

CON ESTOS ESTUDIANTES: LA VIVENCIA EN LA UACM

Con estos estudiantes la vivencia en la UACM



John Hazard



Primera edición: octubre 2012

D.R. © John Hazard
correo electrónico: jhazard99@yahoo.com

© Plaza y Valdés S. A. de C. V.
Manuel María Contreras 73. Colonia San Rafael
México, D. F. 06470. Teléfono: 50 97 20 70
editorial@plazayvaldes.com
www.plazayvaldes.com

Plaza y Valdés Editores
Calle Murcia, 2. Colonia de los Ángeles
Pozuelo de Alarcón 28223
Madrid, España. Teléfono: 91 862 52 89
madrid@plazayvaldes.com
www.plazayvaldes.es

Foto de Portada: Miguel Ángel Salgado
Diseño de Portada: Joel Martínez Huerta
Corrección de Estilo: José Mario Hernández Romero
Formación Tipográfica: Eduardo Olguín Molina

ISBN: **EN TRÁMITE** (Plaza y Valdés)

Impreso en México / *Printed in Mexico*

A los estudiantes que se han atrevido a tomar el tiempo necesario para construir una universidad diferente y un mundo mejor.

Agradecimientos

Reconozco a docenas de personas por animarme a alzar la voz, por mantener un diálogo permanente sobre qué hacemos aquí, por reorientar mis anglicismos y suposiciones culturales, por tomar tiempo para participar en este proceso, por hacer sugerencias o exhortaciones de corrección de estilo, por ser críticos y asertivos en todo relacionado con la UACM y por ser solidarios en momentos políticos difíciles.

Hago mención especial a los estudiantes Mónica Hernández Hernández, Elizabeth Hernández Hernández, Dolores Núñez, Jazmín Yolotzin López Chora, Alejandra Astudillo, Leonel Martínez Martínez y Enrique Alducin, así como a los trabajadores académicos y administrativos Pilar Castro, María José Rodríguez Rejas, Rosa María Torres Bustillos, Carlos González, Fanny Riva Palacio, María Jiménez, Mónica Sarnari, Guillermo Flores y María Rodríguez. Agradezco a Tania Basilio Navarrete, María Rivera y Rafael Catana del Faro del Oriente.

Gracias a todos los entrevistados por su apertura y disposición a colaborar con este proyecto.

Contenido

Prólogo	13
Introducción	17
¿De dónde venimos y quiénes somos?.....	27
¿Que hacemos aquí?.....	29
La Academia de Inglés, parte I.....	31
Los universitarios hablan: los primeros años	33
La Academia de Inglés parte II: mi primer grupo en la universidad	67
La evaluación: ¿primera víctima del daño colateral en la UACM?	75
San Lorenzo Tezonco: el primer plantel grande	79
¿Qué leemos?	99
Expresión y aprendizaje a través de la escritura.....	111

¿Qué podemos aprender de otras experiencias?

Mis tribulaciones en Minnesota	119
Oakland Community School: Teoría y práctica de Las Panteras Negras	139
¿Qué tienen en común Finlandia y Cuba?	145
La escuela activa en Iztapalapa	149
El acercamiento.....	151
¿Viven los estudiantes en un mundo y los profesores en otro? Un cuestionario para que los profesores reflexionen.....	159
¿Quién habla en clase?	161
¿Titularse o no titularse? Esa no es la cuestión.....	169
¿Y si nos enojamos?	173
¿Paternalismo o solidaridad?.....	183
La evaluación: más allá de las calificaciones.....	187
Las calificaciones y las alternativas.....	191
Conclusiones	199
Apéndice A. Escuela dentro de la Escuela: una propuesta para hacer el trabajo de Ciclo Básico en equipos de ochenta estudiantes y cuatro profesores.....	203
Apéndice B: los datos de los entrevistados.....	213

Prólogo

Leer el libro de John Hazard es una manera de entender a profundidad la naturaleza fundamental del conflicto entre el poder y la academia; entre los que ven a la institución como un lugar dónde desplegar intereses, ampliar posiciones, proyectarse hacia otros puestos, implantar visiones distintas y los que la ven como un proceso de construcción de conocimiento en el que participan en forma horizontal y democrática profesores, estudiantes y, de manera menos directa, comunidades de una gran ciudad.

Estas dos lógicas son esencialmente contradictorias y la mayor parte de las veces y en la mayoría parte de las instituciones, no afloran de forma cotidiana. Están latentes o se manifiestan sólo en episodios de desencuentro, críticas, algunas protestas. Pero en una situación de constante acoso y hasta persecución que en el momento de escribir estas líneas viven no pocos profesores y estudiantes en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, este libro adquiere una dimensión que no tendría en otras circunstancias. Porque aquí puede verse cómo los maestros discuten, cómo interactúan con los estudiantes, cómo estos responden y contribuyen visiblemente al debate constante sobre qué es importante aprender y cómo aprenderlo.

Precisamente porque en la UACM la herida está abierta y porque el profesor Hazard ilumina la esencia de la interacción social en torno al conocimiento este es un libro que, en un momento de oscuridad, permite ver con mayor claridad el apasionante itinerario a través del cual, estudiantes y profesores de una universidad se construyen como colectivos, como personas, como solidarios, como conocedores, como profesionistas y con todo esto se forman. Aunque la obra no se ocupa de la autoritaria e impositiva visión de la universidad que se genera cuando se le define como un lugar de imperativa excelencia como ocurre a partir del 2010, es inevitable ver el contraste entre la realidad cotidiana que se vive en la UACM y la que se impone desde la rectoría. La enorme diversidad de formas de vida académica que aparecen retratadas en cada intercambio de palabras y en cada una de las partes del libro dan una poco frecuente visión de la vitalidad y dinamismo que nutre y sustenta a las instituciones de educación superior en México. Son formas de vida sumamente frágiles pero al mismo tiempo dotadas de una gran tenacidad, formas que buscan sobrevivir en un medio que se ha vuelto decididamente inhóspito. Una lucha dentro de la ecología institucional que poco se conoce y que menos se piensa siquiera en preservarla.

Al mismo tiempo, el libro de Hazard es una ruta aleccionadora para quien piense en fortalecer una institución donde se construyen las personas. Porque señala cuáles son los materiales y las dinámicas en que debe apoyarse una conducción institucional democrática, horizontal y formadora de jóvenes, este libro ayuda a identificar cuáles son las relaciones y los espacios que deben impulsarse y fortalecerse, cómo se puede construir la vida institucional desde los que hacen la vida de la universidad.

Finalmente, lo más dramático de este libro es que su propio autor sea objeto de persecución por poderes institucionales

PRÓLOGO

fuera de quicio. Porque señala de qué manera extrema el poder puede considerar como uno de los peores enemigos, como un cáncer que debe ser extirpado, a cualquiera que asuma o exprese plenamente y como propia la dinámica de la vida en la institución. Porque evidentemente que quien reconoce estos espacios vitales y puede darles el lugar que les corresponde, es también el primero en defenderlo contra el poder ciego e irracional. Y esa defensa es vista como la peor de las rebeliones, la más peligrosa de todas. Porque no es la defensa de los intereses personales o de una ideología, sino del corazón mismo de la institución y, por lo tanto, de un núcleo que puede generar una aún más profunda rebelión. ¿Por qué las movilizaciones estudiantiles han sido tan poderosas en la historia? ¿Por qué han tenido un poder transformador tan profundo? En el fondo porque *quien comienza a darse cuenta de todas sus potencialidades a través del conocimiento, ya no puede vivir tranquilo.*

Dussel habla de la ética de la vida, de la necesidad de oír a los que nunca pueden hablar, Dostoievsky del Gran Inquisidor dispuesto a quemar al hijo de Dios si es preciso para silenciarlo y conservar su poder. El libro de Hazard es por eso una apuesta por lo más importante. En sus pausadas y sencillas páginas aparecen verdades y problemas que generalmente no se registran ni se comprenden desde un falso rigor teórico, son una manera de asomarse a una realidad de manera más intuitiva y, por lo tanto, una forma mucho más profunda de aprehenderla. Por eso vale la pena leer este texto, con toda su compleja sencillez.

HUGO ABOITES, UAM-X.

Introducción

¿Qué pasa en los salones de clase de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México? ¿Se cumple lo establecido en la Ley de Autonomía?:

[...] “desarrollar un proyecto innovador” [y] “empeñarse seriamente en la innovación de métodos de enseñanza y aprendizaje, la aplicación de criterios modernos de diseño curricular, la atención personalizada a estudiantes, la instauración de sistemas de evaluación eficaces y confiables,” “construir una comunidad académica” [que responda] “al interés de todos sus miembros y no a intereses particulares”.¹

¿En realidad hemos luchado contra la obsesión por las calificaciones que caracteriza a las escuelas “tradicionales”? No cito la ley por tener una forma legalista de pensar; lo hago porque esta ley es un raro caso en donde el ideal de una escuela buena y democrática está plasmado jurídicamente. El Punto 5 de la Exposición de motivos señala:

¹ Exposición de Motivos 4, *Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*, México, *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, 5 de enero de 2005.

[...] se ha determinado que el interés legítimo de los estudiantes por obtener certificados, grados y diplomas se distinga claramente del interés por el conocimiento, del interés por formarse una cultura propia, y se subordine a éste. Lamentablemente, es frecuente una confusión dañina entre estas dos funciones (educar y certificar) y la imposición del valor de las certificaciones sobre el del aprendizaje mismo. El resultado ha sido un deterioro de la calidad de la educación y la imposibilidad de hacer del conocimiento un elemento de cohesión de la comunidad académica.²

¿Podemos decir que en la UACM se vive para que este “interés por el conocimiento” y por la acción creativa se valore más que las calificaciones y los créditos? ¿Hay atención personalizada o, mejor dicho, interacción auténtica cuando los profesores ni siquiera saben los nombres de sus 75-150 estudiantes y en muchos casos éstos tampoco saben los nombres de sus cinco profesores?

Quienes en la UACM se oponen abiertamente a la innovación educativa arguyen que los programas innovadores y democráticos que no le dan tanta importancia a los exámenes y calificaciones no han funcionado. Sería más acertado decir que no se han implementado y los casos en que sí empezaron a implementarse en sus respectivos países fueron obstaculizados, saboteados y al final, cancelados por las instancias gubernamentales y los sectores conservadores de la ciudadanía y de la clase empresarial. ¿Por qué no han sobrevivido estos programas? Porque a las elites no les conviene la existencia de jóvenes libres y críticos, fuera del dominio del sistema de educación bancaria.³

Éste no es un texto de legalismos, ni tampoco de investigación, en sentido ortodoxo. Es el recuento de ocho años de

² *Ibid*, Exposición de Motivos 5.

³ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, 2000, pp. 71-95.

INTRODUCCIÓN

experiencia como profesor de la UACM y diez años en otros ámbitos educativos; incluyo las experiencias y perspectivas de personas con quienes he compartido esta labor. También es un intento por explorar otras maneras de trabajar como estudiantes, docentes y ciudadanos del medio educativo.

La Universidad de la Ciudad de México (después Universidad Autónoma de la Ciudad de México) fue fundada por un decreto de Andrés Manuel López Obrador, jefe de gobierno de la Ciudad de México, en el año 2001. La idea de expandir oportunidades educativas no viene de él; fue producto de muchas luchas educativas y vecinales. Entre ellas existió el movimiento de vecinos en Iztapalapa que pretendía convertir el terreno de la ex cárcel de mujeres (ubicado sobre Avenida Ermita Iztapalapa) en una preparatoria. Y figuraron las conocidas batallas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) entre 1968 y 1999. La UCM fue fundada como la única universidad pública en el país que no aplicaba un examen de ingreso.

La UCM recibió a sus primeros estudiantes en septiembre de 2001 en sus primeros dos planteles, Centro Histórico (Fray Servando núm. 99) y Casa Libertad (la ex cárcel de mujeres) en Iztapalapa. Con cientos de estudiantes y docenas de profesores por plantel, se iniciaron una serie de cursos propedéuticos (ahora Programa de Integración).

Terminado este primer proceso, los estudiantes pasaban al Ciclo Básico: un conjunto de tres semestres que facilitaría la construcción de conocimientos y habilidades relevantes a las carreras de cada colegio. Este Ciclo incluye un “curso optativo de carrera” por semestre. Hay tres colegios:

- Ciencias Sociales y Humanidades.
- Ciencia y Tecnología.
- Ciencias y Humanidades.

Cada colegio tiene su propio Ciclo Básico. Los Ciclos Básicos se han modificado sólo una vez desde la fundación de la Universidad.

En un principio eran seis carreras de Humanidades y Ciencias Sociales: Historia y Sociedad Contemporánea, Filosofía e Historia de las Ideas, Ciencia Política y Administración Urbana, Comunicación y Cultura, Arte y Patrimonio Cultural, y Creación Literaria.

En el Colegio de Ciencia y Tecnología había tres carreras de ingeniería: Transporte Urbano, de Sistemas de Telecomunicación y Sistemas Electrónicos. En el 2010 se agregó otra. En el Colegio de Ciencias y Humanidades había sólo una licenciatura: Promoción de la Salud; ahora varias maestrías forman parte de ese Colegio.

Para cada carrera y cada área de Ciclo Básico hay una academia. Las academias son, según el ideario de la Universidad, grupos (usualmente unidisciplinarios) de profesores de un área que trabajan colegiadamente para planear y coordinar todo lo relacionado con las clases y la formación continua de los profesores. Las academias no tienen coordinadores; hay un enlace que debe representar a cada academia frente al colegio y a otras instancias. Los enlaces son elegidos para servir durante un semestre o un año. A veces los conflictos surgen cuando integrantes de una academia piensan que su enlace se excede en sus funciones o un enlace piensa que sus colegas son pasivos y le delegan demasiado trabajo y responsabilidad.

Para los estudiantes, dos figuras que distinguen a la UCM-UACM de otras universidades mexicanas son las *asesorías*, un tiempo dedicado a que los estudiantes se reúnan con un profesor para resolver dudas o profundizar en una materia y las *tutorías*, donde cada estudiante escoge, o se le asigna, un profesor quien lo acompaña en la selección de cursos para su ruta académica, así como en la resolución de conflictos académicos o personales.

INTRODUCCIÓN

Los tres tipos de evaluación que se establecieron para los estudiantes y que siguen vigentes son la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la certificación. En un inicio se hablaba de evaluaciones sumativas, pero esa idea no se concretó. No se conserva ningún escrito sobre ellas.

La evaluación diagnóstica es para que los profesores y estudiantes tengan una idea de dónde partir y qué modificaciones hay que hacer en las clases. En ciertos casos, un profesor puede recomendar que el estudiante tome otra materia o tome medidas para complementar su trabajo en el aula. Las evaluaciones formativas se administrarían dos o tres veces por semestre y culminarían en una evaluación narrativa detallada de profesor a estudiante. Durante varios años, existió un formato donde al final de semestre se plasmaban resultados de estas evaluaciones (no necesariamente son exámenes), observaciones y recomendaciones. El formato era inadecuado y nunca fue mejorado, pero era lo único que se acercaba a una institucionalización de la evaluación cualitativa.

La certificación se inició como un trámite legal para rendir cuentas a instancias externas a la universidad, pero ha terminado siendo la forma de evaluación más practicada y más temida. En la mente de muchos universitarios, evaluación formativa es igual a realizar un examen parcial y el proceso de certificación a un examen final, algo lejos de la intención original del proyecto universitario. Peor todavía, muchos profesores ya no entregan actas cualitativas y se limitan a “evaluar” al estudiante únicamente con un número después de la certificación. La certificación permitía que, sobre todo en los primeros años de la Universidad, cualquier persona pudiera certificar cualquier materia sin importar dónde adquirió sus conocimientos ni si había asistido a la clase. Varias personas, trabajadores de la Universidad o externos, asistían como oyentes y certificaron. En años recientes la Coordinación de Certificación y Registro ha cancelado esa posibilidad.

Cuando integrantes de nuestra comunidad universitaria hablan de las características claves de la UACM, suelen mencionar detalles como la admisión irrestricta y la existencia de tutorías y asesorías. (Tardé años en darme cuenta de que en México las tutorías y asesorías son algo novedoso; siempre las había en las escuelas que he conocido como estudiante o profesor.) Olvidamos que al inicio había debates sobre si debíamos otorgar calificaciones numéricas, si había que registrar nuestros planes de estudio con la Secretaría de Educación Pública (fuentes del gobierno de López Obrador dijeron públicamente que no lo haríamos)⁴ y sobre qué tan obligatorias o “indispensables” (término predilecto del rector fundador Manuel Pérez Rocha) serían la asistencia y las clases mismas. Pérez Rocha participó en la fundación de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM y quiso que en la UCM se retomara la idea de que los estudiantes estuvieran poco tiempo en clases y que pasaran más tiempo en el estudio independiente o grupal. Pronto sucedió que los estudiantes, al pensar que tenían mucho tiempo libre (porque los profesores y funcionarios académicos no fomentamos que ellos crearan espacios y hábitos de autodisciplina intelectual y creativa), tomaron cada vez más clases. Pérez Rocha era de la opinión (y en esto concuerdo con él) de que tomar menos clases y profundizar más es más digno que tomar muchas clases para, en el más “exitoso” de los casos, pasar todas las materias sin haber explorado ni reflexionado en ninguna.

Las academias han agravado esta situación al cargar los planes de estudio con tantas clases obligatorias que los estudiantes tienen poco tiempo y pocas opciones para explorar cosas de su interés. Antes, nos guiábamos por la noción de que el estudio

⁴ Información disponible en: www.observatorio.org./comunicados/comun059_2.html

INTRODUCCIÓN

independiente debía ser de dos horas por cada hora de clase. Muchos planes de estudio presuponen esto; es el caso de mi área, inglés. Pero los estudiantes de generaciones recientes no han escuchado este sermón en sus procesos de introducción a la universidad y la tendencia a acumular créditos sin motivación intrínseca se exagera. El título *Con estos estudiantes* tiene varios sentidos:

1. El más negativo proviene de las pláticas entre profesores en los inicios de la entonces Universidad de la Ciudad de México (UCM): “Con estos estudiantes no se puede [...]”. Esta expresión es fatalista (aunque niego haber dicho o pensado cosas parecidas en los momentos más desalentadores). Habla de un deseo de cambiar a *estos estudiantes* por otros más listos, motivados, apasionados, menos “rechazados”. Confesemos que este deseo se basa en un mito, en la creencia de que en otras universidades se ha vencido la apatía, la pasividad estudiantil y la falta de compromiso de algunos profesores. Si partiéramos de esa creencia, en la UACM sólo haría falta un examen de ingreso y reglas más estrictas.
2. *Con estos estudiantes* porque nuestro compromiso, nuestro trabajo, nuestra vida es con *estos* estudiantes; no soñemos con otros. *Con estos estudiantes* porque en una escuela pública se atiende a la población en general.
3. En los años noventa trabajaba en varias escuelas públicas (secundarias y bachilleratos) de Minneapolis, Minnesota, en el norte de Estados Unidos, donde viví casi toda mi vida antes de venir a México en el 2000. Por acuerdo entre el sindicato y la junta directiva del distrito escolar en el que trabajaba, solíamos dedicar

ocho días hábiles al año a actividades de desarrollo, capacitación y formación docente. Los temas incluían estrategias para combatir la discriminación racial y de género, la violencia en el aula e ideas para fomentar que todos los estudiantes hablaran en clase. Uno de esos encuentros estuvo a cargo de una mujer cuyo nombre lamentablemente no recuerdo. Era maestra de secundaria, afroestadounidense. En contraste con la manera elegante de vestirse de muchas maestras negras, ella usaba pants y sudadera viejos. Decía: “Me visto así porque no vengo a un desfile de modas; vengo a trabajar, a trabajar con jóvenes”. Y dijo otra cosa sencilla que inspiró el título de este libro: “*You get what you get*”, es decir, los estudiantes que llegan a tu clase son con quienes vas a trabajar, son reales, existen. Los buenos profesores de primaria hablan con pasión y entusiasmo de sus estudiantes y del trabajo que hacen juntos. ¿Por qué no hablamos así los profesores universitarios? Los profesores de educación básica suelen tener más formación en pedagogía y menos formación en una disciplina intelectual que los profesores universitarios, claro. ¿Qué impide que todos los profesores de cualquier nivel nos preparemos más ampliamente tanto en las técnicas y teorías educativas como en los campos de los conocimientos?

Referencias

Exposición de Motivos 4, *Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*, México, *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, 5 de enero de 2005.

INTRODUCCIÓN

Exposición de Motivos 4, *Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*, México, *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, 5 de enero de 2005.

Freire Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 2000.

Fuente electrónica

www.observatorio.org./comunicados/comun059_html

¿De dónde venimos y quiénes somos?

Iniciaré con un poco de mi historia, con mi acercamiento a la entonces Universidad de la Ciudad de México y los inicios de la Academia de Inglés con otros dos profesores, para pasar luego a las entrevistas con maestros, estudiantes y otros interesados para escribir sobre:

- ¿Cómo nos enteramos de la UCM-UACM?
- ¿Por qué decidimos ser parte de esta universidad?
- ¿Cómo se compara la UACM con otras experiencias educativas que hemos tenido?
- ¿Cómo ha servido nuestra experiencia de vida para lo que hacemos aquí?
- ¿Quién habla, quién actúa y qué pasa en las clases?
- ¿De qué nos arrepentimos y de qué nos sentimos orgullosos de nuestra experiencia aquí?
- ¿Qué cambios ha habido en la universidad desde nuestra llegada?

¿Qué hacemos aquí?

Supe del proyecto de la nueva universidad de la ciudad en el verano del 2000, justo después de que llegué a vivir a México. En el periódico *La Jornada* leí sobre las intenciones de fundar una universidad con un proyecto educativo innovador y accesible para todos. Manuel Pérez Rocha, futuro rector, era titular de la comisión que forjaba la universidad.

Llamó mi atención que el objetivo de la mayoría de las carreras anunciadas apuntaba hacia el mejoramiento de la vida urbana y que ninguna era para lucrar. Eso me agradó porque venía huyendo de un país en donde casi todas las universidades se caracterizan por su sumisión a intereses empresariales y gubernamentales (sobre todo militares) y las carreras humanistas —y aquí incluyo no sólo las humanidades, sino también medicina y odontología— son reducidas o eliminadas para ampliar las maestrías en administración y materias relacionadas con los “estudios” del *business*.

Debido a las experiencias poco gratificantes que tuve en Estados Unidos como profesor de nivel medio superior, no quería reintegrarme a la docencia formal cuando llegué a México. Trabajaba como profesor *freelance* de clases particulares y en una universidad privada con pretensiones internacionales y matriz en San Diego. En algún momento, aunque el pago por hora en

ese trabajo era bueno, me desesperé de tener que juntar varias horas de clase y cruzar la ciudad desde mi cuarto doble de azotea, estilo Miami ghetto tropical, en la colonia Santa María la Ribera, hasta Santa Fe, Miguel Ángel de Quevedo, Tlalpan y Azcapotzalco, a veces todo en un solo día. Por eso decidí buscar trabajo en una escuela de nuevo. En mi ingenuidad de *greenhorn* (migrante recién llegado), solicité que me entrevistaran en lugares tan diversos como inapropiados, como la Universidad Obrera (sin saber de la extraña historia de Lombardo Toledano) y las prepas particulares (ostentosamente católicas en algunos casos; de esto me di cuenta al entrar y ver la propaganda de la fe) que antes servían a la burguesía que vivió hace muchas décadas en las colonias Santa María la Ribera y San Rafael.

Mónica Sarnari, ahora profesora de inglés en la UACM, vino a México unos años antes que yo para trabajar y se topó con el circuito de fugitivos extranjeros que impartimos clases de idiomas en este país. Ella también había leído de la apertura de esta universidad y pensaba ofrecer su trabajo sin cobrar. Yo no me sentía tan caritativo, pero a los dos nos interesaba ser parte de esa nueva universidad. Carecía de contactos en el mundo académico mexicano, pero la vida callejera me produjo información: en el tianguis del Chopo conocí a una aficionada al *heavy metal* y trabajadora del GDF, Tania Adriana Tenorio Mejía, quien formaría parte de la primera generación de estudiantes. Me dio la dirección del plantel del Centro Histórico y me invitó a visitarlo, cosa que hice varias veces entre septiembre y diciembre del 2001. Al inicio del siguiente año entregué mi currículum a Erick Gómez, secretario particular del rector. Erick me informó que los profesores que ya trabajaban en el primer curso propedéutico tenían contratos temporales y que se someterían, al igual que los nuevos candidatos, a un proceso de dictaminación, el cual tardó año y medio en implementarse.

