en la misma línea, obstruyendo el acceso a la justicia de las quejosas y retrasando la aplicación de normas claras, conocidas y difundidas entre la comunidad.

Desde entonces, a la cuenta de los feminicidios se han sumado los nombres de Campira Camorlinga Alanís, Leslye Leticia Hernández Moreno y Nancy Lara, se han denunciado más casos de acoso y hostigamiento sexual, así como otras agresiones sexuales cometidas en las instalaciones. Los grupos de estudiantes y trabajadoras que exigen justicia y protestan contra distintas formas de violencia de género se han multiplicado.

Esto ha permitido el trabajo conjunto de mujeres de distintos sectores, que actúan en diferentes ámbitos de la universidad. Desde los primeros años, muchas profesoras han incorporado temas relacionados con la discriminación y la violencia de género en sus clases, otras tantas estudiantes han realizado trabajos académicos (videos, tesis, charlas, lecturas, actividades artísticas), y muchas trabajadoras administrativas se han involucrado en protestas y campañas destinadas a informar y prevenir. Hemos aprendido que existen amenazas y vicios estructurales que nos afectan a todas, aunque se manifiesten de maneras más o menos agudas si se trata de una estudiante, una profesora o una trabajadora administrativa o manual. Desde luego, hemos visto que hay mujeres dispuestas a aliarse con la administración para entorpecer las soluciones propuestas. Pero sobre todo, hemos

aprendido muchísimo unas de otras: entre las reflexiones en las aulas, la lucha en órganos colegiados, la organización de acciones para protestar o mantener la memoria de las compañeras afectadas y exigir justicia, hemos vivido el crecimiento de un feminismo universitario que, además, nos vincula con otras universidades de la ciudad, afectadas también por la violencia de género, por la negligencia de las autoridades y por la decisión de construir universidades más favorables para nuestro trabajo y crecimiento.

Desde mi trabajo en las aulas he sido parte de este proceso: si en los primeros años tenía cierta cautela para abordar algunos temas (una vez, al hablar de la legalización del aborto, me encontré con una estudiante que rechazaba vigorosamente la idea), poco a poco me di cuenta de que crecía el número de jóvenes interesadas. Llegó el momento en que la inclusión de textos feministas teóricos fue recibida con entusiasmo; pasamos semanas discutiendo su relación con obras literarias y, después, revisando en clase los textos escritos a partir de esas lecturas. Ahora discuto con ellas las diferencias entre corrientes y movimientos feministas y admiro el valor y la inventiva que despliegan en protestas y manifestaciones, la creatividad de sus poemas y cuentos, la capacidad para organizar actividades que mezclan la literatura y el activismo. Los hombres empezaron guardando silencio, pero en los últimos años ha crecido el número de quienes están dispuestos a hablar de sus desacuerdos con la masculinidad o a abordar con mayor franqueza sus sexualidades diversas.

Entre tanto, la necesidad de normas eficaces para combatir la violencia de género dentro de la universidad ha llevado a la creación de un grupo de trabajo, en el que participo, que se propone aprovechar los documentos elaborados en años anteriores y elaborar una nueva propuesta de política institucional para prevenir, combatir y sancionar estas formas de violencia. No están resueltos todos los desacuerdos, pero el trabajo se ha emprendido con gran seriedad y profesionalismo. Se abre la es-

peranza de un nuevo periodo, que solo florecerá si comprende que el viejo *nada humano me es ajeno* es un llamado a trabajar, desplegando mayor inteligencia y sensibilidad hacia las desigualdades estructurales que lo atraviesan.

Miradas: un poco de lo mucho que viví dando clases en las cárceles

HASYADETH BORJA CHAGOYA

El gusto por aprender, aprender a enseñar y enseñar aprendiendo ha sido mi mayor vocación desde muy pequeña, y mi sueño de ser docente se hizo realidad cuando entré a dar clases de Derecho a la FES Acatlán tres años antes de ingresar a la UACM. Aquí, gracias a esa experiencia fui aceptada para impartir clases en el Programa de Estudios Superiores en Centros de Reclusión, Pescer.

Para mí era novedosa la idea de acudir a enseñar a los internos de un reclusorio, me formaba mil ideas de cómo sería dar clases a esos estudiantes; sentía gusto e ilusión cuando pensaba que podría compartir conocimientos con ellos y aportar elementos que ayudaran a cambiar una realidad inmediata y también a consolidar un proyecto de enorme importancia social, como era y es el Pescer. Aunque también sentía un poco de temor, tenía que sobreponerme muy rápido, era un reto que decidí aceptar y no tenía tiempo para pensarlo mucho.

Recuerdo que cuando fui entrevistada en San Lorenzo Tezonco, me preguntaron si no me daba miedo. Mi respuesta: ¡Si lo tuviera, no estaría aquí!, puso fin a la entrevista. La siguiente semana ya estaba frente a un grupo en la penitenciaría de Santa Martha Acatitla, según dicen ¡la cárcel más peligrosa del mundo! Aunque no lo fue para mí, al contrario, la viví como experiencia de amor a la docencia.

Así comenzó mi docencia en la cárcel, en un proyecto que fui conociendo poco a poco. Durante el primer semestre muchos de mis estudiantes me confiaron los motivos por los que se encontraban cumpliendo una sentencia, todas las historias coincidían en la injusticia de los procesos. Vivirla tan de cerca me llevó a terminar ese ciclo agotada emocionalmente, con tres kilos menos, y cada vez más indignada al constatar la realidad de lo que siempre se escucha y se sabe de la ineficiente aplicación de la justicia, la ineptitud del Estado para determinar con base en pruebas reales y suficientes la culpabilidad o la inocencia de las personas.

Al inicio del siguiente semestre decidí que me era imprescindible no escuchar esas historias si quería seguir ayudando. Reflexioné que mi compromiso es con la educación, me repetí muchas veces que soy docente, no justiciera, que en mí no había posibilidad alguna de cambiar las sentencias, pero sí de cambiar vidas o, al menos, contribuir para que otros decidieran cambiar las suyas. Sus vidas. Así que dejé de escuchar los porqués de su encarcelamiento prolongado.

Desde entonces y durante los siete años que he dado clases en la cárcel siempre he coincidido con personas agradables, sonrientes, con seres humanos que me han enseñado mucho: que sobreponerse a las adversidades se vuelve, incluso, un asunto de sobrevivencia, que los espacios de estos centros escolares les permiten reconocerse como seres dignos de ser tratados como personas, que — según sus palabras — la universidad y la posibilidad de estudiar en ella es un espacio de protección ante los

verdaderos peligros en esos centros, que el aula es un refugio no solo para mantener la vida sino para mantenerla apartada —aunque sea pocas horas al día— de la degradación propia del ambiente en reclusión.

Muy pronto pude valorar lo importante y humano de mi trabajo. Dar clases en la cárcel es exigente, cada semestre debemos preparar el material con el que trabajan los estudiantes, compilar antologías, fotocopiarlas, acomodarlas en cajas y transportar, por lo general en diablitos, las cajas con el cerro de copias para ser entregadas como material de aprendizaje. Cada semestre, más que el material de estudio, un profesor de Pescer debe preparar el alma.

El proceso de enseñanza debe estar centrado en la comprensión de contextos difíciles e implica ir trabajando los contenidos de los programas de la licenciatura, y al mismo tiempo atender las deficiencias de los estudiantes sobre todo en materia de lectoescritura, indispensable para la comprensión lectora. Si bien algunos de estos estudiantes estudian una segunda carrera, no son la mayoría.

También muy pronto me di cuenta de que, en la medida de lo posible, los estudiantes procuran un ambiente tranquilo y cómodo para los docentes, saben que el profesor se puede retirar si se siente incómodo o en situación de riesgo, con lo que ellos se quedarían sin poder avanzar en conocimientos y sin la posibilidad de un roce con el exterior.

En la cárcel uno puede ver y oír lo que sucede alrededor, pero no todos pueden mirar y escuchar con el corazón y entender que ahí mismo hay toda una urbe bien organizada con comercio, escuela, trabajo, artesanos y, por ende, con clases sociales. La de los más desprotegidos, que en la calle llamamos indigentes, la vi en el Reclusorio Norte, la primera vez que fui, un semestre que inició en febrero, cuando el frío de invierno recrudece. Camino al centro escolar vi a muchos jóvenes sentados en la tierra, recargados en árboles, envueltos en una cobija, intentando descan-

sar bajo un rayito de sol. Mis estudiantes me contaron que eso sucede a los más pobres, que no tienen familia con dinero para protegerlos, que de noche en las celdas duermen —si pueden— parados, amarrados a la pared porque no hay espacio para todos y menos si no cooperan con el «jefe-dueño» de la celda, y de día son expulsados de ahí por el mismo personaje que como vil latifundista les niega derecho de piso y el resguardo bajo techo. La narración me estrujó el corazón, supe que esos jóvenes eran probablemente los recién llegados, «los miserables», como escribiría en una versión moderna Víctor Hugo o «los de abajo», diría Mariano Azuela, y también que solo era un intento de descanso, por eso estaban sentados y no acostados; en la cárcel, no muchos pueden darse el lujo de dormir y menos los recién llegados, que en un instante aprenden que deben estar alertas, volverse vigías porque les pueden robar lo único que les queda: ¡la vida!

Adentro existe toda una organización de poder jerarquizado y normas impuestas, como siempre, por los más fuertes, no escritas en papel, pero muchas escritas literalmente con sangre, para que quede claro quienes mandan y que ese mando, por supuesto, no lo ejercen los custodios.

Llegar al plantel dentro de la cárcel es distinto a llegar a cualquier otra sede. Al entrar en donde está la población de reclusos se cruzan algunos personajes. Son vendedores ambulantes, algunos que quieren limpiarme los polvosos zapatos, otros me ofrecen artículos de papel o de lata que elaboran para obtener unos cuantos pesos, otros venden dulces, otros no ofrecen, piden una pequeña limosna, pero también los estudiantes que se apresuran a impedir el paso a los que consideran inoportunos y les dicen que se vayan a otro lado, que no molesten a su maestra. Entonces sé que los profesores nos volvemos un poco de ellos, un poco de aire externo que consideran suyo y que les llega con cada profesor lunes, miércoles y viernes, un aire que en ese lugar pueden poseer y nadie se los va a arrebatar.

De los dos reclusorios tengo entrañables y algunos también dolorosos recuerdos, y en ambos, la experiencia ha sido enriquecedora y constructiva en mucho más que un sentido.

Recuerdo una en el Reclusorio Norte; cuando empecé a dar clases ahí todos mis estudiantes eran caras nuevas, y aprendimos juntos a conocernos. La asignatura abordaba normas de carácter familiar y en una clase discutimos el tema de la despenalización del aborto. Como acostumbro, los estudiantes presentaban las distintas opiniones en un espacio de discusión constructiva, con base en lecturas de los temas y razones argumentativas de todo aquello con lo que estuvieran o no de acuerdo. Recuerdo con poca exactitud el nivel de discusión, y habría pasado sin mayor trascendencia si ese agudo estudiante no se hubiera acercado al final de la clase siguiente a la de la discusión de lo que él llamó solamente «el aborto». En esa clase él se sentó en silencio, lo cual era extraño porque siempre leía y era muy participativo. Al final me acompañó hasta la reja y mientras caminamos se disculpó conmigo y me entregó una carta, pidiendo que la leyera cuando estuviera fuera, que no la enseñara a nadie y que la destruyera. Después, estando ya en el interior de mi carro di lectura a la misiva y entendí.

Él sentía haber sido demasiado apasionado en la defensa de sus argumentos (que no fueron válidos) contra lo que yo llamaba despenalización del aborto y que él denominaba aborto. Comprendí que no logré exponer el tema humano y hablábamos de cosas distintas. Temía haber sido grosero y que yo considerara agresiva la intensidad con la que se expresó y, desde luego, le aclaré que ni lo uno ni lo otro. Entre líneas me narró que llevaba más de un tercio de su vida en ese lugar, aprendiendo a sobrevivir, a distraer el peligro, a buscar la posibilidad de ganarse el derecho de comer un poco más, contó como presencié la muerte de un hombre por una pelea que no tenía más trofeo que un bolillo, se disculpaba y me pedía comprensión. Me hizo llorar un gran rato, ahí afuera, en mi libertad. Escuché las palabras de esa

carta desde el corazón, sé que su disculpa fue sincera y que, sin decirlo, me pedía que no dejara de dar clases. Ese es un temor de nuestros estudiantes en Pescer.

Otra vivencia en ese mismo centro sí dejó en mi ánimo secuelas. Fue un simple saludo para mí confuso y doloroso de un estudiante que no había estado en mis clases, pero que reconocí de otro semestre. Parado frente a mí, saludándome con un aire diferente a otros, incluso familiar; a la vez avergonzado y tratando de mostrar que me conocía de antes. Y, sí, lo conocía, no del reclusorio, sino como mi estudiante en FES Acatlán. Esa realidad me cimbró.

Su circunstancia de vida me recordó la vulnerabilidad, la fragilidad con la que caminamos y nos movemos «allá afuera», en la calle. Así inició mi angustia. La ansiedad de saberme y saber a mi familia en esa vulnerabilidad y a merced de cualquier injusticia me invadió de miedos que tuve que confrontar; solo con terapia pude reconocerlos falsos y disminuir mi ansiedad.

Por Santa Martha Acatitla siento un especial aprecio, ahí inicié mi docencia en cárcel con la primera generación del Pescer, un grupo muy valioso de estudiantes ávidos de aprender con el objetivo preciso de ser universitarios y convertirse en abogados.

Ahí supe, años después de haber leído la novela de José Revueltas, que el apando existe. Lo que en mi imaginación era un cuento, es la triste realidad de un pequeño cuarto, oscuro y degradante, el apando que sigue siendo parte vigente de los castigos más terribles en una cárcel. El abuso de autoridad con nombre de una de las obras más importantes en la historia de la literatura mexicana.

También ahí conocí a un estudiante transgénero a quien no sabía cómo nombrar al pasar lista, por su nombre masculino o por el que todos lo llamaban; luego de dos clases resolví, según yo muy airoso, que lo correcto era nombrarlo por su apellido, pero al hacerlo me percaté que causaba confusión porque otra persona tenía un apellido similar; lo hermoso fue que él, ante

mi dilema y vergüenza, con delicadeza y gracia me pidió que la nombrara como le gustaba. ¡Claro! Tendría que haber pensado que su nombre es ese que eligió, el que lo dignifica como persona y yo estaba ahí para eso, para dignificar a las personas. Resulta que, al no haber legalmente la posibilidad de reagrupar a los sentenciados a penas privativas de la libertad por género, son asignados a cárcel según su sexo, lamentablemente ni legal, ni físicamente es posible hasta ahora una separación que tratara con justicia el tema.

Estas son solo algunas de mis historias más sensibles siendo profesora para estudiantes en situación de cárcel, hombres y mujeres que viven la construcción del conocimiento como un espacio de libertad, que se permiten desde la conciencia construida, asumir su historia de vida como una oportunidad para cambiarla.