La Academia de Inglés, parte 1

En marzo de 2002 casi había olvidado la posibilidad de trabajar en la universidad cuando recibí una llamada de Patricia de Dios Naranjo, quien se identificó como coordinadora de inglés; después me enteré que dicho puesto no existía. Nos entrevistó a Carlos González y a mí al mismo tiempo. Los tres formamos la primera Academia de Inglés. Patricia y yo éramos profesores de medio tiempo (con tres grupos cada uno); Carlos era de tiempo completo (con seis grupos en dos planteles). Iván Gómezcesar, primer coordinador académico, había avalado el proceso y participado en la entrevista. El mismo día me dijeron que iba a ser contratado. Todo fue muy informal (aún para mí) y me pareció increíble. Insistí en preguntarle a Iván si era seguro que me dieran el puesto, para ir dejando mis otras ocupaciones; dijo que sí.

Ese día, y en conversaciones posteriores, Iván hizo mucho énfasis en que se formaría una academia de idiomas, no sólo de inglés, y que se agregaría una lengua por semestre. Las primeras serían francés y náhuatl. Después de uno o dos semestres no se veía ningún avance. Pensé que se debía a la falta de unidad y de trabajo cooperativo en la academia. Luego supe que había otras razones: el rector tenía pensado limitar la enseñanza de idiomas a la que un conocido instituto privado de idiomas podría proveer

por medio de subcontratación. Gracias a la llegada oportuna de Patricia con otra propuesta y a la insistencia de Iván en vincular los idiomas con las culturas y con la formación estudiantil de una manera más directa, la propuesta del rector se descartó. Pero la actitud que la subyacía —falta de reconocimiento a la importancia de los idiomas— persiste en la universidad.

Los primeros profesores de la universidad estábamos inscritos a una academia de Propedéutico-Integración o de Ciclo Básico. Tiempo después, muchos profesores pasaron a formar parte de una academia de Ciclo Superior de alguna licenciatura. Muchos siguen participando en más de un ciclo. En las siguientes entrevistas se hará referencia a algunas de esas experiencias.

Los universitarios hablan: los primeros años

Los profesores y estudiantes que entraron en 2001 y 2002 no habían hablado con detalle de su experiencia en la universidad desde hacía mucho tiempo, o tal vez nunca. Durante mis entrevistas se soltaron a hablar sin necesidad de preguntas. Varios lloraron al recordar cosas y reflexionar sobre los cambios que ha habido. Espero que mi intento subjetivo de reconstruir y contar una parte de la memoria de la universidad inspire a otros universitarios a hacer lo propio con sus perspectivas, metodologías y estilos.

Elizabeth Bárcenas Morales. Estudiante de Filosofía e Historia de las Ideas. Una de ocho estudiantes de la primera generación de la carrera en el plantel de Centro Histórico. Nació en 1978. Egresó de un Conalep en 1998. Vive cerca del plantel Cuauhtepac de la UACM, que todavía no existía. Es trabajadora administrativa del Instituto de Educación Medio Superior (IEMS) del Gobierno del Distrito Federal.

¿Cómo supiste de la UACM?

Me enteré por los medios de comunicación. En las noticias del Canal 2.

¿Por qué decidiste entrar a la UACM?

Lo decidí porque no tenía muchas opciones para continuar estudiando y poco a poco me fue convenciendo la idea de entrar a la universidad y que, al participar desde el principio, la haces más tuya.

¿Qué recuerdas con más agrado de tus primeras experiencias en la universidad?

La convivencia con los profesores, porque más que académica, fue una convivencia grupal, profesional, de amistad.

¿Ha cambiado eso?

Sí. Al principio de la carrera se daba mucho el compañerismo entre estudiantes y profesores. Conforme pasaba el tiempo, la matrícula fue creciendo y ya no era lo mismo. Los profesores tenían más demanda y era difícil seguir con la misma dinámica.

Vanessa Cruz. Estudiante de Comunicación y Cultura. Nació en 1979. Entró en 2001. Egresada del CETIS 65 de la carrera técnica de Mantenimiento de Cómputo.

No tuve mucha oportunidad en el CETIS porque teníamos una computadora para cada diez estudiantes. Los profesores no llegaban a clase. Hacía 45 minutos caminando, porque no tenía para los pasajes. Me quedé con un gran vacío. Salí en el 98 o 99 de allí. Hice el examen de la UNAM y no me quedé. Después estalló la huelga, que duró casi un año. Me puse a trabajar como cajera en un Office Depot. Pero quería algo más en la vida. Fui a hacer el examen de la UAM-Xochimilco para la carrera de Comunicación Gráfica y no me quedé. Se me bajaba mucho el ánimo. Me puse a estudiar por mi cuenta porque no tenía para pagar ni un curso de preparación para exámenes, ni una universidad privada. Por allí

escuché en la radio que se iba a abrir la Universidad de la Ciudad de México. Dijeron que era por el Velódromo. [En la Magdalena Mixhuca se recibió la documentación de los aspirantes.] Yo vivía cerca. No fui el primer día, pero vi las imágenes de las colas en la noche, en el Canal 11. Entonces, al otro día, llamé a mi trabajo y dije que estaba enferma y que no iba a ir. Toda la tarde anterior había buscado mis papeles. Mi mamá me dijo, “¿A qué vas?” [Llora.] Ya había hecho, entre la UAM y la UNAM, cuatro intentos, y de aguantar a un gerente y aguantar a los clientes estaba cansada. Le dije: tengo que estudiar y aprender algo, porque no me gusta como estoy. El segundo día había poquita gente. Fue un martes. El siguiente domingo salieron los resultados del sorteo en La Jornada. Nos citaron en Fray Servando núm. 99, nos aplicaron un examen diagnóstico y me pasaron a una entrevista con una profesora española, Marijose [...] Ya decidí que éste es mi último año de estar viniendo a la universidad. A los estudiantes de las generaciones más recientes sí les hablo bien, pero ya no siento esa afinidad que sentía con los de la primera generación. Recuerdo a Ángel (*el Tamagocho*), a Gabriel Nery, Magdalena, a varios de salud, de ingeniería. Todos nos conocíamos. Éramos una comunidad. Anarelli y Lucía [*estudiantes de Ciencia Política*] se juntaban con los de ingeniería. Y todavía hasta la segunda generación era así. Algunos fueron llamados por teléfono si no salían sorteados, para ocupar el lugar de alguien que no se presentaba. No sé si todavía lo hacen. Pero muchos así entraron. Son cosas que nunca he sabido que hagan en otro lugar. Había esa humanidad. Siento un gran cariño cuando encuentro a una *uacemita* de la primera generación, porque compartimos la experiencia.

Francesca Gargallo. Profesora de Filosofía e Historia de las Ideas. Autora de varios libros de narrativa y sobre el feminismo latinoamericano. Participó en la elaboración del anteproyecto de la Licenciatura de Creación Literaria de la UACM.

¿Cómo supiste de la UCM-UACM?

Durante las campañas políticas de 2000 supe que iba a haber un proyecto; lo que no me imaginé es que se fundara una universidad tan pronto, que lo tomaran tan en serio. Me interesó el proyecto cuando la universidad y la preparatoria¹ todavía no estaban divididas. Me invitaron a participar.

¿Por qué decidiste entrar a la UACM?

Había trabajado en muchas universidades privadas para mantenerme y nunca me había sentido satisfecha porque siempre busqué un proyecto de educación para todos, y creí que la UACM me iba a dar esa oportunidad. Trabajaba de asignatura en la UNAM para mantener un nivel intelectual, pero era mal pagado y sin oportunidad de desarrollarme en las áreas de filosofía o pensamiento latinoamericano.

Y ahora que conoces a los estudiantes, ¿ha resultado ser un proyecto de educación para todos?

Sí. Ésa es una de las cosas que más me agradan de la UACM; es una universidad popular, tanto por la extracción de clase de los estudiantes y las zonas donde se ubican los planteles como por la confianza que los estudiantes que no han tenido muchas oportunidades educativas tienen en la UACM. Se sienten rescatados y se lo mencionan a sus profesores.

¿Qué fue lo que más te gustó de la universidad en los primeros tiempos?

¹ Vecinos de Iztapalapa crearon una preparatoria sin reconocimiento en la ex cárcel de mujeres sobre Ermita Iztapalapa. Manuel Pérez Rocha negoció con los interesados a petición del entonces Jefe de Gobierno Cuauhtémoc Cárdenas. La Preparatoria oficial que así se creó es antecedente del Instituto de Educación Medio Superior y de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

La relación con los estudiantes. Y eso sigue siendo lo que más me gusta. Y es facilitada por el hecho de que los estudiantes no temen a sus maestros. Entonces, porque hay una voluntad de no deificar a los profesores, somos tratados en una forma muy normal. Ninguno de nosotros es una vaca sagrada. Doy asesorías a estudiantes de Promoción de la Salud, de Ingeniería (al principio, ya no a muchos), de Historia y de Creación Literaria, no sólo a estudiantes de Filosofía. Todo esto a pesar de que el sistema de academias impide la interdisciplinariedad. Las clases cierran la interdisciplinariedad, y las asesorías la abren. Hay mucha gente que accede a la UACM porque le gusta el sistema: el poder certificar sin ser obligado a asistir a clases y el poder tener acceso a sus profesores.

Gloria Angélica Fernández Vélez. Estudiante de Ciencias Políticas y Administración Urbana. Nació en 1981. Egresada de una vocacional del IPN. Vive en una colonia antigua y céntrica. Su padre es maestro. Gloria y su madre han sido comerciantes en un tianguis cerca del Metro Garibaldi y han militado en la Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ). Cuando la conocí en el curso de introducción en 2002, era la única persona en nuestro grupo de 25 cuyos padres tuvieron estudios universitarios. Supo de la universidad por *La Jornada*. Entró en el primer sorteo y no tuvo suerte, por lo que estuvo en lista de espera un año.

¿Cuáles aspectos del proyecto te llamaron más la atención?

Que la forma de entrar era por sorteo y que no tenía nada que ver con exámenes de admisión, como en todas las demás escuelas. Y fue importante el momento en que se estaba generando la universidad, es decir, con la administración de Andrés Manuel López Obrador, un personaje cuya forma de hacer política me atraía mucho. Su administración inauguraba el proyecto de la UCM, y yo tenía que estar allí. Estudiaba la licenciatura en Relaciones

Comerciales en el politécnico, pero siempre había querido estudiar Ciencia Política. Y de repente apareció la UCM con la carrera que me gustaba.

Mayra Islas. Estudiante de Ciencias Políticas y Administración Urbana. Nació en 1982. Entró a la UCM, Plantel Casa Libertad, después de terminar en el Bachilleres núm. 6 en Iztapalapa.

Paris Molina. También estudiante de Ciencias Políticas y Administración Urbana. Nació en 1978 y es egresado de una preparatoria abierta (uno de pocos en la UACM). Dejó la escuela unos años entre la secundaria y la prepa, y otro tanto entre ésta y la universidad. Estaba a punto de entrar a una universidad privada, Unitec, cuando supo de la UCM. Entró al Plantel Centro Histórico.

Mayra: Fui rechazada de la UNAM y de la UAM.

Paris: Fui rechazado dos veces de la UNAM. Después de haber entrado a la UCM, conforme iba pasando el tiempo, me fue interesando el proyecto. En el curso propedéutico la profesora Marijose Rodríguez nos preguntaba si seguíamos pensando que ser rechazados de la UNAM era nuestro problema. Allí me cayó el veinte de que no era problema mío, sino que es un problema de selección lo que hace que nosotros seamos rechazados [...] Había escogido Filosofía como carrera, pero la cambié por presión familiar, aunque después fue mi decisión permanecer en Ciencia Política.

Dolores Núñez Gómez. Nació en 1978 y entró en la universidad en 2002 como estudiante de Comunicación y Cultura. Estuvo unos días en Casa Libertad y luego se cambió a Centro Histórico. Supo de la UCM cuando un profesor de historia de un curso de preparación para el examen de ingreso a la UAM les dijo que, aunque la empresa que ofrecía el curso garantizaba

que pasarían el examen y entrarían a la UAM, no se confiaran, y les sugirió que consideraran la nueva alternativa descrita en el ejemplo de *La Jornada* que les mostró. Iba a ser el quinto intento de Dolores en tratar de entrar a una universidad pública:

Por la formación política y cultural que tenía, estaba empeñada en estudiar en una universidad pública, y la UCM me parecía una buena opción. Estudié cuatro semestres en una Vocacional del IPN y terminé en una escuela privada. Allí corroboré lo malo que pueden ser las escuelas particulares.

Claudia Alvarado López. Estudiante de Comunicación y Cultura, entró en el primer grupo al plantel Casa Libertad en 2001 a los 20 años:

Había intentado entrar a la UAM-Xochimilco y a la UNAM. Y salió la convocatoria en el periódico, no recuerdo el nombre, creo que fue *La Jornada*, ¿sí? La convocatoria era muy pequeña. Casi no se veía [...] Sí, sabía que era un experimento y que no era reconocida, pero sentí la emoción de tener otra oportunidad de entrar, de no quedarme sin estudiar.

Sylvia López Quintero. Profesora de Química en la licenciatura de Promoción de la Salud. Se había jubilado de la Facultad de Medicina de la UNAM cuando supo de las nuevas prepas del gobierno de la ciudad y de la UCM.

Tuve una entrevista con el ingeniero Eugenio Fausch y me volvió a llamar después de tres días. Le dije: “Quiero dedicarme al campo de la educación bioquímica”. Me dijo que me necesitaban en los campos de la salud y de la educación. Eso es lo que siempre he anhelado. Siempre había trabajado en la salud, tanto en la docencia y la investigación como en hospitales [...] El conocimiento que teníamos los profesores acerca de la promoción de la salud, a pesar de la experiencia dentro del ámbito de la salud, era diferente.

Aun dentro de esa corriente tradicionalista de que la salud es la ausencia de padecimientos, había inquietudes muy importantes para construir alternativas (preventivas, por ejemplo). Algunos profesores provenientes de la Facultad de Medicina teníamos la necesidad de organizar actividades que no estaban incluidas en el currículum de medicina, como la importancia de la nutrición. Decidimos elaborar por lo menos un seminario y una observación de campo en el Instituto Nacional de Nutrición que formaba parte de la evaluación de los estudiantes de Ciclo Básico. También fuimos con todos los estudiantes a los Viveros de Coyoacán a hacer caminata y trote. Leían textos del doctor Ken Cooper para conocer la importancia, desde el punto de vista fisiológico y metabólico, del ejercicio sistematizado. Ahora la importancia de todo esto es más reconocida, pero sólo después de que se ha generado esta pandemia de la obesidad. Unos profesores me decían, de forma despectiva, que yo debería de ser profesora de educación física [...] Parte del fracaso del sistema educativo ha sido no darle la categoría y el lugar que tiene el proceso interactivo. La educación se vale de la incorporación de las ciencias sociales y naturales relevantes: la sociología, la psicología, la etnología, la biología. El que un profesor esté hablando y hablando, y allí están los estudiantes como depositarios de la información, dista mucho de que ellos construyan el conocimiento. ¿Que vienen con un atraso académico? Ni modo. Es nuestro material de trabajo.

Rosa María Torres Bustillos. Profesora de Comunicación y Cultura y de Identidad, Cultura y Aprendizaje en el Programa de Integración. Entró en julio de 2001.

¿Cómo supiste de la UCM?

Alfredo Salazar Duque, un compañero que conocí en la Asociación Mexicana de Promotores de Lectura, asistió a una plática que yo daba con otra compañera sobre la importancia de la cultura escrita y la no exclusión de la misma. Él se acercó y dijo: “Tú deberías estar en la UCM. Estamos armando un equipo de profesores y me

gustaría que participaras”. Había leído unas cosas en el periódico sobre la UCM y asistí a una reunión. Había alrededor de 50 personas interesadas en impartir un curso que se llamaría Herramientas para el Trabajo Intelectual. Dudaba que me quedara, porque había gente que había publicado mucho y tenía bastante experiencia en la docencia. Yo sólo había dado clases en un bachillerato del Tecnológico de Monterrey. Alfredo defendió que yo estuviera porque tenía mucha experiencia en la educación no formal.

¿Cuáles experiencias previas te prepararon para estar aquí?

Francesca: Todas. El haber trabajado con estudiantes desde la primaria hasta la universidad, el haber trabajado como reportera, entrevistando a educadores de la calle, me sirvió muchísimo, y el haber tenido que leer a Freire para entender qué hacían los educadores de la calle. Y finalmente, al analizar, por el feminismo, los textos de historia, vi que se violaron los derechos humanos en los contenidos de los libros de texto. Todo eso me llevó a una reflexión que yo quise aportar a la UACM.

Rosa María: Más que tener a académicos o doctores que supieran mucho de teoría, importaba mucho que hubiera un buen vínculo con los estudiantes, y que hubiera personas formadas desde los espacios informales de la educación.

Teresa Dey y Carmen Ros, alias “Las Gárgolas”. Son profesoras de Creación Literaria. Entraron en la UCM en 2001 y participaron en el primer curso propedéutico. Siempre han compartido cubículo. Carmen es de León, Guanajuato, y colgó una manta enorme de la Virgen de Guadalupe en su lado del cubículo. Tere es del DF y puso un letrero que decía: “Este hogar es caótico [...]”. Recientemente ha cursado la misma carrera como estudiante.

(Antes de que pudiera prender la grabadora o preguntarles algo específico, hablaban muy animosas.)

Carmen Ros: Muchos estudiantes entran a Creación como segunda carrera, pero les gusta tomar nuestro Ciclo Básico —técnicas artísticas, los cursos básicos— aunque podrían saltar esos cursos. Allí veo que a los de segunda carrera les va bien, y con los de primera carrera, la cosa está mezclada; hay estudiantes que están bien preparados y otros que no. Pero no creo que eso sea un fenómeno específico de la UACM.

¿Qué te sorprendió o te impresionó de los inicios de la UCM?

Tere Dey: En el primer año entraron jóvenes que habían sido rechazados en todos lados. Recuerdo con mucho dolor que había muchos chavos con las neuronas quemadas por las drogas y que seguían consumiendo, aunque no consumían en la universidad. Y eso hace mucho daño en función de la lógica de las oraciones, de la construcción y orden de las ideas [...] Les hablaba de las sílabas tónicas, y en más de un acordeón vi que los estudiantes escribían “la sílaba atómica”. Sólo había dos campus, Centro Histórico y Casa Libertad. En Casa Libertad había menos estudiantes, pero había un coordinador de plantel y era rígido, por lo cual en ese plantel los estudiantes tuvieron más éxito inicial.

Carmen Ros: Hay mucha gente que, como dice Tere, entre la mota o lo que se haya metido, tiene buenas ideas artísticas que no acaban de configurarse. No tienen dominio del lenguaje artístico ni del funcional. Algo que ha perjudicado mucho a la universidad es la simulación; que yo simulo que soy buen maestro y que tú eres buen estudiante.

Tere Dey: Yo recuerdo que en las primeras clases el ausentismo de estudiantes era más grave que ahora.

Rosa María: Recuerdo las miradas desde afuera. Los medios estaban sobre nosotros. El primer día había periodistas, había cámaras. En un periódico la nota fue que no estaban puestos los pizarrones. Los pizarrones ya estaban allí, descansando en las paredes, y por un

asunto burocrático no se habían colgado. Los profesores estábamos emocionados, contentos, creíamos en el proyecto. Hablábamos todo el tiempo sobre lo que estaba pasando. Me sorprendía un poco el silencio. Los estudiantes estaban durante ratos en los salones, y en otros momentos se hacía un silencio enorme. A veces se podía ir al cubículo del vecino para platicar, pero otras veces estaba yo sola. En ese tiempo no tenía hijo ni estudiaba, y dedicaba ocho o diez horas a estar en la universidad. Me sorprendía que a veces no hubiera gente en los cubículos. No había horarios fijos [...] Había reuniones académicas muy interesantes y se impartieron muchos cursos para conocer el proyecto y de capacitación docente, pero, los días comunes y corrientes, cada quien andaba en lo suyo [...] Lo que se decía en la universidad siempre estaba en los pasillos. No había documentos, no había reglas mínimas de convivencia [...] Había mucha incertidumbre. No sabíamos cuándo ni cómo nos iban a pagar.

Sylvia: Recibíamos —y digo recibíamos porque no había mucho personal administrativo— documentos para el proceso de inscripción y entrevistábamos a los estudiantes [...] Convocaron a una junta de todas las áreas. Presenté el área de química y mencioné sus nexos con la vida cotidiana, con el medio ambiente y con aspectos de la promoción de la salud. Expusieron compañeros de ciencias sociales, de Filosofía, de las ingenierías. Fue una reunión histórica. Yo la sentí maravillosa porque todos estábamos muy entusiasmados y creo que las presentaciones no fueron para llenar un requisito decorativo, sino algo que realmente habíamos trabajado y queríamos que beneficiara a nuestros estudiantes. Así empezamos a interactuar los profesores de las diferentes áreas.

John: Recuerdo que casi todo estaba en el edificio de Fray Servando núm. 99; la oficina del rector, del coordinador académico, de los coordinadores de colegios, de certificación cuando se formó, la biblioteca, todos los cubículos y todos los salones. No había teléfonos. El cubo de la escalera servía de interfono; me paraba allí y gritaba: “¡Eréndira!” y pronto aparecía, respondía o alguien decía que no estaba. En esos tiempos, y sobre todo en las reuniones de enlaces

[representantes de las academias ante los colegios y otras instancias] supe que muchos intelectuales mexicanos fumaban mucho y en dondequiera. Eso ha cambiado desde el 2002. Norma Mogrovejo y yo tuvimos que sufrir (en caso de Norma) o abandonar (en mi caso) un taller de creación literaria porque el maestro invitado, Guillermo Samperio, fumaba en el salón.

Sylvia: No había laboratorios. Hacíamos algunas prácticas caseras en el aula, incluso el fenómeno de la combustión, con todas las precauciones que eran posibles. Después de un año hicimos un convenio y fuimos en transporte público a un lugar alejado donde tuvimos acceso a laboratorios.

Samuel Vázquez y Víctor Macías. Profesores de Física. Samuel entró en el verano de 2001 y era el único profesor de física en el plantel Casa Libertad. Había trabajado en el CCH, la UAM y el IEMS. Víctor entró en febrero de 2002 después de trabajar muchos años en el CCH y en la Facultad de Ciencias de la UNAM. Era uno de tres profesores de física en el Centro Histórico en el primer semestre.

Samuel: En aquellos tiempos, había un seminario de 160 horas de introducción al IEMS, armado por José Bazán Levy, actual coordinador de las preparatorias del IEMS. Allí supe de la UCM. En el primer proceso de inscripción, cada profesor se encargaba de cinco o diez expedientes. Platicamos con los interesados para formalizar la inscripción, comentarles sobre el modelo y las expectativas de la universidad. Era un proceso de construcción impresionante.

Víctor Macías: Supe de la universidad por un profesor de ese mismo seminario. Me dijo que unos compañeros como Samuel iban a estar en la universidad. Y supe por los medios de comunicación que hubo una controversia; la Asociación de Banqueros no quiso que la universidad estuviera en el edificio de la calle de Gante, por el miedo a los jóvenes.

Samuel: Antes de iniciar las clases, solicitamos materiales de estudio. No existía la biblioteca. Las computadoras eran impensables. En los cubículos había mesitas como en los salones en lugar de escritorios. Donamos libros; conseguimos libros.

Víctor Macías: Sí. Nosotros comprábamos los primeros libros y se los dábamos a los estudiantes. No había, como dice Samuel, biblioteca. No había laboratorios. ¿Qué hacíamos? Agarrábamos la basura y hacíamos nuestras prácticas de laboratorio con lo que podíamos. Para nosotros la universidad no era un obstáculo. Era una oportunidad para que los estudiantes vieran que éste era su momento, independientemente de su situación matemática o académica.

Samuel: No tuvimos vacaciones los primeros dos años. Todo lo del primer laboratorio estaba en bodega y había que hacerlo.

Víctor Macías: Lo hacíamos a escondidas de la administración. Porque si no lo hacíamos así, nunca se iba a hacer.

María Teresa Ávalos Vidal. Estudiante de Ingeniería en Sistemas de Transporte Urbano. Entró en el plantel Centro Histórico de la UCM en 2002. Nació en 1971. Siempre ha sido la única persona en la carrera en el plantel.

Supé de la Universidad por el periódico *La Jornada*. Respondí a la primera convocatoria. Estuve en lista de espera un año. Estudié en una preparatoria dos años y terminé en sistema abierto. Como única estudiante de la carrera, no tengo la oportunidad de aprender de mis compañeros estudiantes. Me gustaría trabajar en el área de la economía del transporte: tarifas, costos.

¿Recuerdas el primer día de clases?