Un punto en Letras Habladas

JOSÉ LUIS OSORIO HERNÁNDEZ

El programa Letras Habladas de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México surgió en 2007 desde el sueño de un grupo de universitarios con discapacidad visual, como convenio de colaboración entre la universidad y la asociación civil Punto Seis. Su propósito inicial de elaborar y adecuar materiales académicos y literarios en formatos accesibles a personas con discapacidad visual se ha ampliado con el transcurso del tiempo, y desde 2014 es programa integrado a la estructura de la universidad.

Cuando en 2009 ingresé a colaborar en ese programa, vi cristalizado un deseo interno de trabajar en una actividad que pudiera contribuir con el proceso formativo de personas ciegas, principalmente con la elaboración de material transcrito en sistema Braille, con lecturas realizadas en voz alta, con asesorías para el uso eficaz de la computadora o cualquier otra actividad enfocada para tal propósito.

Desde ese momento, la oportunidad de intervenir directamente en la diversidad de actividades que realiza Letras Habladas en los los materiales en Braille que ya mencioné, así como en

la producción de libros en audio en formato MP3 y la orientación a profesores que buscan asesorías para mejorar su atención a estudiantes ciegos, entre otras, me ha permitido convivir con diversos actores de la universidad para promover la inclusión educativa de personas con discapacidad visual en la UACM.

Las asignaturas que más resaltaría, por el nivel de compromiso que las y los profesores interesados han adquirido al momento de realizar adecuaciones para los estudiantes ciegos serían las de idiomas (inglés y francés), Lenguaje y Pensamiento, Matemáticas, y el Taller de Identidad, conocimiento y aprendizaje. De hecho, los docentes responsables de la planeación del Programa de Integración han sido la base que ha permitido a Letras Habladas tener experiencia, presencia y confianza en lograr la inclusión educativa de las personas con discapacidad visual en la institución.

Por otra parte, las iniciativas que han surgido desde el seno de nuestro programa, ya sea con la intención de sensibilizar a la comunidad universitaria sobre la discapacidad en general y en concreto sobre la ceguera y la disminución visual, o con la intención de difundir el conocimiento y el rescate de habilidades que el sistema educativo de primer nivel ha descuidado en las personas con discapacidad visual, me han permitido influir en estudiantes que ingresan a la UACM y también en las y los profesores que les imparten clases, ayudándoles a discernir desde cuáles dinámicas y estrategias se detona mejor la comprensión de las personas ciegas en el proceso del aprendizaje.

Las actividades en las que he participado de manera activa se llevaron a la práctica al final de largas conversaciones con docentes que tenían interés en conocer las necesidades educativas de los estudiantes ciegos en la actualidad. Entre ellas quiero destacar algunas que para mí han sido las más importantes. Las menciono en orden cronológico. Los primeros dos talleres en los que colaboré fueron los de ortografía y redacción impartidos en el año 2011; recuerdo que ocurrieron en tiempos cuando había

pocos estudiantes con discapacidad visual en la UACM, y que de las personas ciegas que respondieron a la convocatoria y se acercaron al ambiente universitario, solo una participante de un taller finalmente ingresó a la universidad.

Otro, fue un taller de matemáticas impartido años después, cuando el ingreso de estudiantes con discapacidad visual aumentó por el interés de compañeros ciegos que cursaban la preparatoria. El material de consulta que resultó de ese taller está próximo a publicarse en la UACM.

La tercera fue un taller de ordenadores gráficos, que se llevó a cabo en 2018, diseñado, planeado y realizado en conjunto con profesoras que imparten la materia de Identidad, conocimiento y aprendizaje. Fue una actividad realmente enriquecedora. Quienes participaron conocieron de forma táctil los componentes de distintas formas de distribuir la información de manera visual, en dibujos realzados con líneas, tanto en sistema Braille como en un material especial denominado papel termoformado.

Como se puede apreciar, la presencia de las personas con discapacidad en el terreno de la Universidad ha generado interés para impulsar iniciativas dirigidas a crear mejores condiciones de estudio y aprendizaje a su favor y desde sus propias necesidades, a la vez que, de manera paralela, como personas ciegas impulsamos iniciativas desde la Universidad que se han descuidado en el sistema educativo actual y que la UACM nos ha permitido ofrecer a las personas con esta discapacidad.

Lo anterior queda demostrado en los múltiples cursos que se han generado desde el programa Letras Habladas. Entre ellos, el taller de computación dirigido a gente ciega, igualmente estudiantes de la universidad, como a personas externas. Inició en 2009 y se impartió a lo largo de tres años. Su duración era de un semestre, y abarcaba desde el reconocimiento de la computadora hasta la búsqueda de información en internet.

Otro más reciente surgió con la idea de rescatar un conocimiento del que los mismos institutos para personas ciegas pres-

cinden, por su complejidad. Se trata de un curso de Estenografía que en el sistema Braille es conocido como Grado II. Es un método que las personas ciegas utilizamos para contraer vocablos con uno o más signos en Braille, con la finalidad de escribir tan rápido como se habla, y que, además, favorece el ahorro de papel.

La puesta en marcha de este curso fue posible gracias al tesón de una de las integrantes del programa. Ella logró que la autora del manual de Estenografía que se difunde en México concediera al programa la posibilidad de imprimir y divulgar tanto el manual como la aplicación del método de enseñanza que en él se propone. Esto hizo posible organizar un curso de 30 horas y se lanzó la primera convocatoria. Respondieron quince personas ciegas, que participaron con constancia, lo concluyeron satisfactoriamente, y están a la espera de nuevos cursos que la UACM pueda ofrecerles.

Una parte fundamental para el funcionamiento del programa es el área conformada por estudiantes que realizan su servicio social. Ellas y ellos son quienes generan la base del material de lectura para los distintos formatos accesibles para estudiantes con discapacidad visual, ya que su principal labor es corregir y limpiar los documentos digitalizados que necesitan para sus clases y para consultar. Además, de que conocen la enorme necesidad de que cuenten con el material corregido y adaptado para su lectura, se involucran en otros procesos sociales y culturales donde las personas ciegas tenemos necesidades específicas de accesibilidad que no han sido resueltas.

Tal es el caso de una estudiante de servicio social que, tras conocer la escasa oferta de películas accesibles para personas ciegas en México, decidió retomar este tema para su tesis. En su trabajo de investigación propone una metodología de descripción adaptada a las necesidades del público mexicano, pues todas las referencias que encontró a esta actividad están pensadas para España. Una vez que el desarrollo de su tesis llegó a este punto, me pidió que formara parte del grupo de lectores

para hacer comentarios sobre su propuesta desde mi experiencia como persona ciega. Al final, su propuesta metodológica pudo aplicarse en dos producciones que me sorprendieron gratamente por la sensibilidad que la estudiante logró reflejar mediante sus descripciones. Una fue el cortometraje «El héroe», de Carlos Carrera y la segunda fue la película «Romeo y Julieta», de Carlo Carlei. Desde mi punto de vista, en la primera logra definir perfectamente la atmósfera donde se desarrolla la trama: el metro a hora pico y el tedio y el cansancio que reflejan los personajes. A partir de ese audio descripción, el cortometraje para mí, ya no es solo música, también emociones. La segunda película fue una historia de la que, gracias al audio, pude conocer sus escenarios, ya no solo por los sonidos ambientales e incidentales, sino también por el vestuario de los personajes, sus reacciones físicas y los pequeños trozos de los lugares que retrata el filme.

Por otro lado, resulta muy importante la relación directa con los estudiantes con discapacidad visual, sobre todo cuando es cotidiana, y con algunos de ellos y ellas he logrado establecer un vínculo más allá del mero trámite de recibir lecturas y que tengan una perspectiva lo más amplia posible de lo que significa estudiar en la universidad. Pienso que si para estudiantes sin discapacidad es importante contar con un apoyo que guíe su desarrollo universitario, para las personas con discapacidad es imprescindible, porque los arquetipos son totalmente distintos, y cuando nos encontramos en situaciones en las que no solo hay que resolver la aceptación académica sino el acceso a diversas variables en entornos desconocidos, contar con alguien que ya los enfrentó, que tuvo sus mismos miedos e incluso sus mismas carencias en las habilidades para resolver vivencias similares, me parece fundamental.

Lo he vivido, me he sentido muy cercano a dos estudiantes y a su desarrollo universitario. Ambos han cursado la carrera de Ciencia Política y Administración Urbana. Ella fue un descubrimiento afortunado de uno de los talleres de ortografía y redac-

ción que se impulsaron en los inicios de Letras Habladas, pues desde su primer acercamiento a la UACM ha sido ejemplo de que solo es necesario brindar una oportunidad para transformarla en un logro, que en su caso ha sido, por lo pronto, concluir sus créditos. Él ha sido una persona entusiasta y siempre con el deseo de superar sus limitaciones, pues es consciente de sus miedos y, por tanto, siempre está abierto a las observaciones y a la orientación. Con los dos he tenido largas pláticas donde juntos identificamos obstáculos, tanto externos como internos, en diferentes etapas de su tránsito por la universidad. En algún momento hemos platicado de la importancia de repasar constantemente las lecturas que sus profesores proporcionan en las diferentes materias y que se identifican como lecturas básicas de la carrera. En otros, hablamos de la importancia de identificarnos como personas con discapacidad visual, de reconocer nuestras limitantes, pero siempre buscar alternativas para que aquellas no funcionen como anclas para restringir nuestra superación.

Así es como, de manera sucinta, puedo resumir la importancia que ha significado mi trayectoria en la UACM. Son logros que se han alcanzado de manera conjunta entre compañeros de trabajo con discapacidad, con la colaboración de profesoras y profesores que han mostrado el interés por mejorar las condiciones de aprendizaje de las personas ciegas y de igual forma con los deseos de aprender que muestran los nuevos estudiantes con discapacidad que ingresan a la UACM. Todo ello ha reforzado mi identidad como persona con discapacidad visual y el reconocimiento de que el legado que otras personas sin discapacidad o ciegas nos han heredado, ahora es preciso transmitirlo desde la UACM.

La música en la UACM con Francisco Grijalva

Para *Miradas*, el aporte de la música en la UACM era indispensable; el responsable de impulsarla deseaba participar, pero al no encontrar tiempo para dedicarle, el grupo de apoyo editorial del libro hizo una excepción. Haríamos presente a Francisco Grijalva como es él —conocimiento, pasión, enseñanza—, desde algunos decires suyos en entrevista y desde la percepción de quien conoce de su ser y sus vivencias en el universo musical que habita y del que llena nuestra universidad.

El pan de cada día: lo ganarás con
muchísimo sudor y una batuta

CARMEN ROS

Interior: departamento de Francisco Grijalva Vega, recién salió un grupo de estudiantes que cantaba, algunos llevan partituras. Francisco y yo nos sentamos frente a frente. Hay tersura en su

voz. Se gana el pan de un modo melodioso, porque es director de orquesta y de coros, pero, apunta: «Soy un intérprete, como un decodificador histórico del arte musical, en el sentido de que una partitura hecha hace 200 años, yo la puedo decodificar, reanimar».

Si bien se gana el pan de manera melódica, no es menos cierto que lo hace con muchísimo sudor y esfuerzo (acaso mucho más de lo que se prescribe en el Génesis). Por ejemplo, los martes se despierta alrededor de las siete (como todos los días), sale volando para llegar a las nueve a dar una clase de composición musical. Después desayuna en donde puede, tiene prisa, va a uno de los planteles de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, a la que entrega casi todo su tiempo como director de coros y de orquesta. «Voy al campus del Centro Histórico, doy un poquito de solfeo. Estamos iniciando el semestre, así que hago audiciones a los muchachos que quieren ingresar al coro, luego llega el maestro Tonatiuh de la Sierra, pianista que me ha estado acompañando durante ocho años en el ensamble coral de la universidad».

Alrededor de las cinco de la tarde llega pitando a su casa, para dar un taller de canto a un grupo de cuatro o cinco personas «Cada quien escoge su pieza. La mitad de la sesión es para vocalización y la otra para escuchar esas piezas y corregirlas». Francisco dice que quienes asisten a ese taller son muy puntuales, tanto para llegar como para marcharse, pues «después ensayo con el Ensamble Coral In Arcis, con el que trabajo e investigo música barroca mexicana». Esta es la rutina de los martes. «Tengo doce horas de actividad profesional al día».

Las jornadas laborales de Francisco cambian conforme el plantel universitario que atiende. El maestro de coro configura con palabras una reflexión, la tensión en su rostro lo expresa: «En Cuauhtepac la gente no se esperaba tener una universidad y menos que alguien les fuera a montar Vivaldi o Brahms, o que los pusiera a cantar el *Réquiem* de Mozart o el de Fauré»,

y cuenta que, este semestre, el coro está montando los *Valses de Amor*, de Brahms, «esos se cantan, la partitura original fue escrita para dos pianistas en un piano y cuatro voces: soprano, contralto, tenor y bajo».

Son 28 las voces que conforman el coro de la UACM. Francisco agrega que, con ellas y la orquesta, «hacemos lo que se llama conciertos sinfónico-corales». Autores clásicos, pero la música popular mexicana también está en el repertorio: «me he dedicado más bien a rescatar música en lenguas originarias, nuestro coro canta en purépecha, en maya y zapotecó».

¿Cómo viven las y los estudiantes del maestro Grijalva tener en la garganta composiciones como la de Brahms? «Primero les asusta, es maravilloso ver la cara de asombro que ponen cuando les digo que vamos a montar, por ejemplo, el *Gloria* de Vivaldi. Se quedan pelando los ojos, con una incredulidad absoluta, y me ven como diciéndome «¿Usted cree que yo voy a montar eso tan difícil, en esa lengua tan extraña como es el latín, cree que yo voy a cantar así? Está loco».

Parte del espíritu con el que trabaja quizá provenga de sus convicciones, para él, la convivencia coral posibilita un ecosistema muy extraño, porque a pesar de las diferencias «—puede haber filósofos, artistas, ingenieros panistas, priistas, morenistas, perredistas, señoras de la vela perpetua junto con ateos—», todos apuestan por lo mismo, «lo decía Goethe: que la música regala la esperanza de un mundo mejor», y luego afirma que «en la cotidianidad, al arrojar el cuerpo en el metro mostramos exasperación y rabia, pero cuando tú entras a este salón de coro, a trabajar con delicadeza una cosa tan sofisticada, yo creo que la gente empieza a sentir la vida de otra manera». Y esto ¿representa alguna dificultad? Francisco responde como encarando un reto: «sí, que los muchachos crean en sí mismos, yo creo que eso es enseñar, ponerles un espejo en frente y decirles: «Ése que estás viendo es valioso, puede llegar a cantar divino, y te darás cuenta

de la dimensión que realmente tienes». «Lo más difícil es enseñarles a los muchachos que pueden seguir un camino luminoso».

Director de orquesta y de coro, pero también un maestro que sabe educar gargantas para que sean utilizadas como instrumentos musicales dóciles y armónicos. Sí, la sensibilidad está comprometida en este modo de ganarse el pan, pero también lo está una formación artística rigurosa. La suya inició desde que era niño, aprendiendo con diversos profesores; a los 16 años estudió canto con el maestro de coro de la secundaria de su madre. Muchos años más tarde, el Partido Mexicano de los Trabajadores lo mandó a Cuba para que aprendiera percusiones; luego estuvo 15 años en el Conservatorio.