Tere Dey: Claro que lo recuerdo. Y allí pasó algo muy desagradable. Estaba yo en Centro Histórico. Fue el primer día de clases de la UCM, el 1 de septiembre de 2001. Daba propedéutico. Y no

conocía a los estudiantes. Me presenté, se presentaron, hicimos una dinámica. Resulta que uno de ellos era un periodista disfrazado de estudiante. Me grabó la clase, la editó y la pasó por radio, diciendo que estábamos formando cuadros *lopezobradoristas* [...] Una cosa que recuerdo que me gustó era esa disparidad de edades. La mayoría era de alrededor de 24 años, y había gente de 40 y de 18. Recuerdo que les exigía que llevaran un diccionario y tres me hicieron caso [...] Unos se murieron. Muchos se fueron. Recuerda que en ese tiempo la universidad no tenía mucha credibilidad; hasta se decía que no iba a conseguir el reconocimiento oficial.

Vanessa: Me sentía rara porque estaban los del Canal 40, TV Azteca y Canal 11 y yo me escondía. Mi primera maestra, y le tengo mucho cariño, fue Teresa Dey. Nos dio un curso que se llamaba Herramientas del Trabajo Intelectual. Era propedéutico, creo. Durante ese semestre pude darme cuenta de muchas cosas. Estuve mal. Tuve muchas faltas de ortografía; todavía las tengo, pero antes era garrafal. Hablaba y me comportaba diferente. A Tere la empezaba a tratar mucho, me caía muy bien y me impulsó mucho. Hay cosas que no recordaba, fíjate, como que ella fue la primera persona que conocí en una clase.

Tere Ávalos: Entré con miedo. No sabía si los compañeros me iban a aceptar socialmente. Pero empezamos a hacer mesas de trabajo en equipo y a platicar fácilmente con los demás. También vi que había gente de una variedad de edades —yo tenía más de treinta, y eso era el promedio en nuestra generación— y que muchos también trabajaban.

Claudia: Los profesores que más recuerdo son Josefina Domínguez, Guiomar Rovira y Alfredo Salazar Duque. Pero mi profesor de la primera clase era otro y no recuerdo su nombre. Éramos poquitos y el plantel estaba casi vacío, con residuos de grava y de cemento; estaban construyendo todavía. Fue algo bonito porque la clase de bienvenida era una sesión muy amena, pero era desagradable ver la soledad y el vacío que había dentro de

la escuela. Ni Casa Libertad ni el plantel Centro Histórico eran espacios adecuados para dar clases o ser estudiantes. No soy arquitecta, pero no veo dónde hacerle gran cambio a ese edificio del Centro, porque era de oficinas, ¿no?

Víctor Macías: En el primer semestre tuvimos unos problemas porque el texto que habíamos aprobado, el de Alonso Finn, no tenía nada que ver con las vidas de los estudiantes. Partimos de la premisa de que los estudiantes entendían cálculo diferencial y cálculo integral. Pero no tenían ni la más remota idea de qué era eso. Salí espantado de la primera clase. Tuvimos una reunión de emergencia de la Academia ese día. A pesar de que tenía experiencia en el CCH Sur, no sabía qué tan desagradable la habían pasado nuestros estudiantes en las escuelas de la Secretaría de Educación Pública. Esta universidad entraba en un reto inimaginable.

Dolores: No tomé los cursos de integración. Mi primera clase era de Comunicación, con Cristina Gómez. Me encantó que las sillas se colocaran en círculo, porque me remitió a cuando yo estaba en la primaria y ponían las sillas así cuando teníamos convivio. Eso permitía que nos viéramos las caras y que opináramos (en contraste, si estás en fila y dando la espalda a los de atrás, de antemano estás rompiendo una parte de la comunicación). El estilo de vestirse de Cristina era muy relajado, un poco jipi, con el cabello largo, muy diferente de las maestras que yo tenía en la Vocacional. La forma de ser de Cristina me dio la sensación de libertad. Su forma de hablar era agradable e interesante, aunque en un principio yo no entendía todos los conceptos. Siempre buscaba nuestra participación: “¿Qué opinan?” “Tú, ¿qué nos puedes compartir?”.

Yo no sé si lo que dije ese día era coherente o no, pero pude hablar, dije muchas cosas y me sentí contenta. Lo único malo fue escuchar las intervenciones de estudiantes que tenían un nivel todavía más bajo que el mío. Yo no creía que podríamos subir el nivel, que podríamos crecer todos. Hoy entiendo que sí.

Sylvia: Recuerdo a los estudiantes, el gusto que me dio verlos en sus butacas y la sensación de estar acompañada por gente de la que puedo aprender y a quien aspiro a enseñarle. Siempre he tenido esa sensación, no solamente al inicio. Para mí, el salón de clase es un espacio muy confortante, lleno de retos, pero también de satisfacciones. Yo tenía dos años de no estar en clases, desde que me jubilé de la UNAM, por lo cual volver a estar con estudiantes fue muy gratificante. Les expliqué que nuestra metodología requería que leyeran y participaran [...] Se trataba de estimular la interacción entre estudiantes y entre profesor-estudiante. He comprobado a través de la experiencia que la interacción grupal y la construcción de conocimientos grupales son muy importantes para promover el aprendizaje. Desde ese día, empezamos a orientar el proceso educativo. Los estudiantes me alentaban porque se esforzaban por leer y estudiar.

María José (Marijose) Rodríguez Rejas. Entró en la UCM en abril de 2001. Impartía un curso de historia en el periodo de propedéutico. Ha impartido clases en dos áreas de Ciclo Básico y es integrante de la academia de Ciencias Sociales (Antropología Social y Sociología).

¿Cómo supiste de la UCM?

Trabajaba en el Centro de Estudios Latinoamericanos de la UNAM, igual que otra gente joven. Allí estaba Raquel Sosa como profesora, y me enteré por ella, antes de que empezara la universidad.

¿Qué destacas en tus recuerdos de esos tiempos?

En abril no había un solo programa de ninguna de las materias, y no parecía posible que la universidad fuera a abrir con estudiantes en septiembre, pero sí sucedió. Aunque no había un proyecto claro, mucha gente entró con entusiasmo por construir, por colaborar, por cooperar. Creo que buena parte de la gente que entró,

yo incluida, pensaba que era un proyecto de educación popular y toda una revolución educativa. La gente no llegó tanto para conseguir un salario ni para insertarse en una estructura universitaria; fue para poder hacer posible esos sueños de una educación más participativa, más democrática, aunque creo que nadie sabía exactamente de qué estábamos hablando hasta que llegaron los estudiantes.

Rosa María: Recuerdo salones pequeños con pocos estudiantes. Había mucho interés. Recuerdo estudiantes con los ojos brillosos por la emoción. Yo tenía clases áridas, duras, porque tenía que enseñar acentuación, conjugación, adverbios, etcétera. Pero de pronto me relajaba y recordaba mis habilidades para trabajar con jóvenes y hacía actividades bien interesantes. Recuerdo haberles enseñado la ortografía con corridos mexicanos, porque sé que la acentuación es un asunto de sonido, y el fraseo musical nos ayuda a ubicar donde puede haber un acento.

¿Cuáles son dos o tres principios que hacen que la UACM sea diferente de otras universidades?

Gloria: La interacción profesor-alumno. Aquí en México estamos acostumbrados a un modelo de educación cuadrado, o restringido, en el que el estudiante se sienta en una fila en la que enfrente de ti hay diez más y el profesor jamás se acuerda o se molesta en aprenderse tu nombre. En la UACM es distinto. Hay una interacción, o por lo menos te piden tu opinión. Te alientan a ser crítico.

Mayra: La posibilidad no presencial —que no hay puntos para la asistencia— la hace diferente de otras universidades, aunque no la apliqué. Yo estaba acostumbrada al sistema tradicional y siempre asistía a clases y terminaba mis exámenes y ensayos. Había compañeros que no asistían, y al final se les hizo complicado. Creo que si aplicas ese principio, pero llevas un control de lecturas, podría funcionar. Después de haber leído a Paulo Freire, aprecio que la universidad pretendiera que los estudiantes aprendiéramos a autodirigirnos.

Paris: Las calificaciones. Se evaluaba con “se aprobó” o “no se aprobó” según se demostraban los conocimientos. La idea que se tenía desde el principio, desde rectoría, era no evaluar el conocimiento a partir de un número, sino a partir de un examen, pero no uno cualquiera, sino uno en el que pudiéramos reflejar lo que en verdad habíamos aprendido.

Dolores: En la vocacional pasé por varias crisis personales. Las vocacionales son buenas escuelas, pero son rígidas. Su estructura no permitía canalizar a estudiantes como yo. En cambio la universidad me dio toda la oportunidad de visualizar qué plantel me correspondía. En el sistema del IPN, cambiar de plantel es muy difícil. Poco a poco, iba entendiendo cómo los profesores me iban a evaluar en la universidad. Tenía miedo de eso, porque como me sentía rechazada, me sentía “pendeja”.

Claudia: Nuestra voz cuenta. Aquí en las clases el profesor no es quien lleva el mando, sino que también nosotros participamos. Se hace la interacción cara a cara al profesor [...] La tutoría nos ayuda mucho para saber y resolver nuestras necesidades, tanto en la escuela como personales. Otra distinción es que no vemos las cosas desde una sola perspectiva. Tenemos la oportunidad de romper con los paradigmas. Veo a mis conocidos de la UNAM y de otras universidades y los veo con una visión más lineal, menos humana.

Elizabeth: Primero, el sentido social que tiene para los jóvenes de pocos recursos. Segundo, que no es un proyecto convencional y tradicional. Más bien le apuesta a un conocimiento significativo. Y el acompañamiento de los profesores durante la carrera.

¿Piensas que se trabaja para que estos principios se concreten y se practiquen?

Elizabeth: Al principio, sí. Ahorita, ya no lo veo tan claro. Pero hay muchos profesores que todavía tienen esa idea de trabajo y la manifiestan a sus estudiantes.

Paris: Hemos caído en un círculo vicioso. Sí está la esencia, pero no se lleva a cabo como se tenía pensado. Creo que tanto estudiantes como maestros empezamos a caer en la actitud de “Tú, maestro, eres el que sabe, el alumno es el que no sabe”, y entonces muchas veces vamos y dejamos de participar en la clase, y esperamos a que el maestro hable. La idea del proyecto de la universidad era que nosotros diéramos la clase o que tuviéramos más presencia en clase.

Dolores: Ha habido unos cambios con los cuales no estoy de acuerdo. Me sorprende que estén regresando a esos viejos moldes rígidos con los cuales se mira más por el número que por si el estudiante está aprendiendo. Era para mí algo muy padre encontrar esto en la universidad, que podía buscar el conocimiento, que no me sentía muerta mentalmente. Te lo puedo compartir ahora, y a lo mejor voy a llorar, fue muy estimulante pensar que había loquitos que podían compartir esos sueños, y daba gracias que existiera un grupo de personas que todavía seguían luchando, que estaban convencidos de que sí podían cambiar el mundo, o por lo menos nuestra ciudad. Hay profesores nuevos que tienen otro criterio, muy parecido a los tradicionales. Me he puesto a preguntar cuáles son las diferencias entre la UACM y otras universidades, y he concluido con tristeza que ya no hay diferencias, excepto en la marginación.

Sylvia: Nos hace falta generar una formación dentro del ejercicio profesional de la docencia. Ni siquiera lo más elemental se conoce. Habrá unos profesores que sí tienen conocimiento teórico del proceso educativo, pero creo que la mayoría no lo conocemos bien.

Jacobo Hill. Estudiante de Historia y Sociedad Contemporánea. Nació en 1975. Entró en la primera generación en Centro Histórico. Estudió en un colegio particular incorporado a la UNAM y es pasante del Instituto Mexicano de Estudios Arquitectónicos. Ha participado en varios proyectos “extracurriculares”

en la universidad desde el inicio. Lo encontré en las oficinas de Difusión Cultural en San Lorenzo Tezonco, donde participaba en la preparación de actividades del Día de los Muertos. Cuando el rector y el reglamento interino de academias plantearon que las reuniones de academia fueran abiertas, Jacobo fue uno de los pocos estudiantes que aprovechó:

Antes de que existiera el Consejo General Interino o el Consejo Universitario, unos cuantos estudiantes armamos una comisión para aportar perspectivas estudiantiles a las academias; en ese contexto visitábamos y observábamos sus reuniones. Vimos que las academias se convirtieron en un club de privilegios. Los profesores llegaban para pedir que les quitaran responsabilidades. En Ciencias Políticas, una persona propuso que dejaran de dar clases y que las asesorías se dieran por cita. Otros, emocionados, dijeron: “¿Se puede?”.

Ahora hay profesores a quienes les parece de lo más normal trabajar con una perspectiva autoritaria.

¿Existe un modelo de la UACM?

Francesca: Existe, es un mito fundador, pero no se sabe dónde ha quedado. Hay un modelo de universidad constructivista y participativa que quería construir interdisciplinidades y que quiso tener un apoyo para los estudiantes de parte de sus docentes. Pero hoy por hoy, no hay un modelo de la UACM que se respete.

Carmen Ros: Para que me entiendas, John, todo el sistema educativo en México es una mierda, de arriba a abajo. Y es muy conservador. La sociedad mexicana es muy conservadora. Cuando arrancó el modelo de la universidad, que era un modelo gringo de *college*, un modelo liberal, de que estudies lo que quieras y te lo reconozco, y que tengas un *major* y un *minor*, un área de mayor y menor concentración, no hubo manera entre los maestros de que se aceptara eso. Ni entre los estudiantes. Una ex coordinadora

me dijo que eso era institucionalizar el desorden. Y cuando le dije que así es en Estados Unidos y en Canadá, yo, para ella, le estaba mintiendo. La posibilidad de elegir lo que estudias, con un tutor, no podría ocurrir en Canadá, porque es desorden [...] Recibes un título de *liberal arts* o de ciencias. Porque allá, la especialización empieza en el posgrado. Antes es para explorar. Aquí es al revés: te especializas antes de haber podido explorar. Y si te equivocas-te, te chingas. Tengo una relación personal muy buena con esta persona, pero sé que nunca entendió ni aprobó el modelo.

Víctor Macías: Ésta es una universidad de aprendizaje. Hay muchos profesores que no distinguen entre una universidad de enseñanza y una de aprendizaje. Es muy simple: en esta universidad el profesor tiene la obligación de verificar el aprendizaje. Aquí no hay profesores sabios que llenan los pizarrones y ya, el que aprendió, aprendió. Por supuesto que eso era un trabajo enorme, el de revisar a los estudiantes y su aprendizaje de manera permanente. Por eso había lo que antes era un buen ingreso para un profesor; porque era dedicar todo el día al estudiante. Eso se perdió.

Comenta sobre el Programa de Integración (o su equivalente en aquellos tiempos)

Elizabeth: Fue muy interesante, muy interactivo y conocí a muchos estudiantes de varias carreras y eso ayudó a formar un compañerismo durante toda la carrera. Tuvimos problemas porque unos cursos no aparecen en nuestras tiras de materias.

Pero, ¿fueron útiles?

Elizabeth: Sí.

Gloria: Me permitió definir lo que yo quería estudiar. Reafirmas o cambias de opinión. En mi caso, fue reafirmación. Pero tuve una compañera que llegó queriendo estudiar Ciencia Política y en ese curso de integración descubrió que lo suyo eran las matemáticas, y ahora es matemática.

Mayra: Durante el curso propedéutico, pensé que era innecesario. Ahora lo recuerdo con nostalgia porque fue una oportunidad de aprender cosas diferentes a las que tuve en la carrera y de conocer a personas que influyeron en mi vida y mi personalidad. Pienso en el taller de pintura de Oscar Roehmer y en el taller de pensamiento crítico.

Claudia: No recuerdo muy bien. El chiste es que, como fuimos el primer experimento, fue medio brusco para nosotros, y nos afectó como primera generación.

Vanessa: Tere Dey me impulsó mucho, como ya mencioné, y me dijo: “Tú puedes llegar a escribir muy bien”. Me esforcé mucho con ella y me enseñó a escribir a lo largo de los primeros años. Tomé otra materia con Ana Zoebich. Hace poco la vi en San Lorenzo Tezonco, y le dije que gracias a ella me había dado cuenta de que podía pintar y dibujar. Hasta ese momento no sabía qué quería en la vida, para qué era buena. Lo vine a descubrir aquí. Posteriormente he estudiado pintura y dibujo en otros lugares, pero con las bases que Ana me dio.

Jacobo: Cuando Tere Dey nos presentó el primer curso, Herramientas del Trabajo Intelectual, me pareció muy padre. Es importante rescatar los nombres innovadores de los cursos.

Tere Ávalos: Me inscribí en Comunicación y Cultura, pero en el curso propedéutico llevamos cursos de redacción y de matemáticas. Ese curso enfatizaba el razonamiento matemático, pero en forma de problemas con juegos. Hacíamos experimentos de física en esa clase, también en forma de juego. Hacíamos conclusiones y análisis, pero sin presiones de calificaciones. Me di cuenta de que tenía cierta facilidad para las matemáticas. Hubo maestros, entre ellos el de ese curso, que me preguntaron si había considerado estudiar ingeniería. Les dije que no. Duré dos o tres meses en pensarlo. Después había una presentación de todas las carreras. Me interesó la presentación de Ingeniería y la carrera que más

me llamaba la atención era la de Transporte Urbano. Tomé la decisión de cambiar. Fui la única persona de la generación que cambió en ese momento.

Marijose: Había cierto caos. El mensaje de los funcionarios o coordinadores era: “Ustedes, lo que saben hacer, háganlo, porque vamos a abrir y va a haber un semestre de adaptación”. Allí empezó un shock que todavía no se ha detenido. Unos aceptaron el reto de ver quiénes eran los estudiantes. Ninguno de nosotros nos habíamos enfrentado con estudiantes con tantas dificultades como los de la UACM, y entonces tampoco había una formación pedagógica adecuada. Había gente que sabía de pedagogía, pero era gente más teórica que práctica. Muchos de los profesores decidieron asumir el reto de aprender. Eso es importante porque, en general, el profesor universitario no está dispuesto a moverse de sus patrones de referencia donde el asunto del estatus es muy importante. Sin embargo, tratamos de asumir que no sabíamos pedagogía ni didáctica y que había que aprender. En los primeros años, esos cursos de pedagogía fueron muy útiles. Para otros profesores fue brutal enfrentarse con estudiantes con grandes dificultades en la lectoescritura [...] Era un tiempo de creatividad muy generosa. Nos quedábamos varios profesores a trabajar y a dormir en casa de alguien. Muchos aprendimos a hacer trabajo colectivo, que es algo que creo que no existe en el mundo universitario. La gente intercambia en coloquios y mesas redondas, pero no trabaja en colectivo en investigación ni mucho menos en docencia.

Durante el programa de Integración, ¿intentaste pasar un examen de ingreso a otra universidad?

Gloria: No.

Elizabeth: Sí. Hice el examen de la UNAM porque ya había iniciado el proceso, pero no me quedé, y seguí en la UACM. Era mi tercer intento.

¿Sabes de alguien que sí lo hizo?

Gloria: No.

Paris: Muchos de los que estaban en el curso propedéutico ya habían hecho exámenes en otras universidades y estaban esperando resultados. Algunos se fueron.

Elizabeth: Supe de algunos que estaban en el curso de Integración que pasaron el examen de la UNAM.

¿Piensas que utilizaron el programa de Integración o el Ciclo Básico como curso de preparación para esos exámenes de ingreso?

Elizabeth: No creo. Los exámenes son sobre ciencias duras, matemáticas, etcétera. Y en los primeros semestres de la UACM la formación era más humanística: la integración del ser humano para con los demás. No habría servido de mucho como preparación para un examen.

¿Hasta dónde llega el acompañamiento a los estudiantes de parte de los profesores?

Francesca: En los primeros semestres, antes de que empezaran las clases de carrera [sólo había cursos del Ciclo Básico] lo que más me gustaba eran las reuniones a las que nos convocaba el rector para hablar sobre lo que era un proyecto de tipo popular. Habíamos personas con muchas ideas diferentes sobre lo que es cultura popular. Yo, por ejemplo, vengo de una universidad de masas. Es un proyecto en donde hay muchos problemas pero hay mucha libertad. El camino a aprender a aprender lo puede construir un estudiante en una universidad de masas con mucha más libertad. Pero me decepcioné cuando el rector pidió que creáramos una “universidad de acompañamiento” en la cual se confundía el papel de profesor con el papel de tutora. Llegó al punto de pedirnos que llamáramos a los estudiantes si no iban a

clase. Eso contradecía la posibilidad de aprender desde todos los lugares, que la universidad fuera un lugar en donde concretar lo que se aprendía en cualquier lado, que el maestro o la maestra fuera una persona que acompañara a los estudiantes a reconocer lo que sabían. Y eso nunca se pudo hacer, porque ese autoritarismo paternal del rector lo impidió, tal vez por su creencia, como ingeniero, en que hay mínimos comunes, cosa que en la filosofía, en la literatura, en la historia, no existe. Y entonces el rector nos obligó a hacer programas cerrados.

Teresa Dey: Nos vendieron la idea de que el estudiante venía a que lo armáramos, a que lo formáramos, y nos la creímos. Entonces, durante esos dos semestres, utilizábamos día y noche para inventar formas de convencer a los estudiantes de que era importante saber, de que era importante estudiar. Y nos involucramos hasta emocionalmente con ellos y al final salimos perdiendo, y nos dolía, y nos indignábamos.

Víctor Macías: La tutoría era algo novedoso e impactante, tanto para el estudiante como para el profesor. Iba más allá de un buen deseo académico. Llegó un momento en que los profesores no sabíamos si éramos hermanos, papás o médicos porque no estaba escrito. ¿Cómo debíamos resolver el problema del tutorado desde el punto de vista académico? Los problemas de los estudiantes eran todo menos académicos. Se trataba no sólo de cómo venían desde su bachillerato, sino de la sociedad, su familia, su barrio.

Arturo Santillana. Profesor de Ciencias Políticas y Administración Urbana y, durante un tiempo, coordinador del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales del Plantel Casa Libertad (figura que ya no existe) y, después, coordinador de ese mismo plantel. Trabajaba en la Fundación para la Democracia, fundada por Cuauhtémoc Cárdenas, y como coordinador de asesores de la Delegación Tlalpan antes de entrar en la UCM en abril de 2002:

Al principio, éramos pocos profesores y la mayoría de las decisiones involucraban a toda la planta docente, pero conforme ésta creció y la matrícula estudiantil también, además de que se diversificaron los planteles, eso exigía una mayor participación en la organización administrativa de la universidad. Como en todo, costó trabajo echarla a andar, pero con tropiezos se fue consolidando una institución que hoy, a nueve años de su fundación, ya es un referente en la vida académica del país. Hay una planta docente bastante joven que no encontraba oportunidades para laborar en otros espacios. Por ejemplo, en universidades como la UNAM y la UAM, a veces se tiene que morir o jubilar un profesor para liberar una plaza. La UACM vino a ser una opción para académicos de mi generación que estábamos iniciándonos en el oficio [...] Acepté la invitación de Manuel Pérez Rocha para ser coordinador de plantel, bajo la condición de que fuera sólo por un año, porque siempre me ha interesado más la vida académica que la administrativa. Nunca acepté que me aumentaran el sueldo, en aras de que no me cambiaran el folio y de tener la libertad en cualquier momento de regresar a mi plaza.

Se crearon en los primeros años instancias para apoyar a los estudiantes, como Espacio Estudiantil. No es lo mismo el desempeño académico que puede tener un estudiante que es hijo de profesionistas, que ha crecido con libros en casa, que se desenvuelve en el ámbito académico a partir de la figura de sus padres, a un estudiante que proviene de un sector más humilde donde muchas veces no existe la expectativa de que el hijo se convierta en universitario. Una de las políticas de la universidad es tratar de sopesar las diferencias que se podrían suscitar entre los estudiantes debido a sus circunstancias personales. La UACM trabaja con una población que es más susceptible a la exclusión social, económica y académica que la de la UNAM.

Tania Adriana Tenorio Mejía. Estudiante de Ciencias Políticas y Administración Urbana. Nació en 1980. Es egresada de un CETIS con la carrera técnica de farmacia industrial. Dejó de

trabajar en un laboratorio después de un accidente con sustancias químicas y empezó a involucrarse en la política. Participó en la campaña de López Obrador para la jefatura de gobierno en 2000. Entró en la UCM en 2001; desde antes ya trabajaba en Participación Ciudadana del GDF. Era una de las primeras estudiantes en salir como semi-pasante.