Otra parte del trabajo de este director consiste en que el coro y la orquesta de la UACM realicen presentaciones y conciertos, por ejemplo, en la Feria del libro del Zócalo, la Feria del libro del Museo de Antropología, el día de muertos en Mixquic, y hasta en las calles de Milpa Alta. En las cárceles, los presos han escuchado tanto el *Gloria*, de Vivaldi, el *Réquiem* y la *Lacrimosa*, de Mozart, como villancicos y música popular y, gracias a este trabajo artístico, una lucha política adquirió un nivel y un tono distintos: «ya una vez nos manifestamos frente a la SEP, esa ocasión presentamos *Carmina Burana*». (No, pos hay que ponerse de pie. —Aunque este último comentario trastorna la objetividad, no quiero borrarlo).

Para ganarse el pan con melodía y esfuerzo, ¿hay algo que obstaculice a Francisco Grijalva Vega? El director deja que pasen unos segundos que me parecen semanas y, por fin, responde: «El prejuicio de que el arte no tiene una utilidad económica y, por lo tanto, no genera bienestar. El arte da esperanza si nosotros le damos ese sentido, pero, sobre todo, embellece la vida».

El canto del árbol

TERESA DEY

Al terminar el ensayo del Ensamble Coral de la UACM, el aula magna del plantel Del Valle se va vaciando, todavía se escuchan pláticas dispersas, escalas de prueba de alguna soprano, más allá alguien intenta cantar partes de un solo del *Réquiem* de Fauré. El maestro Francisco José Grijalva Vega se va despidiendo de los integrantes del coro, casi de uno en uno.

Finalmente, recoge las partituras del atril y las guarda en su portafolios. Con una sonrisa apenada murmura cuánto le cuesta terminar las clases. «Siempre se queda algo pendiente, la música es infinita...»

Al preguntarle respecto de la historia de este Ensamble Coral, responde de inmediato: «Es un proyecto que tiene 15 años y pretende ser incluyente, por él han pasado estudiantes, maestros y trabajadores de la universidad, además gente de la comunidad que tiene ganas de pertenecer a un grupo vocal —se acomoda los lentes y continúa—, la idea es complementar la cultura de los universitarios a través del arte. Por eso tenemos un repertorio muy amplio, entre coros de ópera; cantatas como *El Mesías* de Häendel; los *Réquiem* de Mozart y Fauré; el *Gloria* de Vivaldi y los *Carmina Burana*; también cantamos música tradicional mexicana, como *El Carretero* o *La Llorona* y además otras en diversas lenguas mexicanas. De hecho, estamos montando un bellissimo canto en zapoteco-español que se llama *Guendanabani* o *Cosas de la vida*, habla de 'la otra mansión más allá de la muerte' y es, según la tradición, el canto de despedida para acompañar a los seres queridos al panteón». Así lo declara con un dejo emotivo que seguramente contagia a sus alumnos.

Es evidente que hacer música lo apasiona, dice que podría hablar de música por horas... y tocar... y cantar...

Ante la pregunta de cómo descubrió su vocación, cuenta que tal vez tendría unos ocho años cuando trepado en un árbol comenzó a escuchar los sonidos que hacían las hojas movidas por el viento. Dice que desde ese momento supo que lo que lo hacía feliz era hacer una música que «pusiera chinita la piel».

Fue el primer músico profesional en su familia, aunque solía cantar a dueto con su padre durante los recorridos en automóvil que hacían durante las vacaciones. «Imagínate, cantando boleros de la Ciudad de México a Caborca, Sonora, y luego hasta Los Ángeles y de regreso... Mi padre no repetía uno...» Pero a la hora de elegir carrera tuvo que luchar contra los prejuicios que veían la música como una vía a la bohemia, la cantina, etcétera. «Escoge una carrera donde puedas devolverle a México lo que te ha dado», le decía su padre quien fundó la Dirección de Irrigación y Control de Ríos en la SAGAR y su madre también, que fue de las primeras perinatólogas en este país. Pero el maestro Grijalva luchó contra toda oposición y entró al Conservatorio Nacional de Música, en la carrera de Dirección de Orquesta. Quince años después había estudiado Dirección Coral y Orquestal y Canto Operístico. Complementó estos estudios con Quironomía gregoriana en el Instituto Cardenal Miranda y todos los cursos que pudo encontrar con músicos internacionales que venían a México, como Nigel Rogers y Charles Brett.

El inicio de la Sinfónica fue distinto, rememora Francisco. «Hace poco más de cinco años se me acercó Ingrid Oliva García Cevallos; ella y otros estudiantes habían comenzado a formar la Filarmónica de la UACM y necesitaban un director. Acepté y Difusión Cultural me hizo responsable académico del proyecto ante la universidad. Esa fue una hermosa propuesta estudiantil que duró dos años y se terminó por razones de incompatibilidad, pero nos mostró una ruta a seguir. Poco después surgió la Sinfónica de la UACM y el proyecto ha crecido y se va consolidando. Ya nos hemos presentado en diversos foros, el Museo de Antropología, la Biblioteca México, el Alcázar del Castillo

de Chapultepec, el Centro Cultural Mexiquense Bicentenario en Texcoco y muchos más, demostrando que se puede aspirar a hacer arte musical desde nuestra casa de estudios. Además de estudiantes de la UACM, la SUACM ahora cuenta con músicos de escuelas de iniciación artística, de media superior y de diversas procedencias quienes regalan a la institución su tiempo y su talento. Tocar en una orquesta les permite realmente conocer el trabajo en equipo y les da herramientas para rehacer el tejido social, crear comunidades interesadas en el arte, alejarse de las adicciones y tener una visión más disciplinada de la vida en general».

Dice Francisco que su sueño era vivir de la música y que piensa morirse frente a una partitura. Ama a esta universidad porque además de vivir de su pasión, le permite «regresarle a México» su arte musical al dirigir a estos jóvenes.

La experiencia universitaria de la tercera edad en la UACM El caso de Socorro

ITZAM PINEDA REBOLLEDO

El tópico sobre los propósitos de la educación superior en un país como México ha sido arena de debate social, político y académico, especialmente durante las últimas décadas en el país.

El hecho de que se trate de un bien público con altos niveles de exclusión por su insuficiente oferta ha generado momentos álgidos en la polémica e incluso episodios de disputa abierta y confrontación entre varios campos de ideas y sectores sociales. Quizá uno de los capítulos más álgidos en este sentido fue el que suscitó la huelga estudiantil de 1999-2000 en la Universidad Nacional (UNAM).

En los albores de este siglo, la mayor institución de educación superior en México reportaba un porcentaje de aspirantes rechazados cercano al 70%. Dos décadas más tarde esta tasa de exclusión respecto de la demanda rebasa ya el 90%. Durante este mismo periodo la brecha entre la creciente demanda y la casi estancada oferta se ha ido ensanchando continuamente. Más aún, si en el análisis sobre la cobertura de este nivel educa-

tivo a nivel nacional se trasciende la perspectiva de los números absolutos y se desglosa la situación por estados del país o por sectores sociales, ya sean estos económicos, étnicos, de género o etarios, la situación de las y los excluidos de este derecho se torna dramática. Para el propósito de este breve texto, baste referir que el porcentaje de población con educación superior dentro del rango etario de 55 a 64 años es de 8% del total y de 4.8% si se especifica solo a mujeres.

Junto al debate sobre los propósitos que debe buscar la formación universitaria en el contexto de adelgazamiento de la población con acceso a este derecho, algunos investigadores han puesto en foco y bajo una perspectiva crítica las implicaciones de los exámenes de ingreso al nivel licenciatura, señalando su uso como mecanismo de perpetuación de la exclusión.

Desde su concepción, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, planteó la necesidad de atender a los sectores más expuestos a la marginación educativa. La ubicación geográfica de los planteles y la ausencia de examen de ingreso, entre otras definiciones, contrastaron con las tendencias dominantes.

La población que inicialmente se acercó a las primeras convocatorias cumplía en alguna medida con los propósitos de las decisiones tomadas. En el registro escolar y en la experiencia en aulas se encontraba el perfil concebido. Se trataba de jóvenes con uno o varios intentos de ingreso a otras instituciones que no habían logrado su propósito. Por lo anterior, el perfil de edades se ubicaba generalmente alrededor de la mitad de la tercera década de vida.

Luego de los primeros semestres, era evidente en las aulas (sobre todo vespertinas) que personas mayores trabajadoras estaban encontrando una opción de estudio en la nueva universidad de la ciudad.

En 2003, la apertura de cursos del aún no inaugurado plantel San Lorenzo Tezonco ocurrió cuando todavía estaban en construcción sus primeros edificios, por lo que su primera generación

comenzó sus estudios gracias a que la preparatoria Benito Juárez del Instituto de Educación Media Superior cedió algunas aulas para hospedarla.

En este espacio conocimos a Socorro Calderón Ibarra, una mujer de 72 años que algunos estudiantes confundieron con su profesora. Un par de años más tarde, ya en las instalaciones del nuevo plantel, la encontré en el salón de clases. Ella había decidido estudiar la licenciatura en Ciencias Sociales. Antes de jubilarse de su trabajo como bibliotecaria en Ciudad Universitaria había estudiado la secundaria y la preparatoria abiertas, ejerciendo un derecho conquistado por algunos de los fundadores del sindicato de la UNAM.

Durante la primera clase en que tuve oportunidad de trabajar con ella, en un momento dedicado al diagnóstico de conocimientos, Socorro, impaciente ante la falta de participación de sus compañeros, intervino para animarlos a romper el silencio. A partir de ese semestre coincidimos en varios cursos. Siempre puntual, participativa y entusiasta del trabajo en equipo, en ocasiones expresó sus dificultades para comprender las lecturas teóricas. Superando algunos temores, aprendió a utilizar la herramienta de la asesoría. Se acercó a diferentes docentes con resultados desiguales.

Socorro tiene un buen análisis sobre la comprensión del modelo de la UACM por parte de sus profesores. Su punto de partida es su experiencia como madre de dos niños inscritos en escuelas activas a fines de la década de los setenta. Con reflexiones profundas sobre la importancia del desarrollo de la libertad y la autonomía de los estudiantes, contrasta las formas pedagógicas de la educación activa, con la formalidad de los profesores de la facultad de Derecho en donde trabajó por varias décadas, tan semejante a la rigidez y la distancia marcada por los gestos de autoridad que ella observa en algunos docentes de la UACM. Esta es la mayor crítica que le hace a la institución.

Como estudiante, siempre tuvo problemas para entregar los trabajos escritos en computadora. Para sortear sus dificultades con las herramientas tecnológicas, Socorro se apoyaba en sus pares, generalmente compañeras jóvenes que con ella formaron equipos de trabajo a lo largo de su carrera o que al final del semestre accedían a transcribirle sus trabajos.

Para el final de su trayectoria por la licenciatura, Socorro eligió trabajar con la modalidad de tesis. Luego de algunos intentos por concretar un proyecto de investigación se inclinó por estudiar sociológicamente la experiencia que le había tocado vivir como estudiante universitaria. Su trabajo recepcional, defendido a principios de 2018, se llama «La experiencia en el aula. Estudio descriptivo sobre adultos mayores estudiantes de la UACM en el plantel San Lorenzo Tezonco, 2003-2012».

Con la profesora Araceli Parra había trabajado la búsqueda del estado de la cuestión y su delimitación; después la asesoramos tres profesores de la academia de Ciencias Sociales: María José Rodríguez, Nicolás Olivos y quien escribe. Conmigo trabajó el tramo final de su investigación, que tiene que ver con la redacción de los resultados.

En su investigación indagó sobre las primeras iniciativas de educación superior para adultos mayores impulsadas en Europa. También examinó la situación que el sector enfrenta en México y sobre las diversas cartillas de derechos que en décadas recientes han contribuido a incluir el derecho a la educación superior para la tercera edad. Analizó el modelo y los principios de la UACM, incluyendo los resultados de una evaluación externa sobre los frutos de la institución luego de quince años de trabajo. Socorro había tenido experiencias educativas luego de concluir su bachillerato. Una de ellas fue en una universidad exclusiva para adultos mayores cuyos planes no le entusiasmaron a seguir. Su experiencia personal en las aulas de la UACM fue distinta; la describe en su trabajo de titulación junto a las trayectorias de otras compañeras que, al igual que ella, se incorporaron a la

comunidad universitaria como estudiantes de distintas licenciaturas luego de jubilarse.

A través de estas trayectorias podemos encontrar algunas líneas en común. Primero, los escenarios desventajosos que por la condición de género tuvieron que enfrentar desde el nivel familiar para continuar sus estudios; segundo, el concepto de la educación como única herencia que la familia podía entregar a la siguiente generación y, tercero, la cercanía que a lo largo de sus vidas habían tenido con las reflexiones pedagógicas y el papel de la educación en la sociedad.

Algunas de las compañeras entrevistadas por Socorro plantearon también críticas a la experiencia educativa dentro de la UACM. La más común es el comportamiento jerárquico de algunos profesores y profesoras. Desde la perspectiva de las estudiantes, esta concepción no tiene empatía con el proyecto y el espíritu de la institución.

Una de las reflexiones finales del trabajo de Socorro recupera la trayectoria que las iniciativas de educación superior para adultos mayores han tenido en las últimas tres décadas, desde los esquemas que las piensan como proyectos exclusivos con planes de estudio dirigidos a la ocupación y al desarrollo creativo del ocio hasta proyectos como el de la UACM que, sin tenerlo dentro de sus propósitos explícitos, al desbloquear los candados de los exámenes de admisión y de límite etario abrió sus puertas al sector de la tercera edad.

Esta consecuencia no planeada contiene un tejido de implicaciones en la vida cotidiana de los y las estudiantes. Entre las más destacables está la posibilidad de la relación de convivencia y de la solidaridad intergeneracional, lo que bajo la expresión de Socorro permite salvar muchos obstáculos del aprendizaje para las personas mayores, así como un acceso a la experiencia adulta por parte de los jóvenes en condiciones de paridad.

Sin duda, uno de los cuestionamientos fundamentales que la experiencia de los adultos mayores plantea al futuro de la educa-

ción superior es la pregunta con que iniciamos estas páginas. Por qué y para qué queríamos ampliar la cobertura de una educación superior científica y humanística en la sociedad actual. La desvinculación del objetivo del empleo emerge nuevamente hoy como problema. Esto se enunció en el proyecto educativo de la UACM desde sus documentos fundacionales y quizá no hemos sido capaces de convertirlo en un eje de la discusión interna y externa, pero hoy tenemos ya decenas de personas adultas mayores tituladas que no ingresaron bajo la perspectiva económica y que no egresaron para buscar un mejor trabajo como las y los jóvenes se ven obligados a hacer. Tal vez haya más discusión que promover, más que analizar desde las palabras de la misma compañera Socorro: «Yo estudio para ser mejor persona, para entender mi realidad y para compartir lo que he aprendido.» Ella, luego de titularse a sus 87 años, ha decidido continuar su formación a través de un diplomado en estudios feministas sin dejar de aspirar a estudios de posgrado.

Las experiencias de las personas adultas mayores como estudiantes en la UACM nos remiten a discusiones más amplias, no solo sobre los propósitos de la educación superior en un contexto como el del México contemporáneo sino sobre los sujetos de derecho, sus características y sus necesidades. A la par de trayectorias como la descrita en estas páginas, quienes laboramos en la UACM participamos de los caminos educativos emprendidos por estudiantes pertenecientes a otros perfiles particulares. Personas con discapacidad, migrantes e indígenas son algunos de estos perfiles. Se trata de individuos, pero también de grupos con necesidades educativas específicas que en algunos casos han construido iniciativas para la gestión de sus requerimientos no contemplados de manera institucional. En tal sentido, este tipo de experiencias comunitarias pueden abrir líneas de reflexión, discusión y diseño de más y mejores programas universitarios.

La UACM

Este libro no podía concluir sin las miradas llenas de reconocimiento de estos tres relatos, que dan muestra del sentido del proyecto y su extraordinario potencial para dar formación y transformar vidas.

Una universidad que transforma

KARLA MONTALVO DE LA FUENTE

Es curioso que los mayores cambios que he vivido de 2011 a la fecha, los he visto en el poder transformador de la comunidad universitaria. La colegialidad ha transformado mi propia docencia, también mis interacciones con las y los estudiantes. He aprendido desde pequeños detalles a considerar, por ejemplo, no sacar fotocopias para no desperdiciar y alentarlos a hacerse responsables de conseguir los materiales, hasta cuestiones mucho más significativas, como cuestionarme las formas de certificación, considerando, por un lado, que sus instrumentos deben ser acordes con las formas que se emplean en el aula para que aprendan, y por otro, las formas como aprenden, según sean participantes regulares o que no asisten y estudian por su cuenta. También ha cambiado mi manera de ver la asistencia y eso en alguna medida ha alcanzado a permear a algunos más dispuestos a formarse. Ir a clase no hace magia, claro, no basta con presentarse, ni tampoco, incluso, con hacer las lecturas o los trabajos. A veces, no tienen los conocimientos previos necesarios para desarrollar las habilidades de la clase y eso hace que, para adquirirlos, tengan que hacer un gran esfuerzo y trabajo fuera del aula.

En mis primeros años en la UACM hacía la evaluación diagnóstica para, en cita personal, mostrar a cada estudiante cuáles eran los conocimientos previos o las habilidades previas que no tenía y debía trabajar para construirlos o adquirirlas. Aunque nadie abandonaba el curso y muy pocos hacían trabajos extra para superarse, no dejaba de recomendarles libros para que trabajaran por sí mismos. Ahora aplico esa evaluación para darme una idea de qué leen, qué les gusta, y si han certificado el ciclo básico. Y el tema en el que insisto una y otra vez es que sin esos conocimientos previos no podrán aprender lo planteado en el programa y menos, certificar el curso. Muchísimas veces se trata de redacción y ortografía; pero suele pasar que están en novela y apenas han leído alguna, lo que hace difícilísimo que hagan un escrito que parezca de ese género. Y tal y como les digo, pasa que no logran los objetivos académicos o creativos de la clase.

Pero a veces se pueden diseñar estrategias pedagógicas que posibiliten subsanar sobre la marcha la falta de conocimientos previos. Tuve una experiencia muy feliz con una asignatura sobre teoría literaria, donde estudiantes que no habían tenido contacto con esa disciplina, sesión por sesión hacían una lectura difícil (incluso, hacia el final, leyeron a Lacan, a Derrida, a Butler). El secreto fue hacerlos formular de 10 a 15 preguntas a cada texto y responderlas con citas textuales. Fue muchísimo trabajo y tuve que revisar todos sus cuestionarios, pero ahí me daba cuenta de si estaban o no encontrando las ideas centrales. Y en clase las aclarábamos, las comentábamos. Quienes asistieron con regularidad e hicieron las lecturas y los cuestionarios lograron conocimientos y certificaron el curso. Además, estaban contentos por poder con una disciplina que es compleja.

Tal vez he dejado de tratar de seguir al pie de la letra eso que llamamos el «modelo» (o lo que fuera que yo entendía o entiendo por eso). Me adapté a la realidad que yo veía en el aula, decidí plantear en cada curso dos modalidades de certificación, la de quien pretende hacerlo de forma presencial y la de quien, dado

que considera que ya tiene los conocimientos, lo hará sin asistir a clase. Y eso me ha permitido planear estrategias como la de los cuestionarios o la de los portafolios. Me parece que las asignaturas que tienen que ver con escritura tienen que ser capaces de dar seguimiento a un proceso. No es algo que se logra de una vez y para siempre y que sea medible de forma matemática. Así, las modalidades donde puedo seguir ese proceso e irlo evaluando han rendido frutos. Por ejemplo, en el curso de Novela II se ven conceptos tan abstractos como trama (distinguiéndola como hacen los formalistas de historia) o verosimilitud. Poco después de la mitad del curso, hice un examen escrito (sí, un examen) de definición de los conceptos estudiados y su aplicación a la lectura de una novela. Ahí pudimos ver quiénes no habían logrado apropiarse de algunos conceptos y nos reunimos en asesoría. El examen final fue muy parecido, solo que debían aplicarlos a la lectura de otra novela. A mí me deslumbraron los resultados. Hicieron ejercicios de lectura y de crítica muy interesantes y quedó claro que se habían apropiado de los conceptos.

Ese tipo de exámenes no los hacía antes porque parecían contrarios al «modelo», un sistema opresor o de juicio. Además, en mi propia experiencia como universitaria siempre valoré más la escritura ensayística. Sin embargo, cuando solicitaba ensayos en una clase de novela, parecía incorporar un nuevo objetivo a la clase: que aprendieran a hacer ensayos de análisis literario. Dado que ése no es el objetivo de ese tipo de cursos, los exámenes que consisten en definir los conceptos y luego aplicarlos (a partir de preguntas concretas y bien pensadas) a la lectura de textos literarios, me ha permitido valorar si la o el estudiante puede explicar con sus palabras el concepto y, más aún, si lo comprende al punto de aplicarlo a la lectura de una obra. Al mismo tiempo, como he podido constatar de forma paralela la práctica ha permitido que desarrollen habilidades que les posibilitarán escribir ensayos de análisis literario. En alguna ocasión, una estudiante me dijo: Me encantan tus exámenes, es como si nos guiaras para

hacer un ensayo. Por otro lado, para mejorar mi desempeño en el aula, me han ayudado muchísimo los tres cursos que tomé con Norma Amirante en la UACM (el primero fue por 2011, si mal no recuerdo). Me ha llevado tiempo procesar sus planteamientos y principios y encontrar la mejor forma de ponerlos en práctica en las disciplinas de las que me ocupó, pero sin duda no hubiera podido enfrentar la realidad de las clases en la UACM con lo que yo creía y pensaba de ser profesora cuando entré. Esos cursos me ayudaron a planear procesos que posibiliten que las personas, por sí mismas, construyan conocimientos o descubran la lógica tras un concepto. Así, sigo ciertos principios que descubrí con ella: más es menos. No hago programas gigantescos sino breves, que permitan entrar a profundidad a los conceptos (de hecho, en Creación, modificamos varios en colectivo con su asesoría, y sin duda son programas más eficaces). Ahora, cuando voy a trabajar un concepto en clase busco, cuando se puede o se presta, diferentes perspectivas, textos y autores que lo aborden; pido que los lean y en grupos busquen las coincidencias y divergencias. Y ha resultado bastante bien. No logro que los 30 que llegaron el primer día se queden hasta el final —en parte porque ya sé que no depende por completo de mí—, pero sí veo mejores resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El cambio como profesora, que ha operado en mí la realidad de nuestra universidad, sus muy ambiciosos objetivos, las posibilidades que me ha brindado para reflexionar sobre mi quehacer y las estrategias de las que puedo echar mano para ello, su vocación docente y centrada en quienes quieren aprender, me ha posibilitado, estoy segura, ser testigo y acompañante de procesos muy exitosos y profundamente transformadores.

Como ejemplo, me gustaría contar una experiencia de hace algunos años. Hacia el inicio de mi tiempo en la UACM, en Lenguaje y Pensamiento II, conocí a una mujer casada, con dos hijos. Es una persona súper alegre, trabajadora, amigable. Pero lo primero que recuerdo de ella fue un texto cuyos perso-

najes eran unos gusanos. Había algo infantil en la forma en que los presentaba y en que planteaba la situación. Cuando hablé con ella me dijo que no podía escribir más que de *animalitos*. Bueno, ella estudiaba Creación literaria y cuando empecé a dar clases en esa licenciatura tomó muchas, muchas clases conmigo. Tenía verdaderas ganas de aprender y recuerdo que una vez me fue a ver para solicitar lecturas. Se daba cuenta de que no tenía clara la historia de la literatura, sus distintas corrientes y autores canónicos. En esos semestres, escribió, claro, muchas cosas que no eran de animalitos. E incluso muy personales y duras, tanto, que alguna vez tuve que seguir la lectura en voz alta porque ella ya no pudo hacerlo por la emoción que le provocó.

Con el tiempo terminó y empezó el proceso del trabajo recepcional. Una vez llegó a verme porque había hablado con una docente de lo que estaba haciendo, quien le había recomendado que trabajara el feminismo. Ella lloraba y lloraba conmigo porque no quería ser feminista, decía que no odiaba a los hombres y no quería divorciarse. Un malentendido que no es exclusivo de ella. Por mucho que intenté explicarle que ser feminista no tiene que ver con odiar a los hombres, no la convencí. Al final, luego de varias cuestiones, yo le dirigí el trabajo recepcional. Fue una serie de relatos. Algunos giraban sobre experiencias personales o experiencias de su madre, por ejemplo. Sin embargo, todos los relatos de alguna manera abordaban a las mujeres y su situación, y mostraban la violencia que nos rodea. El último relato es particularmente interesante y bueno. Logra en primera persona contar una violación desde el punto de vista del agresor. El texto entero es irónico y terrible al mismo tiempo. Y en términos de escritura no me parece para nada un logro menor: que la visión del relato no sea la misma que la del narrador-personaje es muy complejo. Para mí era evidente que, aunque ella no lo hubiera buscado, sus textos podían leerse y entenderse desde una perspectiva feminista. Pero nunca se lo dije y trabajamos otros aspectos. Cuando, después de muchísimo trabajo, me mostró las

conclusiones, me emocioné, me cimbré más bien. Hacia el final, en unos párrafos, ella hacía conciencia sobre el verdadero tema de sus escritos, la violencia contra las mujeres y las razones personales por las que era así. Y planteaba que era un problema estructural. Por supuesto que alguna lectora le pidió que profundizara en ello, que viera que ahí había una línea importante para trabajar y hubo cierta tensión o resistencia. Pero su esposo, quien siempre la apoyó en sus estudios a pesar de la presión familiar de ella, le dijo: Tú eres feminista, aunque no lo sepas. Y creo que ella quedó contenta con el proceso. No sólo fue un proceso académico muy serio, sino también creativo, emocional e intelectual. E involucró a profundidad su mundo.

Cuando pienso que entró diciendo que sólo podía escribir sobre animalitos, y que fue una estudiante que asistía con constancia a las clases, que recibía bien las críticas, que trabajaba por su cuenta cuando sentía que le faltaban conocimientos, no puedo más que decir que la asistencia a clase puede incluso llegar a transformar profundamente la vida interior de quien asiste. Su mundo, su entorno. Esa toma de conciencia fue un parteaguas en su vida, sin duda. Pero no hubiera sido posible sin todo el proceso de la licenciatura, las clases, las asesorías, el trabajo por cuenta propia.

La UACM, un trayecto de aprendizajes colectivos

MARÍA RODRÍGUEZ SALAZAR

El presente es un buen tiempo para mirar hacia atrás y encontrar los hilos que dan sentido y significado a nuestro quehacer cotidiano en la universidad; este escrito trata de reconstruir una memoria de vivencias y aprendizajes, pistas y guías certeras que aporten a la institución y la enriquezcan para redefinir nuevas etapas que la hagan crecer en el mejor de los sentidos.

Llegué a la Universidad de la Ciudad de México los primeros días de abril de 2003, por invitación del ingeniero Manuel Pérez Rocha unas semanas antes. Nos habíamos conocido en la UNAM, él fue uno de los jurados de mi examen de licenciatura en Sociología, años después fue mi director de tesis de maestría en esa misma disciplina y también inicié con él mis primeras clases como profesora adjunta en uno de los cursos sobre educación que impartía en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de esa casa de estudios. Recuerdo perfectamente su empatía con sus estudiantes, cuando hablaban con él se producía algo profundo y emotivo. No sólo lo respetaban sino también lo admiraban, entre otras cosas porque podían hablar o discutir con él sobre los

temas del curso e incluso sobre cualquier otra inquietud filosófica relacionada con la educación.

Mi llegada a la Universidad de la Ciudad de México fue cálida y llena de entusiasmo. La calma de los primeros días se convirtió en una vorágine de urgencias y de tareas por hacer apenas unas semanas más adelante. Con todo ello, prevalecía un ambiente de cordialidad y de buen ánimo por lo que hacíamos, la considerábamos una tarea no solo importante y trascendente, sino necesaria.

Recuerdo a la doctora Esther Orozco sentada en un pequeño cubículo del primer piso del edificio, a un costado de la oficina del Rector, con la puerta abierta conversando de cualquier cosa, después de una reunión con miembros del Consejo Asesor, o al mismo ingeniero Pérez Rocha, de buen humor, bromeando con su secretario y atendiendo a quien se presentara por su oficina, se decía entre pasillos que era una política de puertas abiertas. Nadie vigilaba a nadie, nadie pensaba que fuera necesario, era una idea absurda e inútil porque todos hacíamos de todo, prácticamente hacíamos todo y hasta donde nuestras capacidades y tiempos lo permitían.

Durante un cierto tiempo y antes de que creciera y se expandiera la institución, todos y todas nos conocíamos, o solo de vista nos ubicábamos cuando nos encontrábamos en las reuniones colegiadas o en los planteles. Tengo presentes las sesiones del Comité Académico o las reuniones de planteles que no eran sino grupos colegiados con acaloradas discusiones sobre el programa de integración, el ciclo básico, el ciclo superior, la contratación de docentes, laboratorios para los estudiantes de Ingeniería o las bibliotecas, o cualquier otro asunto que estaba en marcha y esperaba su turno para ser abordado. Se trabajaba bajo mucha presión y contra reloj; los resultados se traducían en decisiones que había que poner en marcha de manera inmediata; no siempre se alcanzaban consensos ni las posturas se ampliaban y mucho menos se estaba exentos de contradicciones.

No puedo sino agradecer a tantos personajes entrañables, compañeras y compañeros administrativos, académicos y coordinadores de los primeros tiempos, haber compartido su infatigable y entusiasta trabajo y múltiples enseñanzas para mí.

Durante mi estancia en la UACM siempre he estado en contacto con estudiantes, primero, como Coordinadora de Servicios Estudiantiles y después, como profesora investigadora. Me gusta interactuar y relacionarme con ellas y ellos, verlos como personas portadoras de todo tipo de experiencias de vida; la gran mayoría son sobrevivientes de una realidad urbana dura y compleja; aspirantes a la universidad con potenciales y expectativas muy diversas. Una gran parte llega no solo a formarse en el plano académico; su estancia en la universidad también les ayuda a resignificar su vida familiar y social, a comprender mejor el mundo en el que viven y a desarrollar inquietudes y compromisos por participar en proyectos comunitarios, de autogestión, por la conservación y el respeto a los recursos naturales, energías sustentables y muchos otros temas orientados a prefigurar un mundo mejor.