Resulta que cuando vas a pedir tu historial académico, te dicen que el plan de estudios cambió. Cuando había terminado el octavo semestre, me dijeron que tenía que inscribirme en el siguiente semestre para tomar dos cursos que de repente eran obligatorios. Por supuesto que no lo hice. Yo empecé con un plan de estudios, y eso se debe respetar. Me sorprendió que mis compañeros, futuros politólogos, no defendieran sus propios derechos en ese momento.

¿Nos puedes hablar de una interacción profesor-estudiante positiva?

Paris: Mi trabajo con Norma Mogrovejo cambió mi paradigma en cuestiones de género.

Claudia: Sí. Josefina y su esposo Rogelio nos motivaron a no desertar. Del grupo de Comunicación de la tarde empezamos treinta personas. Después de un tiempo quedamos cuatro, y creo que sólo una persona ha terminado.

Tania Adriana: No recuerdo ninguna anécdota en específico, pero siempre tuve buena relación con los profesores.

Gloria: Estaba acostumbrada a ser un número más en las escuelas. Jamás charlé con un profesor antes de entrar a la UACM; nunca se acordaban de mi nombre. Llegué a la UACM y había una apertura total por parte de los maestros. Las clases son casi una mesa redonda. Hay interacción total con el profesor; él me permite preguntar y sugerir. Eso para mí fue totalmente nuevo.

¿Han cambiado estas prácticas?

Gloria: Me parece que sigue habiendo ese nivel de apertura. Hay un diálogo constante.

¿Qué pasó con la flexibilidad curricular: la posibilidad de tener una carrera mixta y un Ciclo Básico dinámico?

Francesca: Los pocos estudiantes que intentaron hacer una carrera mixta después tuvieron que recurrir varias materias para tener una carrera validada. Recuerdo que eso sucedió entre Filosofía y Creación Literaria, Historia e Historia de las Ideas y Arte e Historia. Y hoy, creo que valdría la pena repensar las carreras como carreras abiertas, donde haya una serie de materias principales y las materias optativas sean por lo menos 30 por ciento de la carrera. Por eso, es muy importante que el Ciclo Básico no sea tan cerrado. Éste, desde su primera reforma, cerró la posibilidad de elección a los estudiantes. Todas las universidades europeas tienen más libertad que la UACM. También la UNAM y la UAM la tienen.

Carmen Ros: En esos tres primeros semestres había un área de historia y allí se ofrecían 15 materias. El estudiante tenía que elegir tres. Y en lo que ahora se llama Cultura Científica y Humanística había otras 15 o 20 de donde escoger. Y luego los cursos optativos de cada carrera, y allí escogían, por ejemplo, dos de política y una de comunicación. Y todo ese ciclo básico era reconocido por cualquier licenciatura. Ahora hay Historia I, II y III. Cultura I, II y III. ¿De qué flexibilidad hablan? ¿Para qué necesitas a un tutor si ya está programada tu ruta?

Rosa María: [...] El Ciclo Básico se formó con la idea de posponer la especialización; en éste había y hay lo que se llaman cursos optativos de carrera. Pero en mi academia hubo quien decía que “No es sugerencia; es indispensable que tomes los tres talleres de carrera de Comunicación y Cultura”.

Jacobo: Cuando el rector mencionó la apertura en las carreras, yo no lo concebí como el desorden de tomar lo que quieras, sino algo práctico. Yo, para fortalecer mis estudios históricos, cursé el área epistemológica en Filosofía e Historia de las Ideas y el área artística en Arte y Patrimonio Cultural. Muchos de mi generación vimos fracturada la posibilidad de tener un título alternativo. Llevé a cabo todas las certificaciones de Historia encaminadas a la historia estética, pero los programas no abarcan la dimensión histórico-estética del arte. La flexibilidad curricular se rompió porque la coordinación académica, y hasta la rectoría, no supieron cómo manejar tal innovación administrativamente. La posibilidad de generar una universidad innovadora se acabó cuando se tuvieron que registrar los planes de estudio en la SEP,² y la universidad tuvo que apegarse a un estándar para el reconocimiento. Eso desilusionó a muchos estudiantes.

Arturo: Cada docente debe de tener a su cargo entre 15 y 20 estudiantes como tutorados, para orientarlos en su ruta curricular a lo largo de la carrera, bajo la premisa de que no son carreras curricularmente cerradas, sino licenciaturas que están abiertas al enriquecimiento multidisciplinario.

Como parte de los primeros idearios de la universidad, se entendía que una persona que quisiera estudiar ciencia política podía ir orientando su propia formación con la ayuda del tutor para ser, por ejemplo, un politólogo especializado en comunicación y periodismo. El estudiante con esta ayuda va generando una ruta curricular con materias que no necesariamente sean obligatorias o indispensables pero que puedan contribuir a una formación más específica [...] Creo que este paradigma de la flexibilidad curricular se ha estado anulando por los hechos, porque admi-

² Carlos González, en conversación conmigo posterior a estas entrevistas, pide precisar que el problema no reside en los requisitos de la SEP, que son flexibles, sino en la rigidez con la cual funcionarios de la UCM-UACM insistieron en registrar los planes.

nistrativamente resulta más sencillo y eficiente que el estudiante siga la ruta curricular establecida a enfrentarse al reto de construir un conocimiento multidisciplinario. Tiene sus pros y sus contras; lo podemos mirar en términos de competencia profesional y laboral, porque la sociedad no está preparada para entender la multidisciplinariedad. Se requiere de un proceso de maduración de la sociedad y de la academia, como sucede en otros países. ¿Cuáles son los pros de que haya flexibilidad curricular? Que nosotros como institución seamos más sensibles para escuchar las necesidades, las inquietudes, los retos académicos de los estudiantes y facilitemos su formación según esas inquietudes. Es importante que los docentes rompamos nuestras barreras y entendamos que un fenómeno puede ser explicado si confluyen allí varios saberes. Creo que es algo que tendríamos que rescatar. No es fácil porque implica muchas discusiones y muchos acuerdos entre academias. No todos los estudiantes tendrían que optar por la multidisciplinariedad.

Sylvia: Cuando yo proponía elaborar experiencias de aprendizaje significativo, que la selección de contenidos estuviera estructurada en función del vínculo con el ejercicio profesional del estudiante, un funcionario [coordinador de plantel] me dijo: “¡Uf! Pero lo que tú quieres es cambiar los contenidos”. A fin de cuentas la educación es el cambio para mejorar. La educación renovadora propone y sustenta cambios para mejorar.

Unas carreras (Comunicación y Cultura y Ciencias Políticas y Administración Urbana) tienen una cantidad desproporcionada de estudiantes. ¿Tienen los estudiantes información suficiente sobre otras carreras de manera que puedan elegir o cambiarse?

Tere Dey: Una de las fuerzas de crecimiento de la carrera [de Creación Literaria] ha sido que las profesoras fundadoras todavía damos clases en el Ciclo Básico para así dar a conocer la carrera.

John: Desde 2002 ya no ha habido presentaciones de carreras en el momento adecuado, es decir, orientadas hacia los nuevos estudiantes antes de que escojan sus carreras o por lo menos antes de que hayan avanzado mucho sobre un plan de estudios.

¿Cómo ha cambiado tu vida como resultado de estar aquí?

Elizabeth: En casa ha cambiado mucho. Mi familia considera que soy más crítica, por ende, los critico. He aprendido muchísimo en cuanto a las humanidades. He tenido la oportunidad de hacer amistades con profesionales de cualquier ámbito, desde ingenieros, abogados, filósofos, de todo. Con ellos las charlas se han tornado un poco más serias, y eso me ha dado la universidad.

Paris: La universidad ha sido la mejor etapa de mi vida.

Jacobo: Todo educa y todo libera. Me ha permitido tener una vida y perspectiva muy diferentes a la de mi formación anterior. Me liberó de muchos complejos. Me brindó muchos gustos, como el cine y la literatura.

¿Qué has aprendido de los estudiantes?

Francesca: He puesto en práctica algo que sólo había vislumbrado en talleres; la constante apuesta al aprendizaje horizontal. Con los estudiantes yo practico que ellos sean mis colegas y no mis subordinados. Y lo otro que he aprendido de ellos es adecuar —pero no rebajar— el lenguaje teórico a las experiencias educativas de cada uno para después poder llegar a una experiencia universitaria.

Teresa Dey: Cuando estás trabajando con las emociones y las palabras, no hay manera de que alguien no te enseñe algo a partir de esa personalidad propia que tiene cada quien. Algo que te regalan los estudiantes siempre es su sorpresa, su asombro. Es su alegría a la hora en que algo les sale bien.

Rosa María: He aprendido que el trato sencillo y franco es lo mejor que se puede hacer en todos los niveles. He aprendido que si yo tengo un trato horizontal con ellos van a responder. Si yo los trato como estudiantes universitarios, pero en la horizontalidad, se atreven a preguntarme, a cuestionarme, a decir lo que les gusta o lo que no les gusta de mi clase, a preguntarme cosas de mi vida personal [...] A veces me quiero poner catedrática y ellos me recuerdan que sólo soy una facilitadora.

¿Cómo ha cambiado la universidad desde esos primeros momentos?

Claudia: Al principio la credencial era de papel. Si querías ir a un museo o de vacaciones, decían: “¿De dónde es? Ésta es una copia”. O si sabían algo decían: “Ah. ¿La universidad de López Obrador?” Y todavía lo he escuchado, pero ya no tanto. Ahora tenemos más grupos, más horarios y carreras. Ya podemos escoger el profesor y antes era con quién te tocara. Podemos inscribirnos en certificación por internet; antes era un desastre.

Arturo: Antes, para inscribirse en el próximo semestre, los estudiantes tenían que pasar horas formados al rayo del sol. Ya no es así; ya lo pueden hacer en línea.

Vanessa: Ahora valoro que haya más maestros. Hay la flexibilidad de que, si tienes problemas con uno, vas con otro. Antes era el mismo maestro siempre. O te jodes o te jodes.

Samuel: En el programa se plasman las formas de certificación, se definen las horas de estudio, el tipo de materiales y la bibliografía. Es algo que se está perdiendo. Un estudiante debe haber recibido el programa en la primera semana. Otra cosa clave que ya no se practica tanto es la evaluación diagnóstica. En la medida en que todos estos elementos que le dan otro ritmo académico a la universidad se van soslayando, estamos cayendo en un híbrido administrativo que raya en lo tradicional.

LOS UNIVERSITARIOS HABLAN: LOS PRIMEROS AÑOS

Víctor Macías: Si los retos de la universidad desde el inicio ya eran difíciles, ahora hay más retos. Pensé que habíamos resuelto unas cosas, pero no. A lo mejor ya no vale la pena hacer un examen de colocación ni un sorteo. Tal vez lo que se necesite es una buena entrevista en donde nos permita ver si la actitud del candidato es resolver problemas y no poner pretextos. Yo creo que ésa es la entrada a la universidad.

La Academia de Inglés II: mi primer grupo en la universidad

Patricia y Carlos tenían, en ese momento, estilos y métodos de enseñanza opuestos, pero mucho más definidos que yo. Patricia había escrito lo que llamó Programa de Inglés I (único nivel que impartimos durante el primer semestre). El programa (temario, en realidad) consistía en la traducción de la tabla de contenidos de un libro de texto anglocéntrico: *Headway* de Cambridge University Press. También quería que planeáramos juntos qué decir en las primeras sesiones de clase. Yo prefería hablar sólo en inglés desde la primera sesión y al final hacer aclaraciones en español; sigo trabajando así. Ella para empezar prefería capacitar a los estudiantes sobre técnicas de “aprender a aprender” en español. Me interesaban las ideas de Patricia, aunque nunca me fue fácil trabajar con ella. Me oponía al mencionado libro de texto; Carlos se oponía a todos los libros de texto. En la siguiente ronda de contrataciones, unas semanas antes de que iniciara el semestre, entraron cuatro profesores más, dos mexicanos con mucha formación en el aprendizaje-enseñanza de idiomas y dos extranjeros con otro tipo de formación. Los conflictos en la Academia se agudizaron con la participación de más

profesores. El soñado trabajo colegiado resultó ser difícil de realizar. Había pocos recursos para que aprendiéramos a trabajar de manera cooperativa. Patricia, a la vez obstinada, bien informada e idealista, se desgastaba por los conflictos de los primeros semestres y ahora es de los pocos profesores en la historia de la UACM que se han ido.

A riesgo de abrir un tema delicado, quiero mencionar que en una reunión de Academia yo comunicaba la propuesta de Iván Gómez César de organizar clases de náhuatl, y uno de los profesores nuevos interrumpió y dijo: “¿Para qué? ¿Para hablar con mi criada?” Me marché del cubículo para no estallar con enojo. Después el otro ofreció una disculpa y dijo: “Fue un chiste. Fue un mal chiste, pero fue un chiste”. Comparto la anécdota, no para exhibir al profesor, sino para ilustrar cómo las cuestiones de etnia y de clase que nunca hemos confrontado de manera sistemática y sensible interfieren en la educación democrática e igualitaria. El caso ilustra lo ubicuo que es el racismo interiorizado. Entre muchos libros que hablan de cómo los profesores podemos enfrentar el racismo personal e institucional, destaca el trabajo de Sonia Nieto, quien ha creado grupos de enfoque entre buenos profesores urbanos y compartido esas vivencias.¹

Marijose: El mundo universitario segrega al sector popular. El profesor universitario, aunque sea de extracción popular, acaba desvinculándose de ese mundo. Entonces el profesor, en lugar de convertirse en una persona cercana al estudiante que llega, lo ve como un extraño al que rechaza.

Hacia el final del primer semestre hicimos una encuesta en los planteles para medir el interés estudiantil por estudiar otras

¹ Sonia Nieto, *What Keeps Teachers Going?* 2005, pp. 38-43; 94-95.

lenguas, y cuáles. Al ver náhuatl en la lista un estudiante dijo: “¿Para qué? Si no vamos a Yucatán”. Otra muestra de cómo el racismo se vincula con la negación de la historia universal, nacional, familiar y personal.²

Mi primera clase, a la vez el inicio del primer semestre en la Universidad de la Ciudad de México (abril del 2002), la inicié con cerca de 25 estudiantes. Por contactos que ya tenía con los amigos de Tania Tenorio, sabía de unos estudiantes más avanzados que no tenían que cursar Inglés I. Inicié mi costumbre de coordinar un taller extracurricular de Inglés Conversacional. Hice un letrero que decía: *If you can read this, you're invited* [...] A la primera sesión llegaron pocos estudiantes, Ruy Guzmán de Creación Literaria entre otros, y Norma Mogrovejo, profesora de Ciencias Políticas, nacida en Perú, activista lesbica.

Trabajaba con tres grupos de Inglés I, pero recuerdo mucho más a ese primer grupo de 25. La mayoría eran estudiantes de ingeniería. En esa primera generación había más estudiantes del Colegio de Ciencia y Tecnología, al cual pertenecen las ingenierías, pero más profesores del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales. Como hace poco señaló el profesor Lorenzo Calzado en una reunión, las carreras de tecnología fueron planeadas por un asesor muy conservador, y nunca se integraron con ciertos aspectos del proyecto educativo de la Universidad. Muchos profesores de todos los colegios carecen de experien-

² The Black Panther Party, Las panteras negras, al fundar sus programas educativos, tuvieron en cuenta el Punto 5 de su Programa de 10 Puntos: “Queremos una educación que nos enseñe nuestra verdadera historia y nuestro papel en la sociedad actual. Creemos en un sistema educativo que dará a nuestro pueblo un conocimiento acerca de sí mismo. Si un hombre no sabe acerca de sí mismo y de su posición en la sociedad y en el mundo, tendrá pocas posibilidades de relacionarse con cualquier otro ente”, véase en *To Die for the People* de Huey Newton, 1972, p. 5.

cia con técnicas de trabajo docente que trasciendan la cátedra y los exámenes. Empecé a darme cuenta de que los estudiantes del colegio de Ciencia y Tecnología y del de Ciencia y Humanidades (Promoción de la Salud) solían “reprobar”, seguido, los cursos de matemáticas y física. Pocos pasaron al ciclo superior. De 200 que entraron en las carreras de ingeniería en la primera generación, después de cuatro años, quedaron siete. Pocos se cambiaron a otras carreras; la mayoría pasó al desempleo, al trabajo no calificado, a las universidades privadas no selectivas y, en pocos casos, a otras universidades públicas.

Tenía dos años sin trabajar con grupos grandes, y mi última experiencia de este tipo había sido en bachillerato. Para mi grata sorpresa encontré que con un grupo universitario no se generó el caos que se produce con estudiantes más jóvenes cuando el profesor no tiene el “control”, o cuando no, por lo menos, planea con mucho detalle su clase.

Uno de nuestros objetivos era la conversación en inglés en grupos pequeños; a diferencia de mi experiencia con estudiantes de secundaria y preparatoria, la mayoría lo hacía en inglés y no recurría al español. Invitaba a anglohablantes para que cada estudiante les formulara preguntas y todos escribieran una pequeña biografía con base en la entrevista colectiva. Es una actividad fácil de preparar y llevar a cabo, y permite que cada quien trabaje de acuerdo a su nivel. Al menos en un caso, el visitante era candidato a ser profesor.

Hacía muchas cosas que hoy ya no hago. Los estudiantes se sentaban en filas viendo hacia mí y hacia uno de los pizarrones. En unos salones las sillas estaban en fila y en otros estaban en cuadro o en círculo. Solía dejar el arreglo tal como estaba. Ahora veo que es común que los profesores muy tradicionales arreglen las sillas en filas si las encuentran de otra forma, los más innovadores rompen la fila y las disponen de otra manera, los demás las dejan como están, como yo lo hacía, y como hace

la gente que entra en el Metro y no abre las ventanas aunque haga mucho calor. Alfie Kohn³ dice que una muestra de que una clase es dinámica y democrática es que cuando una persona pasa y se asoma, tarda en darse cuenta de quién es el profesor, porque no ocupa un lugar privilegiado ni habla sin parar a estudiantes pasivos. (Comenta mi compañero Enrique Granados que en una ocasión una trabajadora de la coordinación del plantel hacía rondines para ver si los profesores llegaban a clase, y lo anotó como ausente porque estaba sentado entre los estudiantes.) En algunos de nuestros planteles, hay dos o más pizarrones en paredes opuestas. Al inicio los estudiantes preguntaban cosas como: “¿De qué lado va a dar la clase?” Se asumen muchas cosas en la pregunta. Una: que alguien “dé” para que otros “reciban” una clase. Otro: que el profesor y el pizarrón (o cañón, etc.), forman católicamente un solo cuerpo y que toda la atención debe dirigirse hacia ese cuerpo durante toda la clase. Entonces recordé aspectos tanto de mi educación formal como de mis lecturas y de mi observación de profesores. Pusimos las sillas en círculos y tomé uno de los lugares. (Los círculos en nuestros salones tienden más a ser cuadros o rectángulos.)

Después de unas semanas, una estudiante me dijo que sus compañeros le habían dicho que mi clase era demasiado fácil. En lugar de evaluar más a detalle a los estudiantes, creí que ese comentario representaba un punto de vista mayoritario y aceleré el ritmo de la clase. No tardé mucho en darme cuenta de que había sido un error. Recuerdo que en nuestro grupo de trabajo hablamos sobre cuál era el nivel del estudiante medio, si tal medio existe. Carlos insistía en que eran falsos principiantes, ya que después de alrededor de seis años de clases en las escuelas

³ Alfie Kohn, *The Schools Our Children Deserve: Moving Beyond Traditional Classrooms and Tougher Standards*, 1999, pp. 235-237.

públicas, no podrían estar en ceros. Patricia tendía a pensar que sí era necesario empezar desde el principio. Con los de más reciente ingreso a la academia tenemos todavía la misma discusión. Yo casi nunca encuentro a un principiante absoluto (aunque sí a muchos que temen o rechazan el inglés). Es posible que eso suceda porque los estudiantes con menos confianza buscan estar con un profesor mexicano o con uno que traduzca todo.

Al iniciar mi año sabático, tuve tiempo y energía para tomar una clase de francés I en el CELE de la UNAM en el Centro Mascarones, cerca del Metro San Cosme. Reproduje ciertos hábitos de nuestros estudiantes y profesores. Llegué con puntualidad el primer día, cosa que la profesora no hizo. (La clase empezaba a las siete de la mañana, pero estaba a unas cuerdas de mi casa.)

Al ver que la profesora no llegaba temprano, los estudiantes empezamos a llegar más tarde. Había dos sesiones de dos horas y media por semana, un total de cinco horas. (En la UACM seguimos con el mito de que con tres horas semanales y tres cursos semestrales de 48 horas se puede aprender una lengua.) En el salón en Mascarones, las sillas están arregladas en forma de herradura con un espacio abierto hacia el pizarrón. Hay un escritorio enorme en frente que se entiende que es de la profesora. Hay televisor y grabadora permanentes en cada salón. Las condiciones acústicas son diferentes que las de la UACM: los pisos son de madera para que cada movimiento de una silla no cree tanta distracción.

Me gustó que la profesora hablara sólo en francés desde el primer momento y que supiera utilizar cognados y gestos para que casi todo fuera transparente, y humor para que fuera interesante. Me fue grato volver a experimentar ese fenómeno desde la perspectiva de observador-estudiante. Nos encargó conseguir un libro de texto que no está disponible en muchos lugares. Pasaron dos semanas antes de que tuviéramos el libro.

Desafortunadamente, ya no hicimos otra cosa que los ejercicios del libro, sin saltar ninguno, y las dos horas y media parecían interminables. Al contrastar lo más positivo con lo más tedioso de esa clase, entiendo la tentación de parte de unos profesores de centrar la clase en un libro de texto pero reivindicó mi decisión de evitarla.

Referencias

- Kohn Alfie, *The Schools Our Children Deserve: Moving Beyond Traditional Classrooms and Tougher Standards*, New York, Houghton Mifflin, 1999.
- Nieto Sonia, *What Keeps Teachers Going?*, New York, Teachers College Press, 2005.

La evaluación: ¿primera víctima del daño colateral en la UCM?

En varias reuniones de enlaces durante el primer semestre, antes de la primera certificación, hablamos de cómo llevarla a cabo. El rector hacía hincapié en la importancia de que las calificaciones no fueran “cuantificaciones”. Se opuso a que hubiera cuantificaciones numéricas. Varios profesores consideraron ofensiva y utopista esa noción. Fui de los pocos que se expresaron en contra de usar números o cualquier eufemismo de números (letras, “muy bueno”, “bueno”, etcétera). Un día, uno de los coordinadores anunció que el rector había concedido ese punto, y uno de los pilares de innovación de la UCM se cayó antes de terminar un semestre. (Había, en los primeros semestres, un procedimiento confuso en el cual el estudiante tenía que especificar que quería ver su calificación numérica.)

Hay quienes argumentan que eliminar las calificaciones pone a los egresados en desventaja cuando estos pretendan ingresar a otro lugar a estudiar o cuando busquen empleo. La preocupación es muy legítima. Nuestro reto, entonces, es buscar una manera de evaluación tan significativa e intachable que el valor de nuestros estudiantes y de la formación que han tenido sea evidente.

Alfie Kohn¹ habla de cómo los sistemas convencionales de calificaciones hacen que la esencia y el contenido del trabajo de un estudiante pierda importancia frente a la cuestión de qué tan bien lo hace y cita varios estudios de Estados Unidos, Irán, Israel y Japón que muestran que “el nivel de interés y el alcance de los logros suelen ser más bajos cuando los estudiantes trabajan principalmente para conseguir una calificación”. Agrega que en muchos casos, los estudiantes motivados por las calificaciones tienden a escoger las clases más fáciles y las tareas más fáciles también. Veremos más sobre esto en el capítulo “La evaluación: más allá de las calificaciones” y el capítulo “¿Qué podemos aprender de otras experiencias?”.

Cuando llegó el período de certificación, los estudiantes cayeron en la misma ansiedad frente a los exámenes como lo pasa a todo el mundo, y se sentaron las bases para que nuestra universidad se convirtiera en una fábrica más de educación bancaria, con el gusto por aprender (la motivación intrínseca) subordinada a la extrínseca (las calificaciones, los premios). En una reunión de profesores interesados con la nueva coordinadora de certificación, Teresa West, para hablar sobre el recién concluido proceso de certificación, Francesca, Carlos y yo hicimos un berrinche parecido a lo que he dicho en estos dos párrafos, unos profesores asintieron sin decir nada y nada cambió, excepto que el proceso se burocratizó más. A la vez, ahora tenemos, a pesar de mayor reglamentación, profesores que ni siquiera escriben comentarios para los certificados. Se limitan a entregar un número y el estudiante queda sin retroalimentación.

¹ Kohn Alfie, *The Schools Our Children Deserve: Moving Beyond Traditional Classrooms and Tougher Standards*, 1999, pp. 235-237.

Referencia

Alfie Kohn, *The Schools Our Children Deserve: Moving Beyond Traditional Classrooms and Tougher Standards*, New York, Houghton Mifflin, 1999.

El primer plantel grande: San Lorenzo Tezonco

En marzo de 2004, estaba por empezar un nuevo semestre. Yo seguía en Centro Histórico, pero varios profesores habían migrado al nuevo plantel en San Lorenzo Tezonco. Mejor dicho, habían ido a las instalaciones de la Preparatoria Benito Juárez del Instituto de Educación Medio Superior del DF, casa temporal de nuestro nuevo plantel, que estaba bajo construcción sobre terrenos donados por la Delegación Iztapalapa. Una parte había sido tomada de una zona abandonada y descuidada del Panteón San Lorenzo y otras partes habían sido utilizadas, de manera informal, como canchas deportivas y tiradero clandestino.

Durante el primer año, muchos nos enfermamos por el polvo que generó la construcción, la basura omnipresente y la quema de tal basura y de pasto en toda la zona.

Los primeros estudiantes en Tezonco ya habían terminado el Programa de Integración y estaban por pasar al primer semestre del Ciclo Básico. En el Centro Histórico, en cambio, no había entrado una nueva generación y había mucha deserción entre los estudiantes de las primeras dos generaciones. Se volvía cuestionable mantener mucha presencia de profesores de inglés en ese plantel. Mi colega Fanny Riva

Palacio me pidió que considerara encargarme de un grupo en Tezonco. La creencia de que el nuevo plantel estaba en una zona peligrosa ya se había enraizado entre algunos profesores. Yo no había visitado ni la prepa ni el sitio de la construcción, pero tenía amigos músicos en la zona y en pueblos cercanos en Tláhuac y no tenía ese miedo. Mi único factor de aprehensión fue la distancia, ya que me había acostumbrado a llegar al plantel del Centro en bicicleta.

Los grupos en Centro Histórico se habían vuelto tan pequeños como para ser inviables. A veces había cinco estudiantes reales y a cada sesión llegaron uno o dos, y llegaron muy tarde. Aun así, mi intención había sido ir a Tezonco sólo durante el tiempo necesario para impartir una clase y regresar al Centro. Pero, para mi grata sorpresa, los grupos en Tezonco eran más grandes y más entusiastas. Los estudiantes buscaban asesorías y había un espacio ameno para llevarlas a cabo. Aunque tenía dos grupos en el Centro, pasaba menos tiempo allí. El siguiente semestre, este plantel fue cerrado por remodelación. Se decía que sería un semestre, pero se extendió mucho más. Los estudiantes pasaron al plantel del Valle, otrora sede de unos programas de posgrado. Algunas licenciaturas de humanidades y ciencias sociales permanecen allí. En Centro Histórico ahora sólo existen las licenciaturas de Comunicación y Cultura, Arte y Patrimonio Cultural, Promoción de la Salud y hay pocos estudiantes de las ingenierías.

Dejamos la prepa y nos preparamos para ir al nuevo plantel. Había una inauguración con la presencia de López Obrador, todavía jefe de gobierno, en agosto de 2004. Los que llegamos en autobús sobre la Calle del Árbol para el evento cruzamos una valla, pasamos sobre una senda mojada y resbalosa por una zona de vegetación y caminamos entre las tumbas para llegar. Lo que se inauguró fue una porción de un edificio.

En las siguientes semanas, antes del inicio del semestre, varios profesores hacían tutorías para la inscripción bajo el sol. Había sólo un cuarto abierto. Tal vez sin teléfono. Los baños estaban en el Wal Mart, a medio kilómetro. Durante unos días, pudimos caminar desde la antigua base del trolebús al plantel a través del panteón. Se cerró la parte de atrás del panteón con un muro para separarlo del plantel y se extendió la línea del trolebús, en estado precario, sobre calles angostas con muchas curvas.

No sabíamos cuántos salones estarían listos para clases cuando, poco después, tendría que iniciar el semestre. Notamos que los pisos eran de cemento. Alguien dijo que se pondría algún acabado. Eso no se ha hecho todavía después de seis años, y los problemas de acústica continúan. Tezonco es tal vez el plantel menos malo en cuanto a acústica, pero sigue siendo inaceptable. Los cubículos de profesores durante los primeros semestres estaban en salones adaptados en los pisos dos y tres del Edificio A. Con biombos, se dividieron espacios para cuatro o cinco profesores. Ahí me di cuenta de lo tradicional que eran muchos de los nuevos estudiantes. Siempre nos decían “maestro” o “profesor”, cosa que no hacían los de Centro Histórico, quienes, según recuerdo, casi siempre nos hablaban de tú y por nuestros nombres, cosa que prefiero. Los nuevos no sólo se dirigían hacia nosotros con títulos, sino que pedían permiso para todo. La distancia entre mi escritorio y la puerta era mucha. A veces me di cuenta de que alguien estaba en el umbral, pero sin decir nada. Tal vez había estado allí cinco minutos. Se oía una voz tímida: “¿Se puede?” “Claro. ¿Por qué pides permiso para moverte dentro de tu universidad?”. Entró poco a poco y hubo otro ritual para ver si tenía el derecho de sentarse, de hablar, de ir al baño. En las fondas y otros negocios alrededor del plantel, todos los profesores, los otros trabajadores y los estudiantes que aparentaban tener más de 30 años

fuimos y somos llamados “maestros” por quienes atienden en esos lugares. Después de un tiempo, me di cuenta de la fuente de mi inquietud: La palabra maestro se traduce como *teacher*, pero también como *master*, que en inglés se usa para hablar de quien domina un oficio, pero es más común para quien domina a las personas, es decir a los esclavistas.

Idalid Mora Cedeño. Entró en el 2003. Nació en el 1983. Fue rechazada de la UNAM y de la UAM. Su padre, trabajador del INEGI, recomendó que intentara entrar en la UCM. Entregó la documentación sin saber nada de la universidad. A pesar de ser habitante del Centro Histórico, ha asistido a un Colegio de Bachilleres y a la universidad (dos planteles de la UACM) en Iztapalapa.

Empecé en Casa Libertad, en la carrera de Ingeniería de Transporte Urbano. Pero después de leer los mapas curriculares de las carreras, decidí cambiarme a la licenciatura de Comunicación y Cultura y me cambié de plantel.

José Alberto Contreras Barrera. Estudiante de Ciencia Política y Administración Urbana. Es de la tercera generación de la universidad y la primera generación de Tezonco. Nació en el 1971. Entró en la UCM 10 años después de haber egresado del Colegio de Bachilleres. Terminó los cursos de la carrera en cinco años; es pasante. Es carpintero y taxista. Ha participado en organizaciones sociales en su colonia en Iztacalco. Cuando era más joven, intentó entrar en la UAM-Azcapotzalco en Derecho. Desde los 18 años, trabajaba como aprendiz de varios oficios de la construcción con la idea de juntar dinero para pagar una universidad privada. En el momento de entrar en la universidad, tenía dos hijos.

Después de los cursos de Integración, se iba rompiendo la unidad entre estudiantes y hubo más deserción. Algunos compañeros decían que la universidad no tenía mucho prestigio y por eso buscaban alternativas.

¿Cómo supiste de la UCM?

Por el periódico. Creo que en *La Jornada*. Se decía que todos los que quisieron entrar al inicio y no pudieron, iban a entrar en las siguientes generaciones. Me preparaba académicamente para ello.

Ricardo Vega Ruíz. De la primera generación de Tezonco (entró en el 2003). Estudiante de Ciencias Sociales (Antropología Social y Sociología). Es el primero en titularse en su carrera; su tesis se llama *Economía política en el México neoliberal. Patrón de acumulación y bloque de poder*. Es egresado del CETIS 39 y vive en Tulyehualco. Intentó entrar en la UNAM y supo de la UCM por la recomendación de una vecina. Nació en 1985.

Éramos no más de 250 estudiantes divididos en dos turnos y estábamos aislados en una parte de la prepa. No nos dejaban pasar con los de la prepa. El hecho de ser pocos nos dotó de mucha identidad. En eso ayudó el programa de Integración en donde establecimos relaciones con los compañeros y se explicaba cuál era el proyecto de la universidad. Los profesores que conocí al inicio entraban, más que para buscar una fuente de empleo, para meterse en un proyecto. No se veía que la universidad fuera a caminar. Tanto para profesores como para estudiantes, era inseguro meterse en esta universidad. (Aunque, claro, muchos entramos porque no teníamos otra opción.) No tenía mucha participación política antes de entrar en la universidad. Mis padres todavía votaban por el PRI. Pero mi hermana entró en el CCH Sur y se hizo anarquista y llevaba libros y música a la casa. Por su influencia decidí estudiar sociología.

Rosa María: Al empezar en las instalaciones de la prepa en la Calle del Árbol estábamos 10 profesores coordinados por María Rosa Cataldo con cinco salones. Era un trabajo comunitario

agradable porque comíamos en el plantel y todo el día estábamos preguntándonos cosas. Había un teléfono para todos. Se economizaban mucho los recursos y me gustó eso. Todavía no teníamos computadoras, y sin embargo trabajamos muy bien. Ese espacio, con mesas y pizarrones en medio, es muy cómodo y había una vida constante de profesores y estudiantes. Yo impartía el taller de ICA (Identidad, Conocimiento y Aprendizaje) y lo que ahora es Lenguaje y Pensamiento, que antes se llamaba Taller de Escritura. Estaba en la Academia de Comunicación y Cultura.

¿Recuerdas el primer día de clases?

Alberto: Sí. La primera clase fue muy emotiva, pero también me sentía nervioso porque no tenía el hábito de la lectura y tal vez tampoco tenía el nivel de conocimiento que pensé que debía tener al entrar en una universidad [...]

¿Cómo fue la transición entre las instalaciones de la prepa y el primer semestre en el nuevo plantel?

Idalid: En la prepa, nos sentíamos como un grupo externo. Éramos como parte del entorno de estudiantes de preparatoria, pero con clases universitarias. Éramos una población pequeña: de tres a cinco grupos. Todos nos conocíamos. Había más contacto con los profesores. Allí fue cuando te conocí y conocí a varios otros profesores que sigo buscando. Se creó un vínculo entre profesores y estudiantes. Las asesorías eran más grupales. Era más como una charla que como una asesoría. Cuando nos pasamos a este plantel, sólo había el edificio A, donde estaban los administrativos, los cubículos de profesores y, además, donde se impartían las clases. Las clases se llevaban a cabo en un solo piso, porque todavía éramos pocos estudiantes. Teníamos que cruzar el panteón para tomar el transporte público. Pasábamos por las obras. Poco a poco entraron más estudiantes y allí fue cuando siento que se fue conformando el plantel. Pero pienso también que los profesores, al tener más alumnos, ya no prestaban la misma atención. También para los maestros era difícil acostumbrarse a tener a más estudiantes.

EL PRIMER PLANTEL GRANDE: SAN LORENZO TEZONCO

Alberto: En el plantel de la prepa, todos nos llevábamos bien. No había problemas entre profesores, estudiantes y los de la administración. Cuando se realizó el cambio al nuevo plantel, muchos dejaron de ir. Empezó a haber fracturas entre nosotros; nos dejábamos de hablar. Cada quien jalaba para su lado y ya no nos veíamos como compañeros. Había una persona de administración con quien los estudiantes tuvimos buena relación. Pero al llegar al nuevo plantel, creo que tuvo un puesto más alto y rompió la comunicación con nosotros. Al principio, era difícil encontrar a los profesores. En unos casos, no sabíamos si estaban allí o si habían cambiado a otro plantel.

Ricardo: Recuerdo que, para que el nuevo plantel se viera bonito para el día de la inauguración, sembraron un montón de plantas. Después de una semana todas estaban marchitas. A pesar del crecimiento del plantel, mis grupos eran cada vez más pequeños porque éramos la primera generación de la carrera. En mi última clase, seminario de titulación, éramos tres.

Rosa María: En el nuevo plantel de Tezonco, no había cubículos y nos acomodaron cuatro profesores en un salón. Fue valioso porque estaba, por ejemplo, un profe de Sociales con uno de matemáticas. Había una suerte de interdisciplina, de intercambio entre colegios. María Rosa Cataldo seguía coordinando el Programa de Integración. Promovió el trabajo en equipo sobre metodología. Empezamos a leer sobre procesos de lectoescritura, sobre identidad, sobre qué es la docencia, cómo intervenir en la clase. Hacíamos un seminario una vez a la semana. Para mí, fue la época más rica de la universidad.

En el 2004 llegaron los primeros egresados de las preparatorias del Instituto de Educación Medio Superior (IEMS) del GDF y en el 2005 llegaron más. Esto significaba que había estudiantes que llegaban con experiencia con un sistema educativo parecido al de la UACM.

En el 2004, al abrir el Edificio A del nuevo plantel, entraron muchos nuevos profesores. Entre los que han contribuido mucho a la universidad y que siguen dedicándose a los estudiantes de recién ingreso mencionaré a Karim Garay, Ana Rosen, Samuel Cielo, Itzam Pineda, Maya López y Octavio Campuzano.

Las inquietudes políticas empezaron a expresarse de otra forma.

Ricardo: En la generación posterior a la mía, había estudiantes activistas. Fui a una marcha de estudiantes de varias escuelas para exigir un aumento presupuestal para la educación. Allí conocí a Naarubi, a Daniel y a otros. Después vino el desafuero de López Obrador y había un evento de apoyo a él, organizado por Orlando Delgado, el coordinador del plantel. Unos estudiantes no compartíamos del todo esa propuesta, porque el coordinador del plantel hacía una actividad oficial de apoyo a un partido.

Había un reglamento anterior a la ley de autonomía. Estipulaba la formación de un Consejo General Interino (CGI) para gobernar la universidad. Pero ya habían pasado varios años y no se creaba esa figura, por lo cual las decisiones que se tomaban estaban en manos del Consejo Asesor, es decir, del rector que lo presidía. Nuestra primera movilización fue para obligar al rector a convocar la formación del CGI. Se armó una asamblea en Tezonco. (Allí fue cuando conocí a Vanessa Ancheita, de un grupo de jóvenes que dejó el Partido Revolucionario de Trabajo y formó el Grupo de Acción Revolucionaria en la UNAM y en la UACM.) Concretamos una reunión con el rector. Llegaron estudiantes de otros planteles e hicimos una batucada afuera del salón. Al lograr que se convocara la formación del CGI, empezamos a exigir paridad de representación estudiantil. Fue el mismo debate que se dio cuando se formó el Consejo Universitario: muchos profesores no veían bien la idea de igualdad de representación para estudiantes porque decían que *los estudiantes desconocían el modelo*. Nosotros decíamos que, por ser un sector mayoritario dentro de la universidad, debía

de haber por lo menos paridad, si no proporcionalidad. Cuando hubo elecciones, apoyamos a Berenice Reza, quien ganó en nuestro colegio, y a Julio Ibáñez de Ciencia y Tecnología. Eso fue cuando ocupamos lo que ahora se llama el Cubículo Salvador Allende. Fue prestado a los consejeros estudiantiles y ellos aceptaron compartirlo con activistas. Cuando ellos dejaron de ser consejeros, se dio un conflicto con la coordinación del plantel, quien exigió que cedieramos el espacio a los nuevos consejeros. Dijimos que no impedíamos que ellos usaran el cubículo pero pedimos que compartieran el espacio con estudiantes interesados en la política de la universidad. Los nuevos consejeros se sintieron incómodos con nuestra presencia y se quejaron.

En el primer semestre de 2005 la matrícula había aumentado mucho. De tener grupos tan pequeños que eran inviables en el Centro Histórico, me encontré con grupos de más de 50 estudiantes. Tuve un grupo de Inglés I de 57 estudiantes. Afortunadamente, nos designaron un aula sin mesas y así cabían 58 sillas.

Rosa María: A partir del otoño de 2004, cuando se abrió el nuevo plantel, yo estaba en ICA y recibíamos a nuevos estudiantes durante tres semestres consecutivos. Empezamos a hacer una combinación en la cual todavía había atención personalizada. Sin embargo, empezó a ser masiva. De tener a ocho o diez tutorados, subió a 15 o 25. Eso no me resultó difícil, pero empezamos a pasar mucho más tiempo en asesorías. Un parteaguas fue cuando, para atender a tantos nuevos estudiantes, empezaron a pedir la participación de profesores desocupados que nunca habían trabajado Integración y que no tenían mucha vocación ni motivación. Ellos empezaron a encargarse de grupos en la Semana de Introducción. Allí empezó a haber crisis: seguíamos expresando los principios de la educación personalizada, como si estuviéramos en una pequeña escuela activa, pero los números empezaban a rebasarnos a todos: los maestros, los espacios, los materiales, las fotocopadoras, el agua no eran suficientes. Deambulábamos por todos los edificios

en búsqueda de un baño. Todo ello era sintomático de que no había planeación en la Universidad. Seguimos sin resolver ese conflicto: cómo lograr la educación personalizada y de calidad a cientos o miles de estudiantes. Los grupos que habían sido de 25 o 30 estudiantes se empezaron a inflar. Empezó a instalarse el fenómeno del oyente. Tenía grupos de 50 o más estudiantes en salones hechos para 30. Sentí que era mi deber atender a esos estudiantes que no tenían grupo, no por negligencia de ellos, sino por la mala planeación. Era muy incómodo. Se lo dijimos al rector muchas veces y él hizo cara de que no sabía de qué hablábamos: *Esto no ocurre en nuestra universidad*. Y dijo: “Por favor, no hagan eso”. Pero, ¿Con qué argumento cerramos la puerta a los demás? Allí empezó a haber serias contradicciones entre el proyecto, los recursos y las posibilidades de planeación. Los de Comunicación pedimos concentrarnos en una sede, porque el eje de prácticas requiere cierta infraestructura. Esa propuesta no era escuchada por las autoridades y eso causó mucha fricción. La actitud de las autoridades llegó a ser: Usted tome sus grupos, tal y como están, en el horario en que dimos, en el plantel en que están y trabaje como pueda. Eso era la consigna: como pueda, no con la calidad de docencia y de innovación que el proyecto supuestamente persigue. Y sumemos a eso la ausencia de formación docente. Durante mucho tiempo, no hemos hecho reflexión colectiva organizada sobre la docencia.

Edith Mónica Hernández Hernández, conocida como Mónica. Estudiante de Ciencias Sociales (Antropología Social y Sociología). Egresada del IEMS de Tláhuac. Nació en 1986. Entró en la UACM en 2005. Vive en la Sierra de Santa Catarina. Su familia es de Pinotepa de Don Luis, Oaxaca, en la Costa Chica. Participa en trabajos de campo en la zona; uno de ellos es en la Universidad de los Pueblos del Sur (Unisur) en Guerrero.

Me gustó el modelo pedagógico del IEMS y me dijeron que la UACM tenía una propuesta similar. Me parecía innovador. No me costó

acoplarme. Ahora tengo una postura un poco más crítica hacia la UACM. Mucha de la gente aquí no tiene claro cómo funciona el modelo pedagógico, y aparte los referentes que tenemos de la educación son los que nos inculcaron desde la primaria. Creo que si en la UACM se retomara el modelo pedagógico que se planteó desde el principio, sería bueno. Se están haciendo muchas modificaciones, y ya no nos distinguen de cualquier otro modelo, de lo tradicional. Con la entrada de la nueva rectora, aunque no sé si viene de ella, hay ahora una tendencia de pasar lista y dar de baja a estudiantes que tienen cierta cantidad de inasistencias, cosa que contradice los principios de la universidad. Por otro lado, muchos estudiantes no entienden el proyecto de la UACM, porque no estamos preparados para ello después de tantos años en los cuales están condicionadas nuestras calificaciones o nuestro proceso con puntitos, con reportes de lectura o con asistencias. Y al llegar a una escuela en donde dicen: “Este es tu proceso de aprendizaje; constrúyelo, deconstrúyelo y reconstrúyelo”, un estudiante no está formado ni preparado para eso. El problema tiene que ver con nosotros y con algunos profesores que no están preparados para acompañarnos en un proceso como éste. Entonces se desesperan y nos subestiman demasiado. Es lo mismo en la controversia actual sobre la inseguridad. Las autoridades toman medidas desesperadas que no solucionan [...] La UACM y la Unisur surgen en distintos contextos, pero con una intención clara de regresar a la comunidad los conocimientos para poder generar alguna mejora en las condiciones sociales, culturales, de transporte y de las condiciones en general. El trabajo que hemos hecho con la Unisur desde mayo de 2009 me ha hecho dar cuenta de que, aunque la UACM tiene un principio claro de trabajo comunitario, le falta mucho acercarse a las comunidades. Esperamos salir, encontrar un buen trabajo, y chido, pero si estamos comprometidos con el principio de la universidad de “Nada humano me es ajeno”, y si estamos comprometidos con nuestras comunidades, vamos a regresar algo a ellas. Una cosa no está peleada con la otra. Como quiera que se desempeñe, el trabajo fuera de la universidad —con la comunidad y con los

estudiantes— es muy importante y fortalece nuestra formación como universitario y como ser humano.

Marco Noguez. Profesor de Física. Entró a trabajar en la UACM en 2004. Antes trabajaba en una prepa del IEMS.

Mi primera experiencia en la docencia fue en una campaña de alfabetización. Luego, estando en el IEMS, un grupo de profesores de la UACM me invitó a solicitar trabajo en la UACM y, en especial, a participar en un proyecto de tratar de enseñar la física de manera diferente, en la cual no era física a través de la transmisión de conocimientos, sino a través de la indagación. Me gustó el proyecto porque tenía características muy parecidas a las de la prepa. En el IEMS, hay una capacitación para nuevos profesores, pero creo que no es muy eficiente. De hecho, a mí me tocó dar un curso de inducción a los profesores de física del IEMS, siendo yo profesor con dos años de experiencia. Ahora me da risa lo que realicé en ese entonces. Cuando llegué a la UACM, había un curso de introducción para profesores, pero, por azares del destino, no asistí. El gran faltante de la universidad es la didáctica. Todos somos profesionales de nuestras áreas de conocimiento y no tenemos ninguna formación en didáctica ni de investigación en didáctica. Una maestra argentina, en un congreso, me dijo: “Cuando nos impusieron cursos de didáctica, los rechazamos de inmediato. Después de un tiempo, fuimos nosotros quienes buscamos esos cursos”.

Carmen Gaytán. Egresada del IEMS de Tláhuac. Entró en la UACM, plantel de San Lorenzo Tezonco, en 2005. Estudiante de Comunicación y Cultura.

Soy de la primera generación del IEMS de Tláhuac, igual que Mónica Hernández. Empezamos en un espacio prestado con 75 estudiantes por turno. Había muchas asesorías y otras atenciones personales, algo que no valoramos hasta llegar a la universidad y

comparar nuestra experiencia con la de egresados de otras escuelas [...] Quería entrar en la carrera de psicología que decían que iban a abrir. Entré en Comunicación como segunda opción pero estoy a gusto. Entré pensando en publicidad pero llegué a pensar que era un fracaso en ese ámbito. Este semestre, me he dado cuenta de lo que un comunicador puede hacer. Creo que aquí, más que darnos las armas para meternos al mundo laboral del capitalismo tradicional, nos están dando la pauta para que nosotros, conforme a nuestra investigación, encontremos dónde está sesgada la sociedad y buscar cómo formar otro tipo de sociedad.

Leonel Martínez Martínez. Estudiante de Promoción de la Salud. Entró en la UACM 2005. Nació en 1973. Vive en Ciudad Nezahualcóyotl.

Encontré un volante del PRD que promovía la universidad. Me ha interesado el bienestar y la calidad del ser humano en el aspecto físico. Pensé que esta carrera sería una buena forma de desarrollarme en estas áreas. Vengo de una familia influenciada por las tradiciones prehispánicas. Mis abuelos creen en fuerzas extranaturales que nos pueden beneficiar o perjudicar. Entre esas fuerzas están las plantas. Antes de entrar en la UACM, estudiaba Ingeniería Química en la FES Zaragoza de la UNAM. Duré dos semestres. He visto una visión muy racional y científica del mundo, que es un acercamiento a nuestra realidad y por el otro lado, el aspecto místico que es mi herencia familiar y es algo difícil comprobar con métodos científicos

¿Qué aspectos del proyecto de la UCM o UACM te llamaron la atención?

Alberto: Uno era que no había examen para entrar. Después de 10 años de no estudiar es un poco complicado hacer un examen. La universidad en un inicio hacía exámenes diagnósticos, y eso era bueno porque es una herramienta que les sirve a los profesores para entender el nivel académico de los estudiantes.