Mis aprendizajes en las aulas y en otros espacios de la universidad me llevan a creer firmemente en el trabajo constante como mecanismo de formación en diferentes direcciones y en un mismo tiempo: impulsar y fortalecer el autoaprendizaje del estudiante, la relación docente-estudiante en el aula y estudiante-docente desde la asesoría. Poner en juego todas estas posibilidades a través de la lectura, la revisión y exposición de textos, la escritura, la discusión centrada, la indagación, la retroalimentación de los pares, trabajo en equipo y todo aquello que mueva a conocer, a reflexionar y a repensar la realidad histórica y presente de nuestras sociedades.

Los temas para dialogar entre estudiantes y docentes son múltiples, en mi experiencia en la docencia se trata de construir puentes de comunicación hacia el conocimiento; en el trayecto semestral estudiantes y profesores nos encontramos para abor-

dar temas y problemas de un programa de estudios. Me gusta escuchar a los estudiantes preguntar y escrudiñar sobre sus intereses por el conocimiento, sus lógicas de aprendizaje, sus intereses personales y profesionales, y especialmente sus dificultades en el aula, eso que los retrasa y les impide avanzar. Ambas cuestiones, las dificultades que se les presentan y el interés por el conocimiento mantienen una relación estrecha, mientras las primeras les impiden avanzar, lo segundo, les motiva y puede hacer que vayan hacia adelante.

La asesoría, desde mi punto de vista, es una práctica muy efectiva debido, entre otras cosas, a que es un encuentro personal y de diálogo entre docente y estudiante desde las necesidades de éste; esta práctica docente es una intervención directa en los aprendizajes de cada estudiante.

Tanto las clases en el aula como las asesorías se complementan; sí, en el aula se escucha más al docente, dependiendo del tipo de clase y aun cuando participen los estudiantes; en la asesoría se da seguimiento a su trabajo, escuchando sus propuestas, observando sus limitaciones y atendiendo sus necesidades.

Con frecuencia a una parte de las y los estudiantes les cuesta elegir por sí mismos, trabajan mejor cuando su profesor elige por ellos, pero eso no les ayuda, los mantiene dependientes sin poder desplegar sus propias iniciativas. Prefiero trabajar para que por sí mismos las piensen y les vayan dando forma, para que se atrevan a gestar sus propias ideas, a articular sus argumentos y plasmarlos. Esto no es sencillo, a veces se logra y otras, puede quedar solo en un intento.

Algo que disfruto mucho es observar cómo se va formando cada estudiante a través del tiempo, cómo su estancia en la universidad lo transforma, tal como lo hace la naturaleza cuando fecunda una semilla y la convierte en parte de un entorno vital y dinámico.

En los tiempos difíciles de la universidad, la imaginaba una especie de laboratorio social en el que podíamos ver, entre otras

cosas, lo que ocurría con una nueva política que no aplicaba mecanismos de selección a la población de nuevo ingreso; la UACM buscaba y pugnaba por hacerse un lugar en el mundo de la educación superior bajo un nuevo esquema de mayor compromiso y cercanía con las y los estudiantes, reconociendo su derecho a la educación superior. La UACM abrió sus puertas para grupos sociales que difícilmente podían acceder a la educación superior por otras vías y amplió la oferta educativa para los estudios universitarios en la Ciudad de México. Y con ello, derribó un gran muro social, el de la exclusión de miles de estudiantes de otras instituciones de educación superior públicas. Este solo hecho tiene una trascendencia social y educativa muy relevante.

Entendimos el valor y la dimensión de la inclusión cuando entramos en contacto con estudiantes de nuevo ingreso, que con frecuencia llegaban cargados de prejuicio y frustración por haber sido rechazados, una y otra vez. Recuerdo a un estudiante que me decía: a la UACM le debo que me dio la oportunidad de enderezar mi vida, creí que no podía estudiar, que era de cabeza dura y que tenía que dedicar mi vida a cualquier otra cosa. Otro caso presente en mi recuerdo es el de dos estudiantes mujeres indígenas que en uno de los cursos narraron que trabajaban de empleadas domésticas para pagar la universidad; estudiaron de niñas sorteando muchas dificultades y una de ellas se vestía como hombre para poder recorrer los campos solitarios que separaban su casa de la escuela, llegó a la ciudad con grandes dificultades a cursar el bachillerato; así fue como ambas estudiantes ingresaron a la UACM.

Trabajar con personas muy diversas bajo una tarea en común que con frecuencia llamábamos, y llamamos, hacer universidad, ha sido una experiencia intensa y gratificante a la vez, comprometió y contrastó mis ideas más arraigadas —no siempre ciertas—, con las de muchas otras personas, mucho más avanzadas, más completas y críticas, gracias a las cuales mi visión y mi trabajo en la academia se ha visto enriquecido.

Participar en esta experiencia me ha dejado algunos de los aprendizajes más importantes de mi vida. Me parece que quienes hemos formado parte de ella, hemos sido en el sentido muy amplio, una auténtica comunidad de aprendizajes empíricos. La UACM surgió bajo condiciones apremiantes y tiempos insuficientes para un diseño académico, estructural y normativo completo e integral, y sus faltantes y pendientes nos lo recuerdan hoy más que nunca. Conocimos de los embates de los medios impresos, principalmente, en las etapas más críticas, cuando se decían verdades a medias para dañar la imagen de la institución, una imagen que apenas se perfilaba.

Como parte de la generación fundante no sólo aportamos con nuestro trabajo; nos formamos en él, a consciencia, como muchos otros aprendices observando, escuchando y contradiciéndonos a nosotros mismos. Nos dimos cuenta de que lo que sabíamos hasta entonces no era suficiente para construir esa universidad deseada y con ello, también aprendimos de lo que no sabíamos; conocimientos y experiencias, puntos de vista, visiones que había que discutir y construir colectivamente.

Reconocemos que, aunque nos perturban los detractores de la universidad, la diversidad de pensamiento y de posiciones coexisten cotidianamente en todos los espacios de la institución. Requerimos de la crítica para centrarnos y para someter nuestras ideas al punto de vista de los demás, para apreciar lo que se ve y lo que se quiere decir desde otros múltiples ángulos de la realidad universitaria, las otras miradas que también habitan y están presentes en la institución. Pero también para clarificar y fortalecer nuestras propias visiones y posturas que pueden inyectar vitalidad y fortaleza al corazón mismo de la universidad.

A estas alturas del trayecto recorrido estamos en una posición pertinente para analizar los caminos andados, los resultados obtenidos, las fallas persistentes, las alternativas de avance y consolidación y el reconocimiento de que todo ello no sería

posible sin una visión crítica, expuesta libremente al debate y enriquecimiento de la vida de la UACM.

Reflexiones sobre mi vida profesional y la propuesta formativa de la UACM

RUTH GUZIK GLANTZ

Trabajar como profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México era para mí un gran sueño por dos razones, una inmediata y otra vinculada a mi proyecto personal de vida.

En principio, un poco porque quise acercarme a trabajar en el campo educativo en el primer gobierno de oposición del entonces Distrito Federal y otro tanto, por la buena suerte que muchas veces me acompaña, se me abrió la oportunidad de trabajar como subdirectora académica en el Instituto de Educación Media Superior cuando todavía lo único que existía de éste era la entonces llamada «Preparatoria Iztapalapa», misma que era poblada por una serie de profesores y estudiantes valientes, soñadores y aguerridos, sembradores de una nueva propuesta para mirar la educación en ese nivel formativo.

Desde ese lugar tuve en suerte la oportunidad de diseñar junto con los y las profesoras los planes de estudio fundacionales de ese Instituto, así como la propuesta formativa —misma que, por cierto, tuvo como sede las instalaciones del CCH Sur— mediante

la cual se reclutó a los primeros centenares de docentes de ese enorme proyecto. Trabajar en la UACM al lado del rector fundador para contribuir en el proceso de formalización de los planes de estudio de la universidad, que estaban siendo diseñados por académicos en colaboración con diversos especialistas cercanos al ing. Manuel Pérez Rocha y por una comisión del primer consejo universitario, fue también un gran privilegio del que siempre estaré orgullosa, lo que no implica, por supuesto, reconocer que este trabajo siempre debe seguirse actualizando y perfeccionando con la experiencia adquirida en la implementación de cada uno de esos planes de estudio, así como por los avances disciplinarios en cada campo.

Colaborar como profesora de la UACM responde también —y fundamentalmente— a mi interés profesional por dedicarme a la educación pública, desde hace ya varias décadas. Así, desde que era estudiante de antropología social en la UAM-Iztapalapa en sus años fundacionales, y estando en un trabajo de campo que duraba un trimestre en el sur de Jalisco, dirigido por el dr. Guillermo de la Peña, descubrí una enorme inventiva e inteligencia en las niñas y los niños del campo. Al hablar con mi entrañable maestro sobre esas capacidades de improvisación y sagacidad que yo observaba, él me enseñó algo elemental: que estas habilidades se irían apagando cuando sus andamios escolares se fueran agotando. Fue en ese momento que decidí dedicar mi vida a la educación dirigida a los sectores más pobres del país.

Es tal vez debido a mi largo, aunque insuficiente caminar por escuelas indígenas, rurales, urbano marginales, urbanas, de todos los niveles, desde el inicial hasta al doctorado, en innumerables rincones del país, y mayoritariamente en los más distantes y escasamente visitados por personas oriundas de lugares ajenos a cada región, es por ese apasionante trabajo entre maestras y maestros de todos los sectores y niveles educativos del país con quienes he tenido la fortuna de trabajar, que no puedo más que apreciar enormemente y día con día la enorme valía de la pro-

puesta educativa de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, desde lo más visible, que son sus instalaciones, hasta lo curiosamente invisible: sus dedicados docentes y, por supuesto, sus estudiantes que asisten a clases de manera libre y voluntaria.

Me gusta saber que me distingo por colaborar en una universidad que abre sus puertas a las personas que habiendo terminado su formación en el nivel medio superior están interesadas en hacer estudios universitarios, independientemente de su edad, condición socioeconómica y notas escolares previas. Trabajar en un espacio educativo de esta naturaleza significa para mí reconocer que eso implica en lo personal, para todos nosotros como docentes y para la institución, enormes compromisos, a la vez que estoy convencida de la enorme diferencia que puede implicar para jóvenes y adultos pasar o no pasar por la universidad; acercarse a una gran variedad de textos vinculados a sus intereses profesionales, gozar de clases a cargo de profesores invariablemente diversos entre sí, conocer posiciones distintas en torno a la realidad, saber que habrá que adscribirse a unas y configurar otras y, por supuesto, aprender que el paso por la escuela implica responsabilidades sociales, familiares y personales. Formar parte de esos procesos, no siempre conscientes entre los y las estudiantes y profesores, me enorgullece y configura mi vida.

Así pues, juzgo como altamente positiva que exista una oferta educativa en la que cada estudiante puede dosificar desde una, hasta la creo que exagerada cantidad de ocho asignaturas por semestre, pues debemos reconocer que un significativo número de nuestros discentes se encuentra en edades y condiciones en las que las responsabilidades económicas y de colaboración con sus familias de origen y hasta propias son ineludibles, y que hay entre ellos quienes no cuentan con posibilidades de dedicarse al estudio de manera exclusiva.

La inclusión de personas de diversas edades en la UACM ha implicado para mí experiencias disímolas y formativas, tanto por sus motivaciones para incorporarse a la universidad y sus

enormes esfuerzos por caminar a la par de los briosos jóvenes, como por los temas que preocupan a unos y a otras. Me conmueven también diversas expresiones de solidaridad, apoyo, genuino compañerismo de muchos jóvenes frente a las habilidades y necesidades de soporte de quienes son estudiantes de edad avanzada.

Probablemente lo que más me gusta de la UACM, por todos los retos cotidianos que esto implica, es la naturaleza que debe asumir el trabajo docente en este esquema educativo: la atención diferenciada que debe otorgarse a una población que se incorporó por sorteo, de manera que a estudiantes de grandes potencialidades e intereses en el trabajo académico, en la lectura, en el desarrollo de tareas y proyectos, es posible acompañarlos tanto dentro del aula como en los distintos espacios de asesoría en los cubículos y en los últimos años ya vía internet, para que puedan desplegar de manera más plena sus estudios, a la vez que se trabaja con quienes cuentan con menos información y habilidades para el estudio autónomo a fin de que alcancen los conocimientos y habilidades básicas e indispensables de las diversas asignaturas.

En realidad, he sido muy afortunada por haber sido seleccionada por decenas de estudiantes para fungir como lectora de trabajos recepcionales, y he sido testigo de enormes proezas académicas que se cristalizan en exámenes profesionales en los que he podido presenciar cómo chicas y chicos ponen sobre la mesa sus sueños de investigación y de intervención, discuten y exponen sus hallazgos, dialogan con sus profesores, a la vez que pueden mostrar a sus familias y amigos mucho de lo que aprendieron a hacer y a pensar. Participar de esos momentos breves pero sustanciosos en los que se puede palpar e intuir las enormes implicaciones que tiene para cada uno de ellos y para sus familias su tránsito por la Universidad; poder contemplar la seriedad y orgullo con los que familiares, amigas y amigos de los flaman-

tes profesionistas asumen esos procesos es entrañable, siempre aleccionador y emotivo.

Que vivimos en una universidad joven plagada de problemas y que además navega en una sociedad convulsionada, eso es innegable. La Universidad Autónoma de la Ciudad de México está configurada por miles de personas reunidas bajo el mismo proyecto, y son muchas las interpretaciones que se hacen y pueden hacerse de éste. Aún así, soy optimista, estoy firmemente convencida de que son innumerables los logros cotidianos de estudiantes, profesores y profesoras. Día a día, el milagro del descubrimiento, del entendimiento, de la reinterpretación, así como el de la serendipia se produce en distintos rincones y en cantidades que nunca podremos estimar. Suceden dentro de las aulas, en los cubículos, en los pasillos, en el intercambio de trabajos y de textos por la vía virtual, en las discusiones académicas que se dan entre docentes y estudiantes.

La universidad en general y la nuestra en particular es un espacio por excelencia para pensar, trabajar, descubrir, idear, inventar, recrear, soñar... y eso es y siempre será más valioso y sin duda más trascendente que los intereses políticos y administrativos que inevitablemente la cruzan. Estoy firmemente convencida de que sólo podremos remontar esas vicisitudes cuando logremos sobreponer las bondades académicas de la universidad por encima de todo lo demás.

Bajo esa óptica, me siento pues afortunada de poder colaborar con mi modesto pero convencido esfuerzo en la construcción del proyecto fundacional de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Epílogo

MARÍA ELENA HOPE

Miradas a Miradas y sus protagonistas

Un año después de haber terminado este libro, releer las reflexiones, propuestas y críticas que perciben las y los académicos que quisieron compartir sus vivencias, devuelve una emoción distinta, una emoción de redescubrimiento de la amplitud de horizontes que los relatos ofrecen, de la sensibilidad diversa entre tantas experiencias compartidas y la hondura que su contar expresa. Sean de admiración absoluta o condicionada, crítica sin traba, reprobación irritada o cualquier otro sentimiento, ponen en evidencia lo que nuestra universidad les significa, el valor que le reconocen, el compromiso que asumen con ella y con sus estudiantes.