Mónica: La política de tutorías y asesorías. Si se llevan a cabo es otra cosa. Pero depende mucho de uno, del poder que les das o les quitas a los profesores, cómo les haces trabajar o no. Si tú solicitas tus asesorías, te las tienen que dar. Otra cosa es el área de Enlace Comunitario. Se entiende que los estudiantes, a cambio de tener oportunidades educativas, vamos a regresar algo a las comunidades, pero aquí hay un espacio concreto con el que se abren esos espacios y empiezan a generar una discusión con los pueblos originarios en el Distrito Federal. Otra cosa que nos distingue es la presencia de representantes estudiantiles en los órganos de gobierno de la universidad.

Carmen Gaytán: Cuando entré en la prepa del IEMS, los profesores estaban muy comprometidos con los estudiantes y con el proyecto. Fuimos primera generación allí. Esperaba lo mismo en la UACM.

¿Has contemplado o hecho un cambio de carrera?

Mónica: Entré en Comunicación y Cultura y en el tercer semestre me cambié a Ciencias Sociales (Antropología Social y Sociología) porque no sabía de mi actual carrera cuando ingresé. Comunicación me gustaba, pero siento que la base de la ciencia de la comunicación es la antropología y me pareció más interesante ir al trasfondo.

Graciela González Phillips. Antropóloga. Profesora de Estudios Sociales e Históricos. Empezó en la UCM en 2004 como “asesora académica” en Enlace Comunitario. Tuvo el deseo de ser docente y después de dos años dictaminó como profesora. Trabajaba en la Delegación Tlalpan y en un bachillerato particular.

En nuestra academia impartimos tres cursos de Ciclo Básico. El primero abarca desde los primeros pobladores de América hasta

las reformas borbónicas, el segundo va desde el movimiento de la independencia hasta la Constitución de 1917 y el nivel III va desde ese momento hasta el neoliberalismo. Son demasiados temas. Pero la meta no es que conozcan toda la historia de México; es el estudio de los procesos sociales e históricos fundamentales. Empecé por impartir el curso I, que me es afín por mi formación de antropóloga. Ahora imparto el curso III y me está apasionando. El sentimiento de frustración en este curso surge porque es muy breve el tiempo y porque hay veces que los estudiantes no leen. Muchos estudiantes no ven sentido en nuestros cursos. De vez en cuando les interesa un tema, pero lo que quieren es certificar. Si la certificación requiere de tres trabajos, lo harán de manera mínimamente aceptable. Sé que eso va en contra del proyecto de la universidad. Un buen maestro sería aquel que lograra contagiar cierto entusiasmo por el estudio de una materia. A lo mejor no lo he logrado.

Maya López. Profesora del Taller de Expresión Oral y Escrita (TEOYE) del Programa de Integración. Entró en la UACM en 2004. Había trabajado como promotora de lectura.

Nuestros estudiantes tienen el derecho y la capacidad de estar a la par de cualquier estudiante de cualquier universidad del mundo. Pero necesitan tiempo y trabajo. La universidad puede proveerles de la oportunidad de un trabajo superintensivo. Ellos tienen que convencerse de que lo necesitan. Ese es otro problema. Creen que nuestro curso de Expresión Oral y Escrita es una pérdida de tiempo. Hay unos que violentamente dicen: “Por qué me detienen? ¿Por qué no me dejan entrar a mi carrera?”. Y hay maestros que alimentan ese espíritu. Si vieran los primeros diagnósticos que hacemos, no preguntarían por qué llegan así a Ciclo Básico o Ciclo Superior. Tengo estudiantes que no saben el abecedario. No merecen que el sistema de educación básica les haya hecho esto. Cuando me di cuenta de eso, improvisé una tarea para remediar la situación y traté de aligerarla, pero claro que me indignaba y me entristecía. Ojalá que los estudiantes

entendieran que les falta trabajo para ponerse de tú a tú con un estudiante de *La Sorbonne*. ¿Por qué tendríamos que cargarnos con el prejuicio de *somos latinoamericanos y somos jodidos*? El Taller de Expresión Oral y Escrita dura cuatro meses y medio. Allí tendríamos que alcanzar un nivel universitario, pero muchos de nuestros estudiantes distan de estar a ese nivel o al nivel de bachillerato. Sería milagroso lograr un salto tan grande. Tal vez sería posible si los tuviéramos diario, y ocho horas, durante seis meses para leer, escribir, hacer excursiones.

¿Estás satisfecha con las actividades culturales que hay en el plantel?

Maya: Necesitamos un taller de teatro permanente, talleres de todas las artes, de ciencia, de experimentos. Hay que abrir muchos espacios en donde los estudiantes puedan empaparse de ideas y de actividades que les facilitaran convertirse en esos estudiantes universitarios que necesitan ser.

John: La tendencia es en la otra dirección. Al iniciar 2010, Difusión Cultural canceló los talleres, muchos coordinados por estudiantes. Cuando entré en la universidad, tomé un taller de teatro y uno de guitarra. Unos estudiantes me iniciaron en la guitarra. Yo era de medio tiempo y a veces he pensado que reducir mi plaza a medio tiempo de nuevo para tener tiempo para disfrutar de la universidad. Pero ya no hay tantas de las mal llamadas actividades extracurriculares. Hace año y medio Ricardo Vázquez Chagoyán dijo que Difusión Cultural parecía una sucursal de Ocesa y ahora es mucho más así, a pesar de los buenos esfuerzos de los trabajadores de base del área.

Maya: Una cosa que hacemos es *Palabrijes*, un esfuerzo colectivo que se ha sostenido por tres años. Es una revista gratuita. Tuvimos el apoyo de Ana Suárez de Recursos Materiales como editora, pero ya no tiene esa posibilidad y nos quedamos los puros profes. Los que más aparecen publicados son profesores y después estudiantes,

muchos de los cuales son de semestres avanzados de Creación Literaria, Arte y Patrimonio Cultural y de Comunicación. También publicamos trabajos de estudiantes y profesores de Ciencia y Tecnología. Hay pocos escritos de gente externa a la universidad. Todos pasan por el mismo proceso de dictaminación. Hay compañeros del colectivo que tallerean los trabajos estudiantiles que llegan. Eso es positivo porque ayuda para que los estudiantes hagan un esfuerzo para redactar y reescribir mejor para ser publicados. Y cuando ven su trabajo publicado están felices.

¿Cómo ha cambiado tu vida como resultado de haber estado en la universidad?

Idalid: Yo veía a los medios de alguna forma; no aplicaba todo lo que ahora sé. No es que aplique teorías, sino que ya las asimilo, ya las entiendo un poco mejor, porque a lo largo de la carrera, del conocimiento que voy adquiriendo, me apropio de él. Mi vida ha cambiado de manera total. Primero soy universitaria en general, no sólo *uacemita*. Puedo entablar una plática con personas de otras universidades, pero lo aprendido a lo largo de la carrera aquí es diferente. Por ejemplo, platico con un estudiante de comunicación de la UNAM y es hablar de medios, pero aquí en la carrera, hablo de cultura, aspectos de comunicación, de organización, de gestión.

Alberto: Mi forma de pensar y de actuar cambió bastante. Antes era más agresivo. Y mi experiencia en la universidad ha servido, sobre todo, para educar a mis hijos y darles consejos.

¿Existe un proyecto de la universidad?

Alberto: El rector nos comentaba que esa universidad iba a formar a estudiantes críticos y que tuvieran cierto nivel de estudios, y que el título y los certificados cuantitativos y cualitativos se iban a extender a una persona que tuviera los conocimientos al cien por ciento. Eso suena bien, pero, dado que la teoría no puede corresponder siempre con la práctica, no se llevó a cabo tal

noción, porque algunos compañeros hacían sus trabajos de manera incorrecta: copiaban de otros.

Marco: Creo que había la intención de que hubiera líneas generales de acción en diferentes ámbitos, con la mayoría de las cuales estoy de acuerdo. Estaba dado el camino para que la gente hiciera su propia experiencia personal y que eso retroalimentara estas líneas generales. Pero siento que eso es lo que no hay. Hay grupos de profesores trabajando de manera aislada con las partes que más les gusta del proyecto. Cuando converso con profesores de otras academias, nos encontramos con las mismas inquietudes. Hay una parte de profesores que siguen más o menos como entienden esas líneas y hay otra gran parte de profesores que no lo hacen. Y la administración exige reportes, por un lado, pero no se pone a evaluar lo más básico, como si el modelo está siendo observado.

¿Puedes hablar de una interacción profesor-estudiante positiva?

Alberto: Los profesores dan mucha confianza. Y en las formas de aprendizaje, se esfuerzan para que los alumnos entiendan sus clases. De Julieta Marcone, aprendí bastante, a pesar de que en un principio, no la aceptábamos por su forma enérgica de dar su clase. Pero fue una de las maestras que me enseñaron mucho.

Mónica: Una profesora de mi carrera, Ciencias Sociales, facilitó que empezáramos a participar en el proyecto con la Unisur. Nunca se ha metido para decir que tenemos que desarrollar el proyecto de tal manera; nos está dejando que nos equivoquemos, que así aprendamos, que lo construyamos nosotros mismos. Ya tuvimos la primera publicación y pronto tendremos una ponencia en el xv aniversario de la policía comunitaria de San Luis Acatlán de Guerrero sobre modelos alternativos de educación.

EL PRIMER PLANTEL GRANDE: SAN LORENZO TEZONCO

Carmen Gaytán: Recientemente tomé un curso de tercer semestre que no tomé en su momento. Con este profesor leí cosas que nunca había visto en mis cinco años aquí y que me han servido para entender mi carrera. Es un profesor flexible, comprensivo y comprometido con el proyecto. Cuando llego sin haber leído o preparado, no me regaña sino que me hace ver que él tiene compromiso y me inspira a comprometerme más. Si hubiera encontrado a este profesor cuando entré en la carrera, habría sido un parteaguas.

¿Qué leemos?

Escribo esta sección sin pretender ser experto en el desarrollo de la comprensión de la lectura, sino como una persona que ha aprendido un poco sobre el tema como estudiante de educación cuando me preparaba para ser maestro de lengua materna y lengua extranjera, como profesor de esas mismas materias y como alguien que ha leído, observado y experimentado. Casi todos los profesores y muchos estudiantes de la UACM nos quejamos de la falta de hábitos de lectura entre nuestros estudiantes y muchos pensamos que los problemas educativos y la pasividad estudiantil (en clases, en relación a su aprendizaje, en la vida civil y política) están relacionados estrechamente con la no lectura. Exploremos qué pasa, qué se ha hecho, qué se puede hacer. Empecemos con las reflexiones de unos estudiantes: unos lectores de toda la vida, unos que empezaron a leer en serio como estudiantes de nuestra universidad, unos que todavía no leen mucho (o que dicen que sus compañeros no lo hacen). Intercalados con sus comentarios están los recuentos de unas experiencias relacionadas con el fomento de lectura y la comprensión de textos.

¿Cómo eran tus hábitos de lectura un año antes de entrar en la universidad y cómo han cambiado?

Paris: Antes sólo leía libros de texto de las escuelas. En la universidad me fui acercando a la lectura.

Elizabeth: Yo estaba acostumbrada a leer literatura de los autores de mayor renombre en el país y en Latinoamérica. Pero cuando entré a la carrera el hábito fue mayor, y de textos más teóricos. Ahora leo lo necesario para la tesis, pero también busco esa lectura que sirve para pasar un rato agradable.

Vanessa: Antes prefería cosas con ilustraciones o con imágenes. Sigo oyendo a estudiantes que dicen de un texto: “Eso es denso. Son puras letras”. Suena muy infantil, pero es cierto. Yo era así. Ya no. Poco a poco voy entrando a la lectura. Primero hago un *skimming* para ver qué encuentro y luego leo con más cuidado, según mi propósito con ese texto.

Ricardo: Antes de entrar en la universidad, fui un pésimo estudiante. Los CETIS son las peores escuelas a nivel de bachillerato. Aún así, yo era de los peores estudiantes allí. Leí muy poco. El último año debí seis materias. Al entrar en la universidad, a pesar de estar muy solo el plantel, me quedaba todo el día porque tenía clases en los dos turnos. En los ratos libres, me ponía a leer.¹

Maya López coordinaba un círculo de lectura durante cuatro años. Ahora lo ha suspendido porque tuvo bebé y porque está en su año sabático.

A veces el grupo contaba con equipo de sonido y siempre se instaló en un lugar conspicuo del plantel de Tezonco. Invitaba a todos y específicamente a todos mis estudiantes. A veces por

¹ Alejandra Astudillo, estudiante de Comunicación y Cultura y organizadora de un seminario sobre *Don Quijote*, comenta: Estudié en un CETIS y no creo que sean las peores escuelas. Mucho de lo que leo viene gracias a la influencia de algunos profesores de allí.

¿QUÉ LEEMOS?

ser mis estudiantes hacían un esfuerzo extra. Fue una iniciativa personal. Por cuánto que se lo planteé a mi academia, la participación de ellos se limitaba a pocas personas, principalmente a Moisés Chávez, Gabriela Bayona y Mayela Parra. Otros decían: “Sí, es importante, pero no tenemos tiempo”. Algunos, aunque no lo decían, parecían pensar que era una cosa inútil. O decían: “Tengo que hacer una investigación”. Casi decían: Tengo que hacer cosas importantes. Asumí que iba a parecer una loca y corrí el riesgo. Me divertí mucho. Creo que a muchos estudiantes el círculo les llamaba la atención. Unos nos vieron en sus primeros días en la universidad y les gustaba ser recibidos con lectura. Esa era la idea: propiciar un ambiente lector. Creo que debería haber muchos libros en la universidad. Que haya un ambiente de lectura como hay en CU. Hicimos temáticos en el círculo de lectura. Les preguntaba qué querían leer. Una vez nos apoyó Esther del Callejo, de Inglés: ella leyó Shakespeare en inglés y yo en español. Me gustaría repetir la experiencia del círculo, pero en otro contexto, tal vez con un poco más de estructura de apoyo, para que no fuera una cosa tan individual, de “Voy a ir y hacerle un favor a Maya”.

En otra iniciativa de profesores, Elena Román, Norohella Huerta, Karim Garay, David Huerta y otros organizaron durante un semestre presentaciones de escritores como Eusebio Ruvalcaba y José Emilio Pacheco (con la presencia de casi mil estudiantes en el último caso).

Dolores: En la universidad mis hábitos cambiaron radicalmente. A Cristina Gómez [profesora de Comunicación y Cultura] la recuerdo mucho por eso, porque le dije: “Leo dos veces y no entiendo”. Había muchas palabras —a veces cinco en un párrafo— que no conocía. Leía con diccionarios a la mano. Cristina me hizo entender que ella había sido estudiante y que también había tenido problemas con la lectura de textos difíciles [...] Teníamos miedo de hacer el ridículo delante de todos debido a las prácticas

de señalar errores en las escuelas de las cuales veníamos. Pero llegamos a darnos cuenta de que en la UACM se toleraban los errores y podíamos aprender de ellos.

Idalid: Antes, no leía nada. Ni siquiera el periódico. Después formé el hábito, no sólo de leer las escrituras que me proporcionaban, sino de leer el periódico, de buscar la información en otros libros y no sólo quedarme con la información que los profesores me daban en las clases.

Al iniciar mi año sabático en febrero de 2010, Víctor Peralta, profesor de psicología, me pidió consejos sobre un texto en inglés que quiso que sus estudiantes de Metodología de Investigación leyeran.

Víctor me permitió leer el texto de 65 páginas. Se llama “*Food Systems and Society*”: *A Conceptual and Global Challenge* y fue escrito por Rolando García,² entonces profesor de la UAM, en inglés. Versa sobre el dominio empresarial y gubernamental estadounidense del mercado global de alimentos. Le dije que tendría que conocer a los estudiantes para poder hacer sugerencias. A partir de esa visita inicial a la clase, Víctor se mostró cada vez más dispuesto a permitir que gran parte de su clase girara en torno a la posibilidad de que los estudiantes leyeran ese texto en inglés. Traté de introducir el inglés de una manera informal y divertida, y a la vez probar cómo eran sus actitudes frente al idioma: ¿Escuchaban música en inglés? ¿Les era fácil o difícil entender el inglés? ¿Habían tomado buenas clases en la UACM? ¿En otro lugar? ¿Tenían conocimientos adquiridos a través de la música u otras expresiones culturales? ¿Consideraron que el inglés era el idioma del imperio, y por ello

² Rolando García, “*Food Systems and Society: A Conceptual and Global Challenge*, 1984.

¿QUÉ LEEMOS?

le tenían rechazo? (Ahora Víctor dice: “Puedo hacer un poco de autocrítica y considerar que en la UNAM cuando era estudiante, nos dieron, desde el primer semestre, textos en inglés, y los lees, y ya. Y se nos hace justificable hacer lo mismo”.³)

A los estudiantes les di lecturas cortas, lúdicas y accesibles como este encabezado:

Tiger Woods enters sex addiction clinic.

De forma gradual, entramos en el texto indicado. Estaba seguro de que no estaba dentro de lo que Lev Vigotsky llamaba la Zona de Desarrollo Próximo, no sólo por su complejidad en cuanto lengua extranjera, sino porque habla de fenómenos políticos de los años setenta, como el *detente* entre Estados Unidos y la Unión Soviética y el golpe de estado en Chile, que nuestros estudiantes nacidos a finales de los ochenta no tienen presentes de no ser personas inmersas en la política y de historia.

Otro factor que siempre quiero tomar en cuenta son los hábitos de lectura en lengua materna de los estudiantes. El tercer día de trabajar con ellos, les apliqué una encuesta sobre sus hábitos de lectura y sus ambiciones como lectores. La mayoría son estudiantes de Promoción de la Salud de tercer semestre.

1. ¿Cuánto tiempo pasas por día en el transporte?
Casi todos dijeron que de una a cuatro horas.
2. ¿Qué medio de transporte usas?
Sólo Víctor viene en coche; ningún estudiante viene en coche.
3. ¿Qué haces durante ese tiempo?

³ La primera experiencia similar que conozco en la Universidad fue una colaboración entre Víctor Macías de Física y Mónica Sarnari de Inglés.

- Menos de la mitad aprovechan ese tiempo para leer.*
4. ¿Cuántas páginas debes leer en una semana para cumplir con las tareas implícitas y explícitas de tus clases?
La mayoría dijo que entre 50 y 150 páginas.
 5. ¿Te es posible leerlas?
50% sí; 50% no.
 6. ¿Cuántos televisores por persona hay en tu casa?
Todos excepto los dos profesores dijeron que la proporción televisores: personas era entre 1:3 y 5:7.
 7. ¿Cuántos minutos u horas ves la televisión en un día típico?
La mayoría dijo que dos horas.
 8. ¿Qué dificultades externas encuentras para concentrarte en la lectura?
Ruido (música, TV, voces), y en mucho menor grado, problemas familiares, visitas en casa, cansancio, novio.
 9. ¿Te gustaría leer más?
La mayoría dijo que sí.
 10. ¿Qué tendrías que hacer para poder leer más?
Aquí las respuestas iban en el sentido de corregir los problemas mencionados en la pregunta 7: ver menos televisión (5 personas), leer algo que me guste (5), evitar distracciones en general (3), reducir vida social, etcétera. Dos mujeres dijeron que tendrían que reducir su trabajo doméstico en casa. En conversación posterior, casi todas las mujeres dijeron que hacen de manera desproporcional el trabajo del hogar y que eso interfiere con sus estudios.

Me da un poco de pena terminar el relato de la colaboración con Víctor y sus estudiantes aquí, inconcluso, pero creo que basta decir que, aunque no fue posible lograr que los estudiantes leyeran algo de la extensión y complejidad del texto de

¿QUÉ LEEMOS?

García en lengua extranjera en tan poco tiempo, sí derribamos unas barreras y abrimos unas posibilidades de descodificación de y apertura hacia los textos.

Varias veces he coordinado un grupo del curso de introducción a la universidad para nuevos estudiantes. La última vez (julio de 2010) descubrí que ninguno de ellos había leído más de cinco libros durante el año anterior. Esto incluye a una persona que está cursando otra carrera en la UAM y a una persona involucrada en el teatro. Por otro lado, al inicio de un semestre reciente, les pregunté a los estudiantes de Inglés II, y en inglés, cuál era su libro favorito, y varios mencionaron a autores como Baudelaire, Bukowski, Kafka, Maquiavelo, de Sade.

He resistido la práctica común de mandar a los estudiantes a sacar copias que usaríamos para la siguiente clase. Muchos profesores mantienen un archivo de tales lecturas en alguna papelería cerca del plantel. Mi resistencia se debe a mi falta de planeación de largo plazo y a mi creencia de que, para animar a los estudiantes a que lean algo o que hagan cualquier tarea, deberíamos ver el material juntos para acercarnos a ello. Y si es posible, tomar unos minutos para empezar a leerlo en silencio antes de plantear que, como tarea, lean más. Aquí es importante mencionar algo que Mónica Hernández me externó una vez: “¿Por qué siempre nos mandan a conseguir copias? Me gustaría leer un libro real y completo”.

Dos autores me han inspirado a explorar maneras de promover y facilitar la lectura: en lengua materna, Nancy Atwell,⁴ y en lengua extranjera, Stephen Krashen. (Hay más sobre las ideas de Atwell y de experiencias similares en el capítulo “Mis tribulaciones en Minnesota”.) Ambos hablan de la necesidad de tener disponible en el salón o en un centro de autoacceso una

⁴ Nancy Atwell, *In the Middle*, Portsmouth, New Hampshire, Boynton Cook Publishers, 1998.

variedad de libros, revistas y otros materiales, desde lo más cursi hasta lo más complejo. Y ambos enfatizan la necesidad de apartar un tiempo —nunca menos de 20 minutos a la semana excepto con principiantes en lengua extranjera— para la lectura libre y en silencio, y que el profesor también lea en ese tiempo. Krashen, muchos de cuyos artículos y libros están disponibles gratis en su sitio web, sostiene que la lectura placentera e informal “es la fuente principal de nuestra competencia lectora, nuestro vocabulario, y nuestra capacidad de manejar estructuras gramaticales complejas”.

Cita estudios de Von Sprecken y Krashen y de Cohen⁵ que muestran que 90% de los estudiantes en clases con tiempo apartado para la lectura libre en realidad leen. Yo empecé la práctica en mis meses de aprendiz en una secundaria y la sostengo ahora en la UACM, en este caso en clases de inglés como lengua extranjera. Hace varios años la academia de Inglés recibió donativo de un periodista de cientos de revistas en inglés. En aquel tiempo, tuvimos un espacio en el cual desarrollábamos un centro de autoacceso en el plantel de Tezonco. Al perder el espacio, heredé las revistas por *default* o por ser el único que quería usarlas o tenerlas ocupando espacio en mi cubículo. He renovado el acervo continuamente. Encuentro no sólo que leen, sino que, si les digo al final que pueden llevar la revista y tomar unos días o semanas para entenderla mejor, lo hacen y siempre las regresan. Además de revistas, tengo en el mismo lugar unos libros cómicos y didácticos para niños como los del Dr. Seuss y otros libros sobre música y política.

⁵ Stephen Krashen, “Free Voluntary Reading: New Research, Applications, and Controversies”, ponencia para la PAC5 (Pan-Asian Conference), Vladivostok, Russia, disponible en: www.sdkrashen.com/articles/pac5/all/html

¿QUÉ LEEMOS?

Gloria: No tenía nada que leer en el “Poli”. Sí leía por interés propio. Antes de entrar a la UCM, leí tres libros ese año.

¿No era necesario leer para tu carrera en el IPN?

Gloria: No. Al entrar en la UCM empecé a leer un libro por semana, después ya eran tres libros a la semana. En la clase de Análisis Político, con Norma Mogrovejo, leíamos La Jornada. Fue una invitación a leer el periódico como hábito. Pidió que escogiéramos un artículo para compartir y ella traía uno. Otras veces llegaba con un bonche de periódicos y leíamos juntos. Logró que participáramos muchísimo. Era una clase intensa porque se armaban buenos debates.

En 2003 y 2004, Norma Mogrovejo y Pilar Calveiro en Centro Histórico y Arturo Santillana en Casa Libertad impartieron un taller de análisis político en el que leer el periódico y discutir su contenido eran las actividades principales. Mayra Islas, estudiante de Casa Libertad, recuerda: “El objetivo era fomentar la lectura diaria de los periódicos, entender situaciones, personajes, contextos históricos. Creo que una vez que empiezas a leer periódicos, empiezas a descubrir esos nuevos elementos [...] Arturo pidió que cada quien trajera un periódico, y allí empezó la tendencia de leer La Jornada. Algunos traían Reforma”.

Graciela: Noté desde el principio que las habilidades de lectura están empobrecidas; me daba cuenta de que los primeros trabajos que les pedí eran bajados de internet. En varias ocasiones localicé la página y se lo señalé a los estudiantes. En la certificación evaluamos el trabajo de estudiantes de otros profesores. Le mostré a una profesora como su estudiante “aplicado” había tomado texto y fotos (que según el estudiante eran propias) del internet. Me volví muy desconfiada. Unos estudiantes se han vuelto expertos en disfrazar el plagio. Me decepciona todo esto porque me deja ver que los estudiantes están perdiendo la habilidad o la intención

de leer, comprender y redactar [...] Cuando los pongo a leer en voz alta, algunos no parecen estar en licenciatura. Confunden una palabra con otra. No sé si no ven bien o si no conocen las palabras [...] Es importante buscar lecturas accesibles y divertidas. En Estudios Sociohistóricos II les dejo Hidalgo y sus amigos de Paco Ignacio Taibo II. Taibo hace viñetas de sucesos del movimiento de la Independencia. Los estudiantes leen todo el libro. También les dejo un texto publicado por la CNTE. Un compañero tachó ese trabajo de “emotivo”. Entonces, ¿hay que ser serios, racionales y secos?

Carmen Gaytán: A veces, de un grupo de cincuenta estudiantes, somos tres quienes leímos el artículo. Muchos profesores en ese momento o regañan a los que no leyeron o hacen un resumen del artículo de una manera que aburre a quienes leyeron. Unos pocos profesores que tal vez estudiaron pedagogía tienen una técnica de abordar en la primera mitad de la sesión [de tres horas] temas de la lectura para ese día y en la segunda mitad, anticipan lo que habrá en la lectura para la próxima clase. Así quienes leen tienen retroalimentación sobre lo que leyeron y están inspirados para leer lo que el profesor ha presentado para la siguiente clase.

Alberto: En los años que no estudiaba, iba perdiendo el hábito de leer. Por el contrario, cuando ya estamos dentro de la universidad, leer a diario y a cualquier hora es un requisito indispensable.

Tere Ávalos: Antes, siempre leía el periódico y un par de libros al año. En la universidad he leído mucho más, siempre libros de matemática, física e ingeniería. Pero desde que entré en la universidad no he tenido tiempo para leer otras cosas.

Tania Adriana: No leía mucho en el bachillerato, pero por la influencia de mi padre leía periódicos y textos políticos. Leí más al entrar a la universidad. Desde un inicio me enganché con la

¿QUÉ LEEMOS?

carrera, y eso me hizo adentrarme en los temas. No me fue difícil porque ya estaba interesada.

Hemos visto aquí esfuerzos individuales y de pequeños grupos para lidiar con un problema enorme. En este capítulo y en otros vemos cómo, en muchas academias, el trabajo “colegiado” consiste en delegar tareas para cumplir con requisitos administrativos y que no tomamos el tiempo para discutir los asuntos educativos que deberían apasionarnos. Vemos cómo la falta de tiempo de profesores y estudiantes impide la participación en actividades que no son obligatorias. Otro obstáculo son los conflictos dentro de las academias y la falta de comunicación entre las academias afines. Hace falta pensar en maneras de integrar la lectura (y la escritura y la matemática) en todas las clases.

Referencias

Atwell Nancy, *In the Middle*, Portsmouth, New Hampshire, Boynton Cook Publishers, 1998.

García Rolando, *Food Systems and Society: A Conceptual and Global Challenge*, Génova, United Nations Research Institute for Social Development, 1984.

Krashen Stephen, “Free Voluntary Reading: New Research, Applications, and Controversies”, ponencia para la PAC5 (Pan-Asian Conference), Vladivostok, Russia, June 24 2004; disponible en: www.sdkrashen.com/articles/pac5/all/html

Expresión y aprendizaje a través de la escritura

Carmen Ros: Todo mundo ha subvalorado la escritura. México es un país en donde la escritura no es un valor. Ni para los maestros universitarios. Llegan estudiantes de otras carreras que me piden que revise sus trabajos. Digo: “Mi amor, esto es ininteligible. Yo no entiendo nada”.

“Es que dice mi maestro de no sé qué madres, de Ciencias Políticas, de Comunicación, que sí se entiende, que está bien”.

“Te está engañando”. Lo que hacen los maestros es partir del sobreentendido del curso y sobreentienden el texto. Allí el profesor no está valorando la escritura, y sabe que ésta es indispensable en las humanidades y en cualquier disciplina.

Idalid: Antes, no diría que escribía mal, sino que plasmaba ideas vagas. No sabía unir palabras e ideas. Lenguaje y Pensamiento me sirvió para poder hacer ensayos y realizar trabajos.

Ricardo: Pasé por la primaria, la secundaria y el bachillerato sin saber nada sobre cómo escribir. Ni siquiera las reglas de la acentuación. Por eso los tres semestres de Lenguaje y Pensamiento en Ciclo Básico fueron muy importantes. Allí hice un hábito de escribir. Pero después, en Ciclo Superior, sólo escribí para presentar ensayos, cosa que no se pedía en cada clase. Donde me he formado mucho más es en el proceso de escribir la tesis.

Queda claro que la mayoría de los estudiantes leen y escriben más y mejor desde que entraron a la universidad y muchos agradecen explícitamente a sus profesores de Integración y Ciclo Básico por ello. El desarrollo de la lectoescritura es uno de los logros más básicos y tangibles de la universidad en sus primeros diez años. Pero en esto como en todo, estamos haciendo mucho pero podemos hacer más.

En todo el mundo los profesores de cualquier nivel culpan a los del nivel anterior por no haber enseñado algo a los estudiantes que han recibido (y los profesores culpan a los padres y viceversa). Aunque los profesores citados en esta sección son más sensatos, sé que en la UACM opera una variante de esta práctica porque lo he oído muchas veces; consiste en culpar a los profesores del Taller de Expresión Oral y Escrita en Integración, y de Lenguaje y Pensamiento en Ciclo Básico, porque no “corrigen” durante un curso o unos cursos breves las fallas engendradas a lo largo de doce años o más de escolaridad bajo el control de la SEP durante los cuales predomina la preparación para exámenes de respuestas múltiples. Obviamente en el transcurso de esa preparación existe poca lectura y menos escritura y pensamiento crítico o creativo.

Respeto mucho a los profesores que se dedican a animar a los nuevos estudiantes a disfrutar de la lectura, la escritura y la expresión oral. Pienso, como ha dicho aquí Ricardo Vega, que la práctica guiada de la escritura no puede limitarse a los primeros semestres. Muchas universidades estadounidenses y canadienses tienen un *Writing Center* —un centro para la exploración y la práctica de la escritura— al cual los estudiantes pueden acudir para pedir la asesoría de un profesor, un estudiante avanzado o un trabajador especializado en el asunto. Además de las asesorías individuales, puede haber dentro del centro talleres informales en donde cinco o diez estudiantes exploran juntos algún aspecto de la escritura. Muchos de los centros y

muchos cursos de composición y de creación literaria llevan la influencia de Peter Elbow,¹ proponente de *the writing process*: la idea de dejar hasta el final las cuestiones de corrección y perfección para que la escritura fluya abundante y gratamente sin miedo y sin autocensura. Claudia Bernáldez y Rosa María Ramírez, profesoras de la Academia de Lenguaje y Pensamiento, han investigado sobre los *Writing Centers*, especialmente el de University of Texas-Austin y de un *community college*² en esa misma ciudad durante su año sabático y pronto darán a conocer sus hallazgos e implementarán sus propuestas.

He trabajado en escuelas en donde se promovía *Writing across the curriculum* y *Mathematics across the curriculum* para que esas disciplinas o artes se integraran a la práctica cotidiana en todas las clases.

Hay un libro que pretende revolucionar la enseñanza de la lectoescritura cuya autora es una profesora argentina conocida.³ El libro ha sido recomendado por varios funcionarios y profesores de la UACM, pero no me convence. Plantea la implementación de estrategias como pedir a cada estudiante un resumen de cada sesión de la clase. Además de obvia y tradicional, esta actividad deja la sabiduría y la verborrea del profesor al centro de la clase.

Prefiero actividades más lúdicas, menos académicas, por lo menos para empezar a desarrollar el gusto de escribir. Una, practicada a ultranza por Elbow y con modificaciones por otros, es *free writing*. Aquí todos escriben durante el tiempo

¹ Peter, Elbow *Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process*, 2nd Edition, 1981, 1998.

² Universidad para los primeros dos años de una carrera con costos más bajos y menos hacinamiento en las clases que en las universidades estatales.

³ Paula, Carlino, *Escribir, leer y aprender en la Universidad*, 2005.

designado —diez minutos, tal vez— sobre lo primero que se les ocurra. Se recomienda no levantar la pluma del papel nunca y seguir escribiendo la última palabra varias veces cuando no se piensa en nada nuevo. Este ejercicio y otros parecidos tienen una aplicación obvia en clases de creación literaria, pero se pueden adaptar a cualquier clase.

La escritura sobre los temas de una clase tiene que trascender la elaboración de resúmenes y puede vincularse con un aumento en la participación oral estudiantil. Por ejemplo, un profesor puede pedir que todos tomen tres minutos para escribir sus opiniones sobre el tema en cuestión. Después, tres o cinco voluntarios expresan oralmente lo que han escrito y los otros comentan. No se corregirá ni se verá el escrito de cada estudiante, necesariamente, pero el vínculo entre escribir y pensar se habrá fortalecido y la participación oral de los estudiantes probablemente habrá aumentado.

Hemos visto cómo las primeras profesoras de la carrera de Creación Literaria también estaban entre las primeras profesoras de los cursos generales de escritura en la universidad. Conforme se dedicaban al desarrollo de planes de los cursos de carrera y a la enseñanza de las mismas, tuvieron menos tiempo para trabajar con los estudiantes de otras carreras. Este hecho, aunado a la falta de carreras y clases de literatura, ha creado una situación lamentable en la cual los estudiantes que no han escrito casi nada en sus vidas de repente son entrenados para escribir seca y académicamente. Y eso no estaría mal, si fuera lo que les apasionara a los estudiantes. Pero pienso que sería mejor aprender a escribir lo que quieras (y unos ejercicios lúdicos o desafiantes guiados para salir de lo rutinario) y después adaptar tu estilo a las necesidades de cada situación nueva.

Tere Dey: Yo impartía talleres extracurriculares de creación literaria para dar a conocer la carrera.

Paris: Me gustaban las clases de escritura de Tere Dey y de Adriana Jiménez. Tere ofreció un taller los viernes a las 8. Dijo: “Pueden venir si les gusta la escritura, la poesía, el cuento”.

John: Entraba a veces como oyente a una clase de Tere durante el primer semestre. Me gustaba porque había estudiantes de cualquier carrera. Eso ya no se dio con tanta frecuencia en años posteriores.

Rosa María: Una vez iniciados los cursos, se empezaron a armar grupos de trabajo y seminarios. Uno tenía como objetivo consolidar un ciclo básico. Nuestro curso, Herramientas para el Trabajo Intelectual, se fue transformando hasta quedar en lo que ahora se llama Lenguaje y Pensamiento. Hubo choques: éramos como los rudos contra los técnicos. Fue muy interesante el proceso de negociación para llegar a una propuesta armónica. De un lado estaban los que querían que la gramática, la ortografía y los trabajos académicos fueran lo esencial, y del otro lado los que decíamos que los estudiantes tenían que hacer algo que nunca han hecho: reflexionar sobre el mundo que les rodea, enamorarse de esa reflexión, y luego, poco a poco, ir escribiendo cosas. En el sentido de Freinet estábamos más preocupados por el uso social de la palabra y en irnos involucrando en procesos mucho más lentos, donde los estudiantes se sintieran emocionados por escribir y no se asustaran si alguien decía que la primera palabra que usaban estaba mal escrita.

Marijose: Yo sabía de las prepas de la UNAM, de los CCH, pero hay escuelas como CECATI y CETIS que son otra galaxia. Hay que tipificar quiénes son esos estudiantes, cómo viven, cuál es su contexto. Recuerdo que en uno de los primeros escritos autobiográficos el estudiante decía “Asia”. Releí la frase varias veces para ver qué tenía que ver ese continente con el tema, y me di cuenta de que quiso decir “hacia”. Esas faltas de ortografía son un indicador de las dificultades que tenían para escribir y el bajo nivel de lectura. No las dimensionamos. No fue hasta que pasaron los años que empezamos a entender qué es lo que había como conformación cognitiva y social atrás de eso.

Referencias

Carlino Paula, , *Escribir, leer y aprender en la Universidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.

Elbow Peter, *Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process*, 2nd Edition, New York, Oxford University Press, 1981, 1998.

¿Que podemos aprender de otras experiencias?

Mis tribulaciones en Minnesota

En mayo de 2010 visité Barton Open School, primaria y secundaria en donde trabajé por un espacio breve en 1992. Yo estaba allí con la designación de maestro suplente de largo plazo. Padres de familia, estudiantes, profesores y el director se habían unido para forzar la salida de una maestra de matemáticas de nivel secundario mixto. Una de las características de unas de las *middle schools* es que no hay una separación rígida por grado. Estudiantes del equivalente de los primeros dos años de secundaria en el sistema mexicano toman clases juntos. La figura de *junior high school*, más parecido a las secundarias mexicanas, ha dejado de existir, a favor de la de *middle school* en donde se enfatiza más la interdisciplina, el trabajo en equipo de profesores, la atención más individualizada a estudiantes. Combina esta filosofía con la de open y, por lo menos en teoría, tienes algo innovador.

Cuando estaba allí de suplente, tuve mis primeras experiencias de éxito y de tranquilidad como maestro. Una colega, maestra y coordinadora de la *middle school*, dijo que admiraba mi “flexibilidad”. Más que flexibilidad era improvisación: sacaba cualquier truco de por debajo de la manga y tuve la fortuna de llevarme bien con los estudiantes. Habían estado en conflicto permanente con la maestra a la que había sustituido

hasta que se juntaron con sus padres, profesores y el director para forzar su salida. Por eso cualquier persona amable que llegara iba a ser capaz de destensar las cosas. La defenestrada, Cynthia, era, para mi infortunio, profesora de matemáticas, cosa que no es mi fuerte. Sobreviví porque la estructura de la escuela era de dos o tres horas clase en la disciplina, más dos o tres de trabajo de lenguaje, de desarrollo personal y grupal y de minicursos optativos. Al inicio, mi minicurso era de francés, otra cosa fuera de mi campo y heredada de Cynthia. A sabiendas de que los estudiantes de francés (que sólo se reunían los viernes) eran de primaria, les pedí, en el almuerzo justo antes de la franja de minicursos, a unos estudiantes de secundaria que me proveyeran de vocabulario francés. Con eso y la poca experiencia que había tenido como profesor de lengua extranjera (español), pude ser tan flexible-improvisador que, años después, la madre y la hermana de una de las estudiantes dijeron que ella recordaba con agrado la clase.

En estos años, las órdenes judiciales para integrar racialmente las escuelas estaban vigentes. En Minneapolis, 60 o 70% de los estudiantes eran “de color”; en Barton, ubicada en un barrio de blancos de clase media y media alta, la cifra era de alrededor de 25 por ciento. El porcentaje de estudiantes blancos en las escuelas públicas en cualquier ciudad es mucho menos que su proporción en la población en general, debido a las diferencias en tasas de nacimiento y las estrategias de muchos blancos de evadir las escuelas públicas. Para titularme, había hecho mi práctica en otra *open school*, Hans Christian Andersen Open, con una población de alrededor de 70% de estudiantes de color. Ese programa ya no existe, víctima de la creencia de que la innovación es para los privilegiados.¹

¹ Hay un tratamiento exhaustivo sobre la de-segregación y re-segregación escolar en Estados Unidos, Jonathan Kozol. *The Shame of the Nation: The*

Cuando la renuncia o destitución de Cynthia se logró, la coordinadora, Toni Cronen, y el director, Steve DeLapp, me pidieron que solicitara ser contratado de manera permanente, aunque me advirtieron que el no ser profesor de matemáticas sería un problema. Me dio tristeza no haber sido contratado, pero fue un acierto que encontraron a otra maestra suplente, Allison Rubin Forrester, maestra de matemáticas y de baile, aficionada al rock, humanista. (El contratar a suplentes como maestros de tiempo completo tiene ciertas ventajas porque es una buena experiencia formativa para ellos y permite que la comunidad de la escuela conozca de cerca la forma de trabajar de una persona antes de contratarla.)

En abril de 2010 le escribí a Allison y pedí que me dejara visitar su clase. Sugirió el lunes 3 de mayo, cuando sus estudiantes de matemáticas presentarían sus propuestas de servicio comunitario. “Puedes pasar a la oficina a registrarte, o puedes brincar esa formalidad y venir al salón 6, en el sótano”. Llegué durante su hora de preparación de clases, un derecho ganado por el sindicato durante los años setenta. Estaba tratando de arreglar un problema en su computadora y pidió a varios estudiantes presentes (tal vez debían estar en clase) que le ayudaran. Me re-presentó a John Klein, el único otro profesor de la *middle school* que permanece desde mis tiempos y, para mi sorpresa, al director Steve DeLapp, quien también está todavía, un tributo a la calidad de su trabajo y la habilidad política de los padres de familia, ya que un director escolar en Estados Unidos por lo regular no dura más de tres años en la misma escuela. Steve, acostumbrado a resumir lo que pasa en Barton para reporteros y otros, me encapsuló lo que había pasado en 18 años: Ha habido una *neighborhoodization* de las

Restoration of Apartheid Schooling in America, 2005.

escuelas, es decir, ya no hay orden de desegregación racial y ya no hay tanto transporte escolar entre barrios donde predomina una raza u otra. Tampoco hay tantos tipos de escuelas como antes, cosa diseñada para homogenizar la experiencia escolar y reducir la tentación de cruzar la ciudad para ir a otra escuela. Sospecho que lo de la homogenización, como decisión distrital, es también una concesión a la dictadura de los exámenes estandarizados, donde “la flexibilidad” no tiene cabida. Entonces Barton, escuela “barrial” de una zona de blancos, tiene menos estudiantes afroestadounidenses, afromigrantes, asiáticos, latinoamericanos e indígenas que antes. El hecho es una pérdida innegable de oportunidad para esos estudiantes y de encuentros multiculturales para todos.

Otros cambios: El tiempo que antes se dedicaba al aprendizaje creativo de la lectoescritura y de la literatura a cargo de todos los profesores se ha reducido de manera drástica. El estudiante típico en cualquier escuela en Estados Unidos o México es sujeto a un sinnúmero de exámenes estandarizados en un año escolar. La comunidad de Barton logró liberarse del examen que considera el más nefasto, uno que hace un ranking de los estudiantes en competencia con los otros. La administración de la escuela pidió a cada madre o padre de familia que firmara una exención para su hija o hijo. Consiguieron la firma de todos, y la escuela ya está libre de, por lo menos, ese examen. La práctica establecida de evaluaciones formativas en esta escuela facilitó que las autoridades del distrito escolar cedieran, aunque DeLapp confiesa que “nos hemos dado por vencidos en unas de las batallas más grandes”. Ahora hay calificaciones, a nivel secundaria, que fueron introducidas hace cuatro años. (No hay calificaciones en primaria en Minnesota). Uno de los exámenes estandarizados que no han podido evitar es uno que implementa el distrito escolar de Minneapolis, y se aplica cuatro veces cada año escolar. Allison confiesa que

aplica exámenes informales para preparar a los estudiantes para esa realidad. Eso le resta tiempo de las actividades más educativas, creativas y comunitarias que, como veremos a continuación, se hacen en su clase.

El periodo de preparación de Allison termina y los estudiantes empiezan a entrar. Un trabajador de limpieza, un hombre jovial con barba, se asoma y dice: “Hola, Allie. Aquí está lo que buscabas”. Ella le responde “Gracias, Rick”. (Los trabajadores de limpieza en las escuelas con sindicatos ganan casi lo mismo que los profesores y no hay distinciones de casta entre ellos y los profesores como se observan en México.) Hay mesas para cuatro o cinco personas arregladas para formar un rectángulo abierto, como herradura, hacia el frente del salón, donde hay un pizarrón electrónico. Los estudiantes se sientan donde quieren y platican desde el inicio. Allison les pregunta si prefieren empezar con las presentaciones o con la revisión de tareas. Optan por la segunda. Ella pasa de mesa en mesa viendo si hicieron el trabajo y hace preguntas y sugerencias. Después, les pregunta cuál problema quieren ver detalladamente. Escogen uno. Un estudiante ofrece ir al pizarrón y escribir los pasos que él siguió. Allison se sienta en la alfombra, entre las mesas de los estudiantes, con las piernas estiradas. Para enfatizar tanto procesos como resultados, pregunta cuántos han seguido el mismo procedimiento que el estudiante que está al frente y cuántos han empleado otros pasos. Discuten brevemente, primero en sus grupos y luego en plenaria, los pros y contras de cada procedimiento. Pasan un total de 12 minutos diseccionando dos problemas de esta manera.

Luego pasan a presentar sus proyectos de servicio comunitario. El encuadre del proyecto pide que describan primero, con tres datos por lo menos, una carencia que haya en su comunidad. Después tienen que aportar datos —estadísticas, hechos, nombres, lugares— para demostrar que el problema existe. Las

presentaciones orales fueron precedidas por la elaboración de un contrato (en donde estudiante y profesora acuerdan en qué va a consistir el trabajo) de parte de cada estudiante o grupo pequeño con la maestra.

Los problemas que los estudiantes deciden abordar no son, tal vez, diferentes que los que se verían en otra comunidad: proliferación de basura en la calle, indiferencia hacia los ancianos, abuso de niños indigentes. Una excepción es el del abuso de los animales, que resulta ser el tema escogido por más estudiantes que cualquier otro. Claro que eso sería menos probable en una comunidad con más miseria humana. Los estudiantes hablan sin nerviosismo aparente. Tienen de uno a dos minutos y casi todos han planeado bien el tiempo. Convierten sus errores en chistes. En nuestra experiencia, aún (tal vez sobre todo) a nivel universitario, ¿cuántas presentaciones son enlatadas, leídas sin ninguna espontaneidad, sin ninguna probabilidad de que el estudiante entienda o se apasione por la información transmitida? Enfocar los temas hacia la zona habitacional de los estudiantes casi elimina la posibilidad de que se plagien los proyectos, y aumenta las probabilidades de que los estudiantes se interesen en éstos.

En el pasillo entre clases, un estudiante sale del salón de John Klein, ve al director y le dice: “Steve. Creo que necesitamos dos años de ciencia y no sólo uno”. ¿Motivación intrínseca o extrínseca? Y ¿qué pasaría si en nuestra universidad también elimináramos las formalidades y el lenguaje de la jerarquización? ¿Qué podríamos aprender sobre nuestros propios procesos de aprendizaje? Y de qué manera podríamos contribuir a mejorar la educación de algunos niños y de muchos más con la difusión del trabajo, del ejemplo, si abriéramos una escuela-laboratorio a nivel primaria dentro de la UACM.

Hablé con Erica GranPré, estudiante de último año durante mi tiempo como suplente en Barton. Asistió después, como

la mayoría de los egresados, al bachillerato público más afín, South Open High School, y a la Universidad de Minnesota. En todos estos años la he visto, como a muchos ex-estudiantes, en la calle, en la playa (hay muchos lagos dentro de la ciudad de Minneapolis), en tocadas y en el festival del primero de mayo, donde la encontré durante este viaje y en donde acordamos volver a vernos para platicar sobre Barton. A sus 32 años, Erica tiene el estilo de vida que caracteriza a los bohemios de Minneapolis, una ciudad universitaria un poco parecida a Xalapa, aunque más grande. Tiene título en humanidades, trabaja como mesera en dos restaurantes, sabe todo de la cerveza artesanal, es soltera y sin hijos, va en bicicleta a todos lados aunque llueva o nieve, vive sola en una zona céntrica de la ciudad. Me cita en un café que se dedica a la comida y café orgánicos y a la mencionada cerveza artesanal. Dice: “La experiencia de haber ido a Barton ha influido mucho en mi vida. Después de todos estos años de estudios medio superiores y superiores, todavía escribo ensayos como me enseñó Launa Ellison en cuarto de primaria”.

Launa ya no está en Barton, pero ha publicado un libro sobre su experiencia como maestra.² Antes de saber que estaba por publicar su primer libro, visité su salón una vez en mis días de suplente. El salón era como un laberinto. En el escritorio de ella, donde pasaba muy poco tiempo, había un frasco de crema de cacahuete y un plato de galletas saladas y rebanadas de manzana. “Les da tanta hambre”, me dijo, y los estudiantes se sentían libres de agarrar una botana en cualquier momento. Había una lista de actividades de matemáticas que podían hacer en cualquier momento, desde alguna hoja de un libro de texto hasta medir proporciones del salón, tiempos de caídas, estatura

² Launa Ellison, *Seeing with Magic Glasses: A Teacher's View from the Front Lines of the Learning Revolution*, 1993.

de compañeros, y otros retos más sofisticados y creativos que no recuerdo. Había de cinco a ocho actividades ocurriendo simultáneamente sin que el entorno se sintiera caótico.

Erica recuerda los tiempos apartados para leer sin que se presionara que leyeran todos el mismo texto y sin tener que rendir cuentas mediante un examen. *In the Middle* de Nanci Atwell, como mencionamos en el capítulo “¿Qué leemos?”, es un texto clásico sobre cómo llevar a cabo un programa de lectura libre en una *middle school*. Se le puede resumir con los acrónimos SQUIRT (Super Quiet Intensive Reading Time) o DEAR, que significa Drop Everything And Read (deja todo y lee), aunque esos acrónimos no vienen de Atwell. En la utopía de Atwell, los estudiantes y la profesora dedican entre 35 y 50 minutos para leer en silencio. Cada quien mantiene un diario en donde plasma comentarios sobre qué está leyendo. La profesora lee el diario y hace comentarios como: ¿Qué piensas que va a pasar ahora? Existe una variedad de libros disponibles en el salón y, si es posible, muebles cómodos. Los estudiantes pueden escoger de los libros del salón o traer otro. No hay presiones para que lean algo “serio”, pero la tendencia es que de libros románticos o machines, pasan a algo más sofisticado.

La adaptación de Launa de este esquema de fomento (y práctica) de la lectura, según recuerda Erica, consistía en que grupos de cuatro estudiantes escogieran un libro, lo leyeran y discutieran. Si leían en voz alta, de forma individual, en silencio o en una combinación de estas opciones era decisión del grupo. Erica recuerda esta experiencia, 23 años más tarde, como clave en su formación como lectora. Estamos hablando de niños de nueve y 10 años organizándose para hacer cosas académicas y culturales que muchos profesores de la UACM piensan que nuestros estudiantes universitarios no pueden hacer.

Erica cita la mezcla de edades como una riqueza de Barton. Y no sólo se refiere a los salones mixtos en donde hay estudiantes de dos grados juntos, sino al hecho de que hay estudiantes de *kindergarten* al octavo grado, es decir, de los cinco a catorce años, en una escuela, tal vez, pequeña. Casi todos los estudiantes se conocen y las posibilidades de agresión son reducidas.

Erica tardó unos años en titularse en la universidad porque pretendía crear una carrera multidisciplinaria y se encontró con resistencias. Al final, alrededor de los 30 años, se “recibió” con un título en alemán, estudios de género y estudios latinoamericanos. Esto me recuerda a estudiantes de la UACM como Sandra Montiel y Jacobo Hill, quienes buscaban hacer valer la retórica de la UACM sobre carreras multidisciplinarias, pero se toparon con pared y terminaron concentrándose en una sola carrera.

A Iliah Grant la conocí al mismo tiempo. Durante ese año, la vi no sólo en la escuela, sino en la calle, ya que se juntaba con un grupo de chicas que se la pasaban en la esquina en una zona favorecida por jóvenes contraculturales. En aquel tiempo fumaba mucha mota y se pintaba la cara (con pintura, no con maquillaje). Luego centró su vida en una iglesia bautista, en donde los negros practican una variante de la teología de la liberación. Al salir de Barton fue con su pase automático a South Open, donde los estudiantes siempre han recibido calificaciones, pero tienen la oportunidad de escoger sus materias y decidir qué estudiar, en muchos casos, dentro de sus clases. Un estudiante de cualquier año debe tomar una clase de lenguaje en todo momento, pero si es Shakespeare, comunicación oral, debate, literatura afroestadounidense del siglo xx, es decisión del estudiante, y no se asume, al menos que sea necesario, que haya una secuencia o seriación única.

Por problemas personales Iliah salió pronto de South e ingresó en una escuela “alternativa” (léase, para supuestos delinquentes) que se llama *The City*, una escuela sin fines de

lucro, pero acusada de haber sido centro de operaciones de líderes destacados de pandillas. Al tratar de regresar a South, supo que su pase automático ya no se reconocía, apeló esa decisión hasta la última instancia posible, y entró en una *high school* tradicional llamada Theodore Roosevelt, donde también trabajé. Era en aquellos años (1997-1998) la prepa pública de peor fama en Minneapolis. El director había sido sargento en Vietnam y voluntario en los Cuerpos de Paz. Facilitó que reclutadores de los servicios militares entraran en la escuela y que tuvieran acceso libre a los estudiantes, es decir, a los pobres que son la carne de cañón por excelencia de ese sector. Yo tomé demasiado en serio el consejo de no abrir la boca hasta que tuviera la plaza. Eso requiere de tres años de servicio continuo y de pasar varias evaluaciones. Tenía más de tres años, pero había salido durante un tiempo para lograr otro título (de español) y por eso siempre encontré trabajo, pero nunca obtuve plaza. Entonces allí estaban los militares y allí estaba yo, disidente pero muy callado, por discreción o por miedo, como muchos profesores ahora en la UACM. Había otros en las mismas circunstancias, y nos teníamos ubicados, pero no había una sola persona que alzara la voz hasta que un día los reclutadores estacionaron un tanque en el pasto en frente de la escuela. Por fin, pudimos por lo menos hacerle una carta al director expresando nuestra indignación por ese acto. (En otras escuelas, hubo intentos exitosos de expulsar a los reclutadores, no por razones antimilitaristas, sino porque su presencia violaba estatutos locales contra la discriminación con base en la orientación sexual).

En este clima, pero un poco antes del incidente del tanque, Iliah quiso almorzar conmigo. Me hablaba de sus vanos esfuerzos de hacer ver a sus compañeros —negros, latinos, indígenas o blancos pobres, casi todos— lo inconveniente y lo que implica políticamente ingresar al ejército. “¿A quiénes

piensan que ponen en las primeras filas?”, les preguntaba. Después Iliah estudió teología en una universidad protestante, viajó por América Latina como admiradora del Che Guevara y Jesucristo, trabajó en otra escuela alternativa en Minnesota y ahora vive en La Habana con su esposo e hija.

Unos años antes, durante mi tiempo como suplente, había llegado a Roosevelt un día para cubrir las clases de una profesora de historia. En historia y estudios sociales en Minneapolis se concentran la mayoría de los peores profesores y algunos de los mejores. Los peores, como esta mujer, trabajan memorización de datos y de propaganda patrioter con libros de texto malos, o con apuntes que esperan que los estudiantes copien y reproduzcan para los exámenes. Esto, más que el sistema bancario, es el sistema bulímico de la educación; consumes y vomitas. La maestra pedía que leyeran cierto capítulo y que respondieran las preguntas hechas por los autores al final del capítulo. Me pidió que no permitiera que sacaran los libros del salón, porque había un juego de menos de 30 que compartían todos los estudiantes de varios grupos que pasaron por ese salón. Al día siguiente me llamó para regañarme. No entendí; yo no había dado permiso a nadie de sacar un libro de la clase. Resultó que los libros no salieron por la puerta sino por la ventana, no porque valieran algo para revenderlos, sino porque no valían nada.

(Muchos profesores de cualquier área, pero sobre todo de estudios sociales de nivel medio superior, son entrenadores de deportes y retienen su plaza como profesores de historia sólo porque a los externos no se les permite ser entrenadores. Esta mujer no era entrenadora, pero la mala educación en historia de Estados Unidos tiene algo que ver con este fenómeno.)

El director Meyer estaba antes de su tiempo en un sentido. La obsesión con los exámenes estandarizados todavía no estaba de moda, pero él impuso un régimen bajo el cual la mitad de los estudiantes de los primeros dos años de los cuatro de

preparatoria tomaran clases especiales de inglés; ya no verían literatura, crítica ni elaboración de ensayos, sino que harían un simulacro del examen de comprensión de lectura cada día. Con esto, más un programa de sobornos (cupones para comida chatarra y otra mercancía en los negocios de la zona) logró que se subieran los resultados en tales exámenes.

Durante mis tres años en esa escuela, que lleva el nombre de uno de los presidentes más imperialistas que Estados Unidos ha tenido, me percaté de ciertas cosas. Me había divorciado, mis noviazgos con mexicanas habían tronado (“amor de lejos es para pen... sadores”, siempre me recordaban mis amigos mexicanos), mis sueños de ser un profesor que impactara en la vida de mis estudiantes parecía haber fracasado, mi inhabilidad de actuar políticamente en la escuela me frustraba y me avergonzaba, y tomé la decisión de cambiar de profesión o mudarme a México.

Entre la etapa utópica de Barton y la distópica de Roosevelt, pasé tres años en North High School, un bachillerato ubicado en un barrio negro (que, como suele ser el caso, había sido un barrio judío de abolenjo antes de los motines de los sesenta). La ley (orden de un juez federal) vigente no permitía que hubiera más de 60% de estudiantes de una sola raza en una escuela, bajo la premisa de que los gobiernos discriminarían contra las escuelas con más estudiantes de color en el momento de designar recursos. North era una de varias escuelas que violaba esa ley con una población de alrededor de 80% de negros. Se habían implementado unos llamados *magnet programs* para atraer a blancos. Los *magnets* (imanes) de North eran de artes, de matemáticas y ciencias. Entre las artes había danza contemporánea, creación literaria y teatro. El resultado de esos programas magnet no fue la integración racial de la escuela (ya que no fueron muchos blancos, excepto en teatro y creación literaria, donde predominaron), sino el aumento de las

opciones y de la calidad para los negros, algunos de los cuales llegaron de fuera de la zona. Muchos de los egresados llegaron a asistir a las universidades prestigiosas, y sin fines de lucro, fundadas por y para negros en Georgia, Alabama y Tennessee como Morehouse, Spelman, Clark Atlanta, Tuskegee y Fisk.

Disfrutaba mucho de los días que podía estar allí como sustituto y ser, por un día, profesor de creación literaria, baile (¡!), español, francés o historia.

Mi licencia en aquel momento era para enseñar *English*, alias *Language Arts*, es decir, literatura, comprensión de lectura, composición, redacción y creación literaria para anglohablantes. Sin embargo, después de unas semanas, fui invitado a reemplazar a una profesora de español que renunciaba (por estrés), primero como sustituto y después con un contrato de medio tiempo. Conseguí, o tal vez ya tenía, una licencia provisional de español, y lo estudiaba durante un tiempo más para hacer permanente esa licencia.

Durante mis primeras semanas allí, un grupo de estudiantes pegó hojas grandes en blanco en la pared de un pasillo muy transitado e invitó a que la gente escribiera recuerdos o mensajes acerca de amigos o familiares que se habían muerto por violencia. Las hojas aparecieron alrededor de 10 minutos antes de la primera clase, y se llenaron de inmediato. Durante las próximas horas, los organizadores tuvieron que pegar más hojas blancas y esto nos sirvió como radiografía del nivel de violencia con que vivían nuestros estudiantes.

Durante mis años como profesor en escuelas urbanas, y durante los años anteriores, nunca pasó un año en el cual un conocido mío —estudiante, amigo, vecino— no asesinara a alguien o fuera asesinado. Entre mis estudiantes en todas las escuelas excepto Barton fue una constante. Creo que por eso he adquirido una fama entre ciertos profesores y funcionarios (pero no entre estudiantes) de la UACM como persona que mi-

nimiza la violencia. No sé de ningún estudiante nuestro que haya matado o que haya sido asesinado. Pienso que nuestros estudiantes viven mucha violencia, pero que es más a manos de sus madres, padres y parejas. Y no lo digo para minimizarla, sino para decir que las medidas de seguridad que se han implementado hasta ahora (muchas reglas, mucha policía, poca concientización) en algunos planteles no son apropiadas para esta problemática. A continuación expondré un poco mis preocupaciones por las reacciones desproporcionales de autoridades escolares.

Recuerdo tres incidentes de violencia grave en o afuera de North High School durante mis tres años allí. El primero fue durante un baile nocturno. Alguien me había pedido que fungiera como “chaperón” (y de verdad emplearon esa palabra anacrónica.) Los bailes se realizan los viernes en la noche. Terminan temprano, antes de las 11. Uno de mis estudiantes, muy agresivo e integrante de una de las pandillas que habían llegado de Chicago o Los Ángeles, dijo que él no iba a esos bailes, porque alguien llegaría a disparar al azar. No sé por qué yo tenía que tener menos miedo que él, pero así fue. La entrada a los bailes es muy controlada. Nadie entra con botellas, con celulares, mucho menos con armas. (Es mucho más fácil entrar a México por Nuevo Laredo.) El verdadero trabajo de chaperón es puritano y desagradable. Consiste en tratar de separar a las parejas quienes, a juicio de alguien externo, bailen demasiado pegados. Me quedé en otra sala para no ser acusado de permitir el coito vertical simulado. (Pero claro que me asomé de vez en cuando para aprender unos pasos para cuando yo fuera a un antro después.)

Al terminar el baile, iba a salir cuando escuché que una estudiante decía: Yo espero un rato. Se ponen locos aquí afuera. Cuando salí, había un olor muy fuerte a mariguana y una tensión palpable. Había ocurrido un balazo. Otra estudiante

dijo haber presenciado cómo un coche pasaba lento por la calle cercana y que de allí se oían disparos. Llegaron camarógrafos de la televisión local antes que la policía o la ambulancia. La escuela tiene una marquesina para anunciar eventos, y varios estudiantes y la subdirectora comentaron con desdén que la primera imagen que saldría en las noticias sería la marquesina, para enlodar a la escuela y al barrio (una zona que está a menos de dos kilómetros del centro de la ciudad, pero que pocos blancos han pisado en los últimos 30 años). Cuando salió la verdad, trascendió que Briana, una chica linda y despistada que conocí en el programa de danza, había sido recogida por su novio y por un amigo suyo, ambos migrantes africanos. El novio sacó una pistola para mostrársela al otro, y de manera accidental, el arma se disparó e hirió al otro.

En el segundo incidente de este tipo en mis ocho años como profesor y doce como estudiante en las escuelas públicas de Minneapolis, un estudiante llegó tarde a su clase de matemáticas después de varias semanas de ausencia. Pidió que la profesora, una mujer mayor, discapacitada y gritona, le dijera de forma inmediata cuáles habían sido las tareas. Ella pidió que esperara, ya que estaba atendiendo al resto de la clase. El estudiante no quiso esperar y empezó a golpear a la profesora, quien fue rescatada por otros estudiantes. (Unos años después cuando trabajaba en Roosevelt, hubo un incidente parecido).

El tercer evento sucedió cuando yo atendía a un estudiante famoso por ser deportista y por haber sido expulsado de otra prepa por portar un arma. (Su padre anciano también trabajaba en nuestra escuela como vigilante informal y también, según rumores, portaba arma ilegal.) Había una regla estatal que estipulaba que quienes jugaban en los equipos de la escuela tenían que mantener cierto promedio. North estaba bajo la lupa mediática racista, no sólo por su fama de violencia, sino porque sus equipos de básquetbol, tanto hombres como mujeres,

eran campeones estatales perennes. *Las* deportistas suelen ser “buenas estudiantes”, pero *los* deportistas no siempre lo son. Dos de los mejores jugadores de “básquet” estaban siempre al borde de ser suspendidos del equipo por esa razón. Derek no era uno de los mejores, pero también se enfrentaba con perder la elegibilidad en fútbol americano y/o “básquet”, por lo cual quería platicar conmigo para ver si habría una manera, mediante algún trabajo extra, de subir su calificación en nuestra clase. La clase terminaba al inicio del periodo de almuerzo. Fuimos interrumpidos por otro estudiante quien llegó gritando: “Dispararon a alguien”. “¿A quién?”, preguntó Derek. “Al blanco que está en fútbol y greco-romano”. Pensé que tenía que mantener la atención de Derek, morbosos, enojón, portador de pistola, estudiante que no me estimaba mucho. Logré hacerlo; se quedó en el salón y seguimos conversando. Los dos estábamos conscientes de que sólo había dos blancos que participaban en esos dos deportes. Uno era hijo de un amigo mío y el otro, Aaron, era de las pocas familias judías que seguían en ese barrio y en esa escuela. Yo trabajaba durante ese semestre en otra preparatoria, la estatal de arte, con una clientela mucho menos urbana. Tuve que salir en ese momento para llegar a mi clase de creación literaria. (Los que Manuel Pérez Rocha llama “profesores taxistas” no existen sólo en México). Salí sin saber quién había sido la víctima del ataque ni en qué condiciones se encontraba. Creo que la clase de escritura duraba dos horas. Terminamos la clase un poco temprano, les expliqué a esos estudiantes, inocentes de municipios suburbanos o rurales, la situación y regresé a North para enterarme de que había sido Aaron y que estaba vivo. Él había llegado tarde a la escuela o había salido y regresado. Dejó su coche en el estacionamiento de estudiantes y caminaba hacia la escuela cuando un desconocido le exigió que le diera sus guantes. Dijo que no y el otro insistió con más agresión hasta que Aarón, campeón estatal de

grecorromano pero no muy intimidante, levantó al tipo y lo azotó, tipo lucha libre, contra la cajuela. Hasta allí bien, excepto que el otro sacó una pistola y le disparó. Los doctores decían que no volvería a participar en grecorromano; sin embargo, después de cuatro meses, lo estaba haciendo.

El director de la escuela, Birch Jones, era un hombre negro que vivía en el barrio y conoció bien a la comunidad y por nombre a muchos de los 900 estudiantes. (Llegaba de la secundaria de la zona y había trabajado muchos años con los mismos estudiantes.) Pero era superficial y autoritario. A veces regañaba a los que nos vestíamos de “viernes casual” todos los días. (Era dueño de una tienda de ropa para hombres y buscaba jalar clientes.) El incidente había ocurrido un jueves. La comunidad de la escuela respondió de forma unida y trascendente. El día siguiente hicimos, casi a la hora de salida, una cadena humana alrededor de todo el edificio. Pero el director vio la oportunidad de imponer medidas de seguridad que ya había pensado. Llamó a los estudiantes por año, empezando con los más jóvenes. Les anunció que iba a construir una malla ciclónica (¿a prueba de balas?) alrededor del estacionamiento. (Las escuelas en Estados Unidos, por lo regular, están muy abiertas, con jardines, canchas o estacionamientos en su alrededor y sin rejas. En cuanto a las universidades, las he visitado en Canadá, Estados Unidos, Venezuela y Cuba, y sólo en México hay rejas). Esa medida, en apariencia inofensiva, molestó porque haría que en temporadas de clima extremosa (casi todo el año en Minnesota), los peatones camináramos más. Además, ya no se permitiría que los estudiantes estuvieran en los pasillos ni en las clases con mochilas, pues se debían dejar en la zona de casilleros, muy lejos de los salones, pero cerca de la entrada. Lo mismo con las chamarras, ya prohibidas pero toleradas debido a las fallas del sistema de calefacción. Había siete minutos para pasar de una clase a otra, y no había condiciones para que todos

pasaran a la zona estrecha de casilleros y regresaran a la zona de clases en cada periodo de cambio de aula. Los estudiantes más jóvenes respondieron en shock pero en silencio; los del penúltimo año salieron a hacer una huelga peripatética, es decir, dieron vueltas por los pasillos. Los del último año nunca llegaron a su sesión y la mayoría de los estudiantes de todos los años entraron a la huelga caminante. Los estudiantes en movimiento no rompieron nada ni hicieron mucho ruido; era posible llevar a cabo una clase. Después de poco tiempo, por el altavoz, la secretaria pidió que todos los estudiantes que estaban en los pasillos fueran al auditorio para continuar la conversación con el director. Mis pocos estudiantes dijeron que, aunque no estuvieran en la protesta en ese momento, les interesaba el encuentro y pidieron que fuéramos. Fuimos. Había un micrófono para los estudiantes que se formaban para hablar y uno para el director. Una estudiante preguntó por qué, en lugar de tomar estas medidas difíciles a cumplir, no ponía un detector de metales. El director respondió que pensó que eso sería la medida que inspiraría más rechazo estudiantil. Gritaron que NO, porque ya estaban acostumbrados a eso cuando iban a una tocada de hip hop o a eventos similares. No sé si estaría yo de acuerdo con poner un detector tampoco, pero pienso que el director no quiso porque no quería la fama de ser el director de la primera escuela en toda la zona metropolitana que ordenara esa medida que, aunque aceptada por los estudiantes, tenía una carga simbólica fuerte.

Ese día o el día siguiente, en la tarde, el director llamó a una reunión de profesores para anunciar que iba a persistir con las medidas. Contaba con la aquiescencia de la mayoría de los profesores. Al final, creo que la medida menos práctica, la de las mochilas, se echó para atrás. Mientras, el director había logrado destruir el mejor momento de unidad y de reducción de tensiones raciales en la historia reciente de la escuela. Así

MIS TRIBULACIONES EN MINESOTA

provocó que los de la escuela y los del barrio se culparan mutuamente por los problemas de convivencia, como también ha sucedido en el plantel de Tezonco de la UACM.

Referencia

Ellison Launa, *Seeing with Magic Glasses: A Teacher's View from the Front Lines of the Learning Revolution*, Arlington, VA, Great Ocean, 1993.

Oakland Community School: Teoría y práctica educativa de Las Panteras Negras

The Black Panther Party For Self-Defense fue fundado en 1966 en Oakland, California por Bobby Seale y Huey Newton con el propósito inmediato de intervenir para prevenir ocurrencias de brutalidad o acoso policiaco contra los negros en las calles de la ciudad. Muchos de sus miembros fueron, como Newton, estudiantes de universidades urbanas recién salidos del penitenciario. Otros eran todavía más jóvenes. Su edad en promedio era de 19, según Ericka Huggins, directora de la escuela primaria comunitaria que llegaron a fundar.¹ Reivindicaron, de acuerdo con las enseñanzas de Franz Fanon, el potencial revolucionario del lumpen-proletariado. La escuela fue parte de los 40 *Survival Programs*, programas de sobrevivencia, (contrástese con programas revolucionarios, que también había) que construyeron a lo largo de sus 15 años de existencia. Oakland es la ciudad gemela (aunque con mucho menos glamour) de San Francisco, California. A

¹ Ericka Huggins, “The Black Panther Party and the Oakland Community School”, 2010.

Ericka Huggins la vi hablar en el High Point Café, un nuevo sitio que pretende desarrollarse como centro cultural y punto de encuentro para Lower Bottoms, un barrio de negros que está en la sombra del puente que conduce a San Francisco. Cuando llegué, temprano, se oía del estéreo la música del rapero politizado K.R.S. One. Después, al llegar la oradora y algo de público, cambiaron a jazz. Los del colectivo a cargo del lugar hacen hincapié en que el café que venden es “africano, not americano”.

Huggins, cuyo esposo fue asesinado por la policía y quien a su vez ha sido acusada por gobiernos y otros detractores de participar en la tortura de un infiltrado,² tiene, no obstante, una presencia muy tranquila, tierna. Para iniciar su presentación, se puso a platicar con una niña que estaba en primera fila, le preguntó su nombre, dijo “*Hi, I’m Ericka*” y se dirigió a todos para decir: “Es por ella que estamos aquí”.

La escuela fue fundada en 1971 y duró 10 años. Otros programas de sobrevivencia ya existían desde los inicios del partido. El programa de desayunos gratuitos, por ejemplo, fue para estudiantes de cualquier escuela. Los que trabajaban en los lugares en donde se servían los desayunos aprovechaban para enseñar (cantar el abecedario, etc.) durante ese tiempo.

² El Partido de las Panteras Negras fue uno de los blancos principales del COINTELPRO (Counterintelligence Program) del FBI. Entre otras cosas, se fomentaron rumores sobre la confiabilidad de otros activistas y de sus parejas y familiares, se mandaron cartas falsas y así se crearon conflictos entre grupos radicales y entre éstos y la policía. En unos casos, el FBI pasó de la guerra psicológica a la violencia directa, incluso al asesinato. Eso y el encarcelamiento (o la necesidad de huir) de los dirigentes del partido fueron factores en la desintegración del partido. Cointelpro y proyectos parecidos de la FBI se implementaron y se implementan no sólo contra grupos radicales, sino contra organizaciones más moderadas y contra individuos peligrosos como Martin Luther King, Jr., John Lennon y Albert Einstein.

A veces llegó la policía para interrumpir a punta de pistola. Unos de los líderes del partido, como Seale y David Hilliard, sacaron a sus hijos de las escuelas públicas porque en ellas sus hijos fueron acosados por ser hijos de panteras infames. A esos niños los educaron en sus casas. Eventualmente visualizaron y desarrollaron la posibilidad de atender a más niños y abrieron con 150 estudiantes. Al inicio, la escuela se llamaba *Intercommunal Youth Institute*, ya que el intercomunalismo³ fue la perspectiva propuesta por Newton, el teórico principal del partido, al