Y esto no es cuestión menor.

No si pensamos en lo que significa ser académico —profesor investigador— en la UACM, no si consideramos que la dimensión más abarcadora de su tarea es combinar su cumplimiento en múltiples esferas de trabajo simultáneo y, además, jerarquizar y tratar de sortear o idealmente revertir las dificultades internas

que se les presentan para realizarlas, es decir, hacer frente al contenido de la enorme bolsa que suele ser nombrada «problemas de la universidad».

Este es el ser académico que se manifiesta en los relatos. Además de anhelos y satisfacciones, en sus percepciones bulle el sinnúmero de hechos, procesos, opiniones, ideas y sentimientos frente a ausencias, omisiones, improcedencias, desviaciones, obstáculos y dificultades para las relaciones y la convivencia, para la colegialidad y la gestión, para la enseñanza y el aprendizaje y en general para la formación humanista y científica, democrática, crítica y con sentido social que es función de la universidad.

De ahí surgen preocupaciones hondas sobre cómo resolverlos. Entre ellas hay inquietudes que emergen con mucha fuerza. Una sobre la indefensión de las mujeres frente a acosos y violencias que, en los tiempos que vivimos, además de producir un constante e incisivo sentimiento de riesgo ante la inseguridad permanente, genera los efectos consabidos de perturbaciones emocionales y cognitivas y su daño real y potencial a nuestras estudiantes. Afortunadamente, a estas fechas el problema habrá empezado a atenderse con la emisión del Protocolo para prevenir y erradicar la discriminación, la violencia contra las mujeres, el acoso y el hostigamiento sexual en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, aprobado por el VI Consejo Universitario en octubre de 2020.

Otra, sobre el ausentismo que persiste. Trata de la idea difundida entre el estudiantado de que nada es obligatorio, que a su vez deriva de la interpretación equivocada del papel de la voluntad en el aprendizaje y alienta la inasistencia a clases y la falta de participación. Aunque al parecer no es un fenómeno generalizado, donde ocurre tiene consecuencias graves. Además de impedir que las y los estudiantes aprendan, produce la casi imposibilidad de conformar grupos de estudiantes regulares —condición indispensable para la construcción colectiva de conocimiento— y dificulta cumplir los fines de la enseñanza y la

formación de los estudiantes. Y agravando lo anterior, propicia la existencia de un número no contado, pero al parecer importante, de gente matriculada con estatus de estudiantes y que no lo son, que pasan años sin participar en cursos ni certificar conocimientos, y permanecen en la universidad para otros fines, ocupando lugares que podrían ser aprovechados por personas que realmente desean una formación universitaria.

De estas y tantas percepciones que el libro ofrece, también emanan miradas contrastantes; entre su enfoque principalmente sensible aparecen rigurosas interpretaciones críticas junto con otras que revelan exasperación o incondicional entusiasmo, y no necesariamente se presentan separada; no en vano la diversidad alimenta al pensamiento crítico y más bien develan entramados que no soslayan las contradicciones. En este marco la mayoría aborda lo que atrae y compromete, el aprecio por la reflexión colectiva de la práctica, de la enseñanza y el aprendizaje desde el mismo quehacer, y del error; la empatía y la disposición a conocer a las y los estudiantes, a entender y considerar sus situaciones, a ayudarlos a expresar y reconocer sus propios procesos y comprensiones; hablan de avances que parten de choques cognitivos y afectivos, y del potencial transformador que la universidad significa.

Las y los relatores que construyeron *Miradas* dan materia diversa y larga para pensar en la vida académica de la universidad y las particularidades del camino recorrido.

Dejan a la comunidad un reflejo del colectivo, un testimonio que no existía y que queda para el futuro.

Con esperanza común y énfasis distinto refrendan una frase que me ha acompañado en la vida: «el solo y terco esfuerzo y lo que traiga», con la que un poeta amigo habla de la sabiduría de perseverar en lo que da sentido a la vida. Eso es lo que les caracteriza y es en gran medida lo que hace a la UACM.

¿Quiénes son?

Agradecimientos

Este libro no habría existido sin tantos apoyos generosos como los que recibí a lo largo del proceso.

En particular, agradezco Carmen Ros sus reflexiones sobre el entretejido de nuestra historia uacemita, que ayudaron a dar al libro su sentido colectivo. A quienes aportaron la materia de *Miradas*; 37 académicas y académicos que escribieron sus relatos o los narraron en entrevistas y asumieron el proceso de va y viene para asegurar la mejor edición posible. A las y el integrante del grupo de apoyo editorial que además de sostener el proyecto con su ánimo incansable, hicieron las segundas y terceras lecturas para asegurar la coherencia de los escritos con el sentido del libro. A Judith Flores Muñoz, egresada de Comunicación y Cultura, que en los primeros meses transcribió las entrevistas y resumió la mayoría de las aportaciones con miras a su organización temática. Especialmente a Ruth Guzik, Claudia López, Aideé Tassinari y María Hope —mi hermana—, por su enorme apoyo en distintas tareas del proceso, sus síntesis de tantos textos y su ojo editor para leer y releer conmigo el libro entero, sobre todo en la intensidad de la última etapa.

A todas y todos agradezco que hayan apostado por el proyecto del libro y por su aliento que lo hizo posible.

MARÍA ELENA HOPE

Semblanzas

Adriana González Mateos

Estudié el doctorado en Literatura Comparada por la Universidad de Nueva York. Ingresé a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México en septiembre de 2006, colaboré con las academias de Teoye y Lenguaje y pensamiento hasta que me integré como profesora investigadora de la academia de Creación Literaria. Soy escritora. He publicado traducciones de poesía, ensayos, cuentos y novelas. Recibí el Premio Nacional de Literatura Gilberto Owen por *Cuentos para ciclistas y jinetes* (Aldus, 1995), el Premio Nacional de Ensayo Literario José Revueltas por *Borges y Escher* (Aldus, 1996) y el Premio Nacional de Traducción de Poesía por *La música del desierto*, de William Carlos Williams (en colaboración con Myriam Moscona, Aldus, 1996). En colaboración con Christopher Winks traduje *Los danzantes del tiempo: antología poética* de Kamau Brathwaite (publicado por la UACM en 2009 y merecedor del Premio honorífico de poesía José Lezama Lima, Casa de las Américas, 2011). También publiqué *And then... Andenes. Crónicas DF/NY* (UNAM, 2015) y las novelas *El lenguaje de las orquídeas* (Tusquets, 2007) y *Otra máscara de esperanza* (Océano, 2014).

Adriana Jiménez García

Soy licenciada en Ciencias de Comunicación, por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, y tengo estudios en Letras modernas. Ingresé a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México en el año 2002, adscrita a la academia de Creación Literaria, donde soy profesora investigadora de tiempo completo. Fui integrante del equipo que diseñó y fundó la licenciatura en ese campo de estudio. Soy narradora, crítica y asesora literaria. He sido guionista en Imevisión y Televisa, dictaminadora en las editoriales Trilce y Tusquets, colaboradora en el suplemento *Laberinto* del periódico *Milenio* y en la revista *Letras Libres*, entre otros medios. He sido parte del cuerpo docente de la escuela de la Sociedad General de Escritores de México y del Centro de Escritores Mexicanos (C-DEM). Mi obra ha sido incluida en diversas antologías de narrativa. Mi libro más reciente es, *La visitación*, publicado por la editorial Fósforo en coedición con el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Aideé Tassinari Azcuaga

Hice estudios de licenciatura y la maestría en Economía en la Universidad Nacional Autónoma de México y obtuve el doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Morelos. Ingresé a la entonces UCM en el año 2003. Colaboré con el programa de apoyo académico y en 2008 empecé a dar clases en la academia de Estudios Sociales e Históricos de la que soy parte. Hace más de una década trabajo en el plantel Cuauhtémoc. He colaborado en el Programa de Educación Superior para Centros de Reinserción Social (Pescer) así como en otras academias y programas. Fui coordinadora de Certificación y Registro en el periodo 2013-2014. Soy miembro del Grupo Intercolegiado de

Ecología Política (GIIEP) de nuestra universidad y actualmente integrante de la VI legislatura del Consejo Universitario.

Carmen Ros Aguirre

Nací en León, Guanajuato, cursé la licenciatura en Comunicación y obtuve los grados de maestría y doctorado en Letras Modernas en la Universidad Iberoamericana; también realicé estudios en la SOGEM para coordinar talleres literarios. Ingresé a la UCM desde sus inicios en 2001. Soy profesora investigadora de tiempo completo en la academia de Creación Literaria, y participé en el grupo encargado de la creación y el diseño curricular de esa licenciatura. He impartido cursos-taller en el Centro Cultural Tlatelolco (UNAM) y en la licenciatura en Creación Literaria en Casa Lamm, talleres de escritura creativa en la Universidad Internacional de Florida y diplomados en el Centro Cultural Helénico, en programas del FONCA en el Estado de Hidalgo y en Campeche y para la Asociación de Escritores en Lenguas Indígenas. He publicado cuento, novela, reseña, entrevista, reportaje y ensayo. Colaboré en *El Nuevo Herald* de Miami; fui guionista de Discovery Channel, People + Arts, B.B.C. y Global Education Fund. También he sido jurado del Concurso Nacional de Cuento Preuniversitario Juan Rulfo.

Cecilia Iglesias

Me titulé de la licenciatura en Comunicación Social en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina y soy maestra en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Ingresé a la UACM en enero de 2006 como profesora investigadora de tiempo completo adscrita a la carrera de Arte y Patrimonio Cultural en el plantel San Lorenzo Tezonco. Mis líneas de investigación y mis

publicaciones versan sobre interculturalidad y descolonización en educación, y racismo en procesos culturales y artísticos. Mi enfoque formativo es el de la educación popular y pedagogía del sujeto, del que tuve experiencia en la Universidad Trashumante en Argentina y en la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (Unisur) en Guerrero, México. He formado parte de los programas de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (Pacmyc) y de Estímulo a la Creación y Desarrollo Artístico (Pecda), de la coordinación de Vinculación Cultural Comunitaria de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México. Estas experiencias son las que más profundamente vinculo con mi quehacer en la UACM.

César Alejandro Márquez Aguayo

Soy licenciado en Letras Españolas por la Universidad de Guanajuato, fui becario en la Universidad Complutense de Madrid, España, donde estudié Lingüística, Literatura española contemporánea e Investigación literaria, y obtuve el doctorado en Literatura Hispánica en El Colegio de México. Me incorporé a la entonces UCM en agosto de 2003 y desde abril de 2004 soy profesor investigador de tiempo completo en la academia de Lenguaje y Pensamiento en el plantel San Lorenzo Tezonco. También he impartido cursos de otras licenciaturas en todos los planteles excepto el de Cuauhtémoc. Fui coordinador del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales y consejero en la IV legislatura del Consejo Universitario. Trato de aprender algo cada día. He publicado, pero me gusta mucho más leer que escribir.

Claudia Alicia López Ortiz

Cursé la licenciatura en Pedagogía en la Universidad Femenina de México y obtuve la maestría en Educación por la Universidad Autónoma de Fresnillo. Ingresé a la todavía UCM en marzo de 2003 al área de Apoyo Académico. En 2005 me integré a la docencia como profesora invitada del Taller de Identidad, conocimiento y aprendizaje (ICA) en el plantel Casa Libertad, donde también fui responsable de los programas de Integración y de Tutorías. En 2006 fui dictaminada como profesora investigadora por la academia de ICA y en 2008 me incorporé a la academia de Promoción de la Salud en el plantel San Lorenzo Tezonco. He realizado investigaciones sobre certificación y tutoría, y actualmente colaboro en el proyecto de elaboración de material táctil para personas con discapacidad visual. He publicado artículos sobre tutoría, docencia universitaria, integración de estudiantes a la UACM, certificación y actas cualitativas.

Elia Echeverría Arjonilla

Estudié y obtuve la maestría en Ciencias (Física) por la UNAM y actualmente estoy haciendo un doctorado en Física Educativa en el CICATA-IPN. Ingresé a la todavía UCM en marzo de 2003 como integrante de la academia de Física del Colegio de Ciencia y Tecnología (CCyT). Empecé dando clases en Casa Libertad y desde 2004 cambié de adscripción al plantel San Lorenzo Tezonco. He impartido los cursos de Mecánica I y II, Termodinámica y Fluidos, Introducción a la Física y Taller de Introducción al Colegio de Ciencia y Tecnología (Física Introductoria para Ingenieros) en el Programa de Integración. De estos dos últimos cursos he estado involucrada en el diseño y seguimiento de sus programas, con base en investigaciones sobre enseñanza de la Física y de la Ciencia desde una perspectiva constructivista.

En 2011 me involucré con el Programa de Integración como su responsable en el plantel San Lorenzo Tezonco y desde 2014 he fungido como responsable general del mismo. Mis campos de interés en investigación son la Enseñanza de la Física, de las Ciencias y de las Matemáticas, la formación de habilidades de pensamiento y la transición académica del bachillerato a la universidad.

Gilberto Alvide Arellano

Estudí en la UNAM: Me titulé en Ciencia Política y Administración Pública en la facultad de Ciencias Políticas y Sociales y obtuve la maestría en Gobierno y Asuntos Públicos en Flacso (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Fui dictaminado como profesor investigador en la UACM en 2004, adscrito a la academia de Ciencia Política y Urbana del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales en el plantel del Valle. Entre mis temas de interés destacan la teoría política, el diseño, análisis y evaluación de instituciones, y las políticas de derechos humanos

Hasyadeth Borja Chagoya

Soy maestra en Derecho por la UNAM. Ingresé a la UACM en 2008 como profesora de cuarto de tiempo en el Programa de educación superior en reclusorios (Pescer) y en 2009 fui dictaminada como profesora investigadora en la academia A de Derecho donde soy parte de su grupo de investigación. He participado en órganos electorales en dos elecciones de coordinador de colegio, y en las comisiones de titulación, de revisión y actualización del plan de estudios de la licenciatura en Derecho y de la que se formó para que ésta fuera una opción de educación abierta en el plantel Cuauhtepac. He sido enlace de academia,

lectora de trabajos para titulación, sinodal en exámenes profesionales y directora de tesis. Actualmente soy consejera suplente en el VI Consejo Universitario, integrante de las comisiones de Mediación y Conciliación y de Asuntos Académicos. Ha tomado muy diversos cursos de actualización a lo largo de mi trayectoria profesional como abogada y como docente.

Igor Peña Ibarra

Estudí en la UNAM, hice la licenciatura y la maestría en Física en la Facultad de Ciencias y obtuve el doctorado en Ciencias en el Departamento de gravitación y teoría de campos del Instituto de Ciencias Nucleares. Desde 2006 soy profesor-investigador en la academia de Física de la UACM en el plantel Casa Libertad. He participado con mis colegas en la aplicación de metodologías de enseñanza de la ciencia por indagación. Fui consejero del primer Consejo del plantel Casa Libertad (2010-2011), responsable general del Programa de Integración (2011-2012) y encargado del despacho de la Coordinación del Colegio de Ciencia y Tecnología (2015-2018). He colaborado en seis artículos de investigación y conducido seminarios en congresos nacionales e internacionales relativos al tema de mi mayor interés, la teoría de campos cuánticos bajo la presencia de gravedad. Soy coautor de un artículo sobre la realización del curso Introducción a la Física en la UACM, que fue presentado en el VII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias en Barcelona, 2009.

Israel Gallegos Vargas

Me formé en la Universidad Nacional Autónoma de México donde obtuve la maestría en Comunicación con especialidad en Cultura y me titulé de licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Colaboré en organizaciones de la sociedad civil fomentando la educación para los medios y el video como herramienta de intervención comunitaria. En 2006 ingresé a la UACM a la Coordinación de Enlace Comunitario, donde apoyé la realización de documentales para preservar la memoria histórica de diversos pueblos originarios de la Ciudad de México. Desde el año 2011 imparto clases en el plantel Cuauhtepac, en 2016 ingresé a la academia de Cultura Científico Humanística, y actualmente soy miembro de la academia de Comunicación y Cultura. Soy integrante del Centro de Investigación y Análisis Cultural (CIAC), fui parte de la Coordinación Ejecutiva del SITUACM en el periodo 2015-2017, y actualmente soy consejero universitario de la sexta legislatura del Consejo Universitario por el Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales. Mis líneas de investigación se centran en estudios culturales, estudios sobre las emociones y sobre la comunidad. Fui coautor del libro *Jóvenes al volante: miradas en torno a los conductores de taxis pirata en Cuauhtepac. Representaciones sociales, emociones y subjetividades*.

Itzam Pineda Rebolledo

Soy maestro y licenciado en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), donde estoy realizando mi investigación para el doctorado en Antropología. En 2003 ingresé a la entonces UCM como docente en el Taller de Identidad, conocimiento y aprendizaje del Programa de Integración, también he colaborado con la academia de Estudios Sociales e Históricas, y desde 2009 pertenezco a la academia de

Ciencias Sociales en el plantel San Lorenzo Tezonco. Fui parte del Comité Académico de la UACM que elaboró el diagnóstico de necesidades de educación superior en Milpa Alta; además, participo en el proyecto de investigación del Círculo de Saberes y Conocimientos Tradicionales, y soy integrante del equipo que trabaja en el proyecto *UACMilpa* en mi plantel. He realizado dictámenes periciales en materia antropológica sobre diversos conflictos socio ambientales, experiencia que se publicó en el número 5, volumen 10 de *Kultur*, revista interdisciplinaria de la Universidad Jaime I de Valencia, España, sobre la cultura de la ciudad.

Javier Gutiérrez Marmolejo

Soy doctor en Ciencias en Salud Colectiva por la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco (2018), maestro en Antropología Social por la Universidad Federal de Santa Catarina en Florianópolis, Brasil (2007), y licenciado en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (2004). Ingresé a la UACM en 2008 como profesor investigador de la academia de Promoción de la Salud. Fui consejero universitario en el periodo 2010—2012, y secretario general del Sindicato Único de Trabajadores de la UACM de 2013 a 2015. En septiembre de 2019 presenté mi primer libro, *A cuatro décadas del Informe Lalonde. Desarrollos, retos y perspectivas contemporáneas en la Promoción de la Salud del Canadá*, para su próxima publicación en la Biblioteca del Estudiante de la universidad. Hasta finales de noviembre de ese año fui parte del Sexto Consejo Universitario.

José Luis Osorio Hernández

Soy licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad del Valle de México (2003). Ingresé a la UACM en agosto de 2009 a colaborar con el programa Letras Habladas en la revisión y elaboración de libros académicos en audio y en procesadores de texto, y en su conversión al sistema Braille. Coordino y superviso el trabajo de estudiantes que realizan el servicio social en las instalaciones del programa, y a distancia con estudiantes en reclusión que estudian en el programa Pescer. Participo en la conducción de talleres de sensibilización sobre discapacidad visual para estudiantes de nuevo ingreso, y en asesorías y pláticas sobre la atención a personas con discapacidad. Desde 2017 pertenezco al grupo promotor de derechos humanos de las personas con discapacidad en la UACM, formado por personal académico y administrativo participante en el curso de Derechos Humanos impartido en 2017 y 2018 por la Comisión de Derechos Humanos de la ciudad.

Karla Montalvo de la Fuente

Me titulé de la licenciatura en Literatura latinoamericana y obtuve la maestría en Letras Modernas en la Universidad Iberoamericana, donde fui profesora durante diez años. Ingresé a la UACM en 2007 adscrita a la academia de Creación Literaria. He impartido cursos en el Programa de Integración (PI) y en los ciclos básico y superior de licenciatura. En 2015 fui responsable del PI en el plantel Del Valle y en ese año organicé el Examen General de Conocimientos de ciclo básico de Humanidades y Ciencias Sociales. He sido consejera universitaria en 2010-2012 y enlace de mi academia, general y de plantel. Escribo novela, cuento y ensayo, y me he especializado en teoría literaria y literatura latinoamericana. Fui becaria del programa de Jóvenes

creadores del FONCA en dos ocasiones (2001 y 2005) y del de estancias artísticas en el Banff Centre de Alberta, Canadá (2014). Participé en el proyecto de investigación inter-colegios *Ensayos maquímicos, la escritura como acontecimiento* realizado con apoyo del ICyT-DF (2015-2016) y desde abril de 2009 soy nuevamente consejera universitaria.

Magali Cortez Vázquez

Soy maestra en Ciencias por el Centro de Investigación Científica y de Estudios Superiores de Ensenada (CICESE), y candidata al doctorado en Ciencias y Tecnologías de la Información por la Universidad Autónoma Metropolitana -Iztapalapa. Ingresé a la UACM en el año 2008 para colaborar como profesora de cuarto de tiempo en el Colegio de Ciencia y Tecnología y en 2009 fui dictaminada como profesora investigadora adscrita a la academia de Ingeniería en Sistemas Electrónicos y de Telecomunicaciones del plantel San Lorenzo Tezonco. A lo largo de mi trayectoria en nuestra universidad he impartido una diversidad de cursos y dirigido numerosas tesis. Mi mayor interés es involucrar a los estudiantes en su aprendizaje mediante la experimentación, que empleo como herramienta para fomentar la creatividad y propiciar una mejor comprensión conceptual. Soy participante activa en los asuntos de mi academia, al grado de involucrarme en la obtención de recursos para el equipamiento de los laboratorios de electrónica.

Magda Riquer Fernández

Obtuve el doctorado en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Madrid, y soy especialista en educación. Con muchos años de experiencia en la academia y la docencia en

estudios superiores, ingresé a la UACM en el año 2005 como colaboradora de las áreas de Apoyo Académico y de Desarrollo Curricular y, posteriormente, en el Suplemento *educación/UACM* que durante un año se publicó en *La Jornada*. En 2011 me incorporé a la academia como profesora-investigadora del programa de posgrado en Humanidades y Ciencias Sociales, donde trabajo hasta la fecha y del que actualmente soy responsable. Mis líneas principales de trabajo son de los campos de la cultura y la educación: habilidades de pensamiento, pensamiento crítico; desarrollo socio-afectivo y socio moral para la formación ciudadana.

Marco Noguez Córdoba

Estudí la licenciatura en Física en la Facultad de Ciencias y la maestría en Ciencias Físicas en el Instituto de Física, ambas en la UNAM. Ingresé a la todavía Universidad de la Ciudad de México (UCM) en 2004 y desde entonces trabajo como profesor investigador de la academia de Física en el plantel San Lorenzo Tezonco. He participado en los proyectos de mi academia relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias. Soy integrante del Círculo de Estudios de Cultura Escrita (CIDECE) de la universidad y del comité organizador del Festival Semillas que promueve la lectura en el oriente de la Ciudad de México. Actualmente desarrollo el proyecto Laboratorio de Enseñanza y Aprendizaje, con el que busco promover el diseño, implementación y evaluación de actividades de aprendizaje activo para las materias de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas a nivel superior.

María Elena Durán Lizárraga

Soy doctora en Ciencias y licenciada en Bióloga por la UNAM, y obtuve la maestría en Ciencias en Manejo de recursos marinos por CICIMAR, IPN. Ingresé a la UACM en 2004 como profesora investigadora del Colegio de Ciencias y Humanidades, donde he impartido cursos de la licenciatura en Promoción de la Salud y en la de Protección Civil y Gestión de Riesgos, así como en el doctorado de Estudios de la Ciudad. De 2014 a 2017 fui coordinadora del Colegio de Ciencias y Humanidades al que pertenezco, y también he sido enlace de la academia de Biología. Actualmente soy integrante del V Consejo del plantel San Lorenzo Tezonco, en el que represento al sector académico del colegio. Mis líneas de investigación son del campo de fisiología animal, fisiología del buceo, y ritmos biológicos y estrés oxidativo en humanos, y sobre algunos he publicado en revistas arbitradas.

María Rodríguez Salazar

Soy licenciada y maestra en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Realicé estudios de doctorado en Ciencias Políticas y Sociales en la misma facultad. Ingresé a la entonces, UCM en 2003 y hasta 2010 tuve a mi cargo la Coordinación de Servicios Estudiantiles. En ese mismo periodo fui responsable del área de Registro Escolar, del Proyecto de Educación Superior para los Centros de Reclusión de la Ciudad de México (Pescer) y del programa de Servicio Social en sus inicios. También, del diseño y puesta en marcha del sistema de comedores para estudiantes de la Universidad. A partir de 2010 soy profesora investigadora de la academia de Cultura Científico Humanística del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales en el plantel San Lorenzo Tezonco. He sido docente de ciclo básico, ciclo superior y del programa de inte-

gración; he participado en comités académicos y he sido coordinadora del cuidado editorial y la publicación de distintos trabajos. Mis principales líneas de investigación son las instituciones de educación superior y sus órganos de gobierno.

Marta Rizo García

Soy doctora en Comunicación por la Universidad Autónoma de Barcelona. En el año 2003 ingresé a la todavía UCM como profesora investigadora de la academia de Comunicación y Cultura. He sido coordinadora del plantel Centro Histórico y actualmente lo soy del grupo de investigación «Comunicación intersubjetiva» de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación y vice coordinadora del grupo de trabajo «Teoría y metodología de la investigación en comunicación» de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación. He participado en congresos y seminarios en México en varios países de Europa y prácticamente en toda América Latina y también como docente invitada en más de 15 universidades mexicanas y extranjeras. Soy integrante del comité editorial de una decena de revistas académicas mexicanas y extranjeras y he publicado más de diez libros, cerca de 100 artículos en revistas, y alrededor de 50 capítulos de libro. Mis líneas de investigación son: epistemología y teoría de la comunicación, comunicación intersubjetiva e interpersonal, comunicación intercultural, ciudad y comunicación, cuerpo y comunicación.

Miguel Ángel Arias Ortega

Estudí la licenciatura y la maestría en Pedagogía en la UNAM y obtuve el doctorado en Educación Ambiental por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Ingresé a la Universidad de la

Ciudad de México en agosto 2002 para colaborar en la fundación y desarrollo del área de Certificación y Registro. He sido docente, en un primer momento, en la materia Procesos de Conocimiento y enseguida en el taller de Identidad, conocimiento y aprendizaje del Programa de Integración para estudiantes de nuevo ingreso, y a partir de 2018 en la maestría en Educación Ambiental. Mis últimas publicaciones son *Educación Ambiental: crónica de un proceso de formación* (2016), y *La formación de educadoras y educadores ambientales: prácticas pedagógicas y horizontes de futuro en la UACM* (2019), ambas en coedición de la UACM con Newton Edición y Tecnología Educativa. Mi actual línea de investigación en el posgrado en Educación Ambiental es la formación de educadores ambientales.

Miriam Téllez Ballesteros

Obtuve el título de Ingeniera Civil y la maestría en Ingeniería con especialidad en Sistemas y Transporte por la UNAM y a la fecha curso la maestría en Docencia en la Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (UNIVDEP). Ingresé a la entonces Universidad de la Ciudad de México en 2003, dos años antes de que obtuviera su autonomía. Soy profesora investigadora actualmente adscrita a la academia de Ingeniería en Sistemas de Transporte Urbano, a la que me integré después de varios años de participación en el Programa de Energía, ambos del Colegio de Ciencia y Tecnología. Mis principales líneas de investigación son el programa de ordenamiento de la zona metropolitana del valle de México, el programa integral de movilidad, el balance energético del sector transporte de la ciudad de México y la seguridad en el transporte con un enfoque de género.

Mónica Schulmaister

Nací en Villa Regina, Río Negro, en la Patagonia argentina. Me titulé como profesora de Matemática de la Universidad Nacional del Comahue (1983). A México llegué en 1990, aquí obtuve el grado de maestra en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas, en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, IPN. Ingresé a la UACM en el año 2007, como asesora académica del Colegio de Ciencia y Tecnología (CyT) realizando actividades de intervención didáctica y de formación de profesores. Pocos años después quedé adscrita a rectoría, y desde ahí, en 2015 inicié una investigación educativa del seguimiento de egresados de licenciatura. Actualmente comisionada en el CCyT, colaboro en el Programa de revisión y mejora curricular. Previamente en Argentina, fui profesora de matemáticas en secundarias y preparatorias, y en los niveles de licenciatura y de primer ingreso universitario; también fui profesora titular de Didáctica de la matemática en el Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente en Villa Regina. En México, ingresé en el 1993 a la SEP y participé en la reforma de los planes y programas de estudio de matemáticas de primaria (1993) y de secundaria (2006), también elaboré libros y ficheros de actividades didácticas para el maestro, di cursos de actualización docente para profesores de educación básica de todo el país y coordiné la elaboración de los materiales didácticos (impresos y televisivos) para la Secundaria a Distancia para Adultos (SEA), y Telesecundaria.

Norma Amirante Marignac

Soy licenciada y maestra en Pedagogía por la UNAM y cursé la especialidad en Cognición y Lenguaje del Colegio Superior de Neurolingüística y Psicopedagogía. En 2001 ingresé a la UACM

como asesora académica de rectoría en materia de Pedagogía, y poco después me integré al Colegio de Ciencia y Tecnología donde trabajé desde entonces. He coordinado el seminario de Didáctica de las Ciencias para profesores del colegio y de la licenciatura de Promoción de la Salud (2001-2016), desde 2002 impartí el curso de Metodología de la investigación en la maestría en Ciencias Genómicas y de 2003 a 2009 participé en el equipo de Introducción a la Física. He sido asesora pedagógica en la maestría en Educación Ambiental y en el Programa de Integración, donde participé en la investigación sobre la situación académica de nuestros estudiantes. He impartido cursos y asesorías a una gran diversidad de grupos de trabajo de todos los colegios en materia de diseño curricular, didáctica y aprendizaje significativo, evaluación de estudiantes y profesores, y diseño de instrumentos de diagnóstico y evaluación.

Pilar Calveiro Garrido

Soy doctora en Ciencias Políticas por la UNAM, miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Academia Mexicana de la Ciencia, y profesora investigadora de la UACM desde su fundación, en la licenciatura de Ciencias Políticas y Administración Urbana. He impartido cursos y seminarios tanto de mi academia como en la maestría en Defensa y Promoción de los Derechos Humanos y en el programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social (Pescer). Mis líneas de investigación comprenden: violencia política, memoria social y prácticas de resistencia. He publicado numerosos artículos en revistas especializadas y capítulos de libros, en diferentes idiomas. Mis libros individuales son: *Poder y desaparición* (Colihue, 1998), *Familia y poder* (Libros de la Araucaria, 2005), *Redes familiares de sumisión y resistencia* (UACM, 2006), *Violencias de Estado* (Siglo XXI,

2012), *Política y/o violencia* (Siglo XXI, 2013), y *Resistir al neoliberalismo* (Siglo XXI, en prensa).

Pilar Rodríguez Juárez

Me titulé de la licenciatura en Periodismo y Comunicación Colectiva por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM y obtuve el grado de maestría en Educación por el Centro de Estudios Superiores de la Ciudad de México. Ingresé a la todavía Universidad de la Ciudad de México en el año 2003 para colaborar en el área de Apoyo Académico. En 2006 me incorporé como profesora investigadora a la academia de Expresión Oral y Escrita, donde trabajo desde entonces. Soy integrante del Círculo de Estudios de la Cultura Escrita (CIDECE). He sido coordinadora del plantel Casa Libertad e integrante del Consejo Universitario. A lo largo de mi vida profesional me he dedicado a la enseñanza de la lectura y escritura en los niveles de bachillerato y licenciatura, así como en el medio rural e indígena donde he sido docente en la maestría de Pedagogía del Sujeto en el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural e Indígena, en la Sierra Norte de Puebla.

Roselia Arminda Rosales Flores

Soy licenciada en Medicina, y tengo grados de maestría en Medicina Social y de doctorado en Ciencias de la Salud Colectiva por la UAM-Xochimilco. En el año 2004 ingresé a la todavía Universidad de la Ciudad de México, como profesora investigadora en la licenciatura de Promoción de la Salud del Colegio de Ciencias y Humanidades. He participado en los grupos responsables del diseño de tres programas de estudio del ciclo superior, en los comités de año sabático y de titulación, así como

en el Consejo Académico de Colegio y en la dictaminación de profesores de tiempo completo y de asignatura. También he dirigido numerosas tesis y participado como sinodal en exámenes de titulación. Mis principales intereses en investigación son los determinantes sociales de la salud y las prácticas sociales para resolver problemas de salud. He publicado en revistas indexadas sobre temas de condiciones laborales y de salud, promoción de la salud, y determinación social del proceso salud-enfermedad.

Rosina Conde Zambada

Soy originaria de Baja California. Estudié la licenciatura en Lengua y literaturas hispánicas y la maestría en Letras españolas en la UNAM. Ingresé a la todavía UCM en agosto de 2001 y fui integrante principal del equipo que creó y diseñó la licenciatura en Creación Literaria. Soy profesora investigadora en su academia. Participo en el cuerpo docente del diplomado del INBA para escritores y para correctores y consultores editoriales en Profesionales de Edición, A.C. He publicado 25 libros de cuento, dramaturgia, ensayo, novela y poesía; he grabado tres discos de blues y tres audiolibros de cuento, y tengo un video cuento; he ejecutado cinco obras de arte-acción, con presentaciones en cinco países. Mis libros han sido traducidos al inglés, el francés y el alemán. Obtuve, entre otros reconocimientos, el Premio Nacional de Literatura «Gilberto Owen» (1993) y el Premio Nacional de Literatura «Carlos Monsiváis» (2010). En 2010 fui nombrada Creadora Emérita de Baja California, y en 2017 recibí la Medalla al Mérito Literario «Abigael Bohórquez».

Ruth Guzik Glantz

Soy antropóloga social por la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa, y tengo grados de maestría y doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE-Cinvestav. Me incorporé desde el 2005 a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, donde soy profesora investigadora en la licenciatura de Comunicación y Cultura. He participado como docente de grado y posgrado y como formadora de docentes en servicio de los distintos niveles educativos en el ámbito indígena, rural y urbano, en diversas instituciones y universidades de carácter público y privado, y he colaborado como asesora e investigadora en el diseño de diversos proyectos de formación profesional y de desarrollo institucional. He desarrollado trabajos de investigación educativa y en el campo de la historia de la ciencia. Mi último libro, *Arturo Rosenblueth. 1900-1970*, cuenta con una presentación del dr. Pablo Rudomín (miembro de El Colegio Nacional y Premio Príncipe de Asturias); fue publicado en 2018 por El Colegio Nacional y el Cinvestav.

Tania Hogla Rodríguez Mora

Me titulé de la licenciatura en Sociología en la UNAM y obtuve el doctorado en Ciencias Sociales con especialización en Sociología por el Colegio de México. Ingresé a la UACM en el verano de 2001 al posgrado en Pensamiento y Cultura en América Latina y posteriormente me integré a la Academia de Ciencias Sociales. Soy integrante del Comité editorial de *Andamios*, Revista de Investigación Social, así como del Consejo Académico del Archivo Marta y Gregorio Selser (CAMENA), en el que durante siete generaciones coordiné el Diplomado en Historia, pensamiento y problemas contemporáneos de América Latina. Fui coordinadora del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales

en el periodo 2011 -2013 y candidata a Rectora de la universidad en 2018.

Teresa Dey López

Soy escritora. Comencé a colaborar en la universidad desde julio del 2001. Fui una de las profesoras que ayudó a diseñar el plan de estudios de la licenciatura en Creación Literaria. Soy Gárgola, pertenezco a la Academia de Creación Literaria y por lo tanto al Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales. Licenciada en Creación Literaria por la UACM y maestra en Docencia Universitaria por la Universidad Simón Bolívar. He impartido muchas asignaturas, pero las que más disfruto son: Cuento I y II, Shakespeare, Enunciación y voces del relato y Formación de talleres literarios. Soy autora de *Mujeres transgresoras*, Punto de Lectura, 2008 y *El animal del deseo*, Ediciones Camelot América, 2019; y de la propuesta didáctica *Tractatus ludicorum para cuentistas*, que es mi método de enseñanza. Soy poeta de clóset, pero mi obra se ha publicado en diversas antologías de poesía.

Teresa Velasco Sanjuán

Cursé la licenciatura y obtuve el grado de maestría en Matemáticas en la Facultad de Ciencias de la UNAM. En el año 2002 ingresé a la entonces Universidad de la Ciudad de México para colaborar en la academia de Matemáticas del Colegio de Ciencia y Tecnología, durante tres años en el plantel Casa Libertad y desde 2005 en el de San Lorenzo Tezonco. En los primeros años participé en la elaboración de los programas de los cursos de matemáticas del ciclo básico, que han sido mi principal espacio de trabajo junto con el que se imparte en el Programa de integración. Desde hace dos años soy también docente en el

ciclo superior de la carrera de Modelación matemática. He sido dos veces enlace de academia. Disfruto mucho mi labor como profesora de los cursos básicos y los del área de Probabilidad de ciclo superior que es la que más me gusta.

Verónica Alvarado Hernández Rojas

Soy licenciada en Filosofía por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa y obtuve el grado de maestría en ese mismo campo por la Universidad Nacional Autónoma de México. Cursé un master en Estudios y Gestión de Arte Contemporáneo en la Cámara de Toledo, España y soy fotógrafa por la Escuela Activa de Fotografía. Ingresé a la UACM en el año 2007 como profesora investigadora de tiempo completo, inicialmente en el plantel Casa Libertad como docente en la academia de Identidad, conocimiento y aprendizaje, y posteriormente me trasferí al Plantel Cuauhtepc, donde he participado en la academia de Cultura Científica y Humanística y actualmente estoy adscrita a la de Filosofía e historia de las Ideas. Fui consejera universitaria durante el periodo 2015-2017 por el sector académico del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de mi plantel.

Yuriria Juárez Martínez

Me titulé de la licenciatura en Etnología y soy maestra en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, donde estoy realizando mi tesis de doctorado en Historia y Etnohistoria. Ingresé a la UACM en agosto de 2004 al área de Apoyo Académico, y desde 2005 soy profesora investigadora en la academia de Estudios Sociales e Históricos del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales en San Lorenzo

Tezonco. Además de mis tareas de docencia participo en el proyecto de investigación Círculo de Saberes y Conocimientos Tradicionales de mi plantel, particularmente en su propuesta UACMilpa, que es uno de mis intereses importantes, lo mismo que mi trabajo en el equipo de antropología que ha acompañado la ruta jurídica del Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra de la región de Texcoco y Atenco. Actualmente trabajo en la elaboración de dictámenes periciales en materia antropológica, como parte de las demandas que interpondrán comunidades miembros del Consejo Regional de Pueblos Originarios en Defensa del Territorio Puebla Hidalgo y en contra del proyecto del gasoducto Tuxpan-Tula.

Índice

- 5 Miradas
- 9 Presentación

El proyecto educativo

- 25 Desafíos de la heterogeneidad en la educación pública
o de cómo en la diferencia se manifiesta la riqueza
ADRIANA JIMÉNEZ GARCÍA
- 35 La educación popular para la formación de promotores
culturales en la UACM
CECILIA IGLESIAS
- 43 Enseñar el hábito del arte
TERESA DEY LÓPEZ
- 51 Inicios, aprendizajes colegiados y el programa de integración
ELIA ECHEVERRÍA ARJONILLA
- 57 Una vida «vivida» en la UACM: narrativa desde el recuerdo
MIGUEL ÁNGEL ARIAS ORTEGA
- 65 Vine, vi y entré. Ingresar y descubrir nuestro
proyecto educativo
MARÍA ELENA DURÁN LIZÁRRAGA
- 71 Mirada: una vivencia educativa transformada
VERÓNICA ALVARADO HERNÁNDEZ ROJAS

Formación en docencia

- 81 De la formación docente a la docencia, trayectoria de aprendizajes
CLAUDIA A. LÓPEZ ORTIZ
- 87 Lo que Enlace Comunitario aportó a mi docencia
ISRAEL GALLEGOS VARGAS
- 95 Formación docente en los primeros años de la universidad
PILAR RODRÍGUEZ JUÁREZ
- 103 Experiencias a ras del piso. Retos de la formación docente en la UACM
YURIRIA JUÁREZ MARTÍNEZ
- 109 Reflexiones sobre el trabajo de introducción a la Física
NORMA AMIRANTE MARIGNAC

Colegialidad

- 117 El valor de ingresar a la universidad, el entusiasmo por enseñar y la formación docente en los primeros años
TERESA VELASCO SANJUÁN
- 121 Una búsqueda solidaria en la experimentación creativa. Colegialidad y formación en la enseñanza de las ciencias
IGOR PEÑA IBARRA
- 129 Reconstruir la colegialidad
JAVIER GUTIÉRREZ MARMOLEJO
- 135 La titulación en la UACM, ¿tenemos un problema?
GILBERTO ALVIDE ARELLANO
- 143 Colegialidad, paridad en la toma de decisiones
¿Estamos preparados?
MAGDA RIQUER FERNÁNDEZ

Enseñanza, currícula, certificación

- 153 El trabajo en aula y su desarrollo
MARTA RIZO GARCÍA
- 159 Asistencia y colegialidad: un eje formativo
KARLA MONTALVO DE LA FUENTE
- 167 Diseño curricular: el plan de estudios de Creación Literaria
ROSINA CONDE ZAMBADA
- 173 La enseñanza de la Historia desde la perspectiva crítica
AIDEÉ TASSINARI AZCUAGA
- 179 Una experiencia de comunicación intercultural
CECILIA IGLESIAS
- 187 En la búsqueda del sentido y del significado
MÓNICA SCHULMAISTER
- 195 Enseñar no es (exactamente) igual a aprender.
Mi experiencia de formación docente con el curso
de Introducción a la Física
MARCO NOGUEZ CÓRDOBA
- 201 De la universidad como un conjunto de preguntas
CÉSAR ALEJANDRO MÁRQUEZ
- 205 Está cambiando el marcador
CARMEN ROS AGUIRRE
- 213 La certificación en Promoción de la Salud
ROSELIA ARMINDA ROSALES FLORES
- 221 Cambiar el chip. La certificación en Ingeniería
MAGALI CORTEZ VÁSQUEZ

Gestión académica y administrativa de lo académico

- 229 El reto de la gestión académica en la UACM
TANIA RODRÍGUEZ MORA
- 237 Gestión curricular, estrategias de enseñanza y
su impacto en los propósitos del proyecto
MIRIAM TÉLLEZ

- 245 La gestión del modelo educativo de la UACM.
Aportes y fallos
PILAR CALVEIRO GARRIDO

Políticas institucionales

- 255 Nada humano me es ajeno (y el machismo, mucho menos)
ADRIANA GONZÁLEZ MATEOS
- 263 Miradas: un poco de lo mucho que viví dando
clases en las cárceles
HASYADETH BORJA CHAGOYA
- 271 Un punto en Letras Habladas
JOSÉ LUIS OSORIO HERNÁNDEZ
- 277 La música en la UACM con Francisco Grijalva
CARMEN ROS
TERESA DEY
- 285 La experiencia universitaria de la tercera edad
en la UACM. El caso de Socorro
ITZAM PINEDA REBOLLEDO

La UACM

- 293 Una universidad que transforma
KARLA MONTALVO DE LA FUENTE
- 299 La UACM, un trayecto de aprendizajes colectivos
MARÍA RODRÍGUEZ SALAZAR
- 307 Reflexiones sobre mi vida profesional y la propuesta
formativa de la UACM
RUTH GUZIK GLANTZ
- 313 Epílogo
MARÍA ELENA HOPE
- 317 Agradecimientos
- 319 Semblanzas

Miradas. La UACM vivida por sus académicas y académicos de María Elena Hope Sánchez Mejorada (coord.), se terminó de imprimir el 23 de octubre de 2021 en los talleres de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, San Lorenzo 290, col. Del Valle, alcaldía Benito Juárez, C.P. 03100, Ciudad de México. Tiraje: 300 ejemplares. Cuidado de la edición: José Ángel Leyva. Formación: Claudia Lomelí Buyoli. Diseño de forro: María Luisa Passarge

Miradas se ofrece como espejo. Refleja experiencias significativas de dinámicas, situaciones y hechos vividos por académicas y académicos de la UACM relatadas desde la percepción personal de quien las cuenta. Apuntan a satisfacciones y frustraciones, a fallas y aciertos y omisiones y críticas y propuestas.

Los testimonios de este libro provienen del cuerpo académico uacemita, dan voz a la construcción colectiva: la universidad. Apelan a la sensibilidad de sus pares para que se reconozcan en las experiencias narradas o las consideren dignas de su reflexión, apuestan por el análisis e intercambio de perspectivas sobre lo fundamental del proyecto.

Cómo y por qué ser integrante de la academia en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México es un reto que no se suele enfrentar en otras universidades. Estas voces hablan de la compleja demanda que implica una enseñanza centrada en el aprendizaje destinada a un estudiantado no menos diverso. Una enseñanza que entrama el trabajo sobre planes y programas de estudio y su contenido pedagógico con la práctica en aula, asesorías y tutorías, las evaluaciones diagnóstica y formativa, la certificación, sus criterios e instrumentos y la colegialidad que implica reflexión, discusión y decisiones de consenso sobre cada acción educativa y su trama entera.

La UACM deja en manos del lector esta obra múltiple y diversa, atada al micromundo y su correspondencia con los hombres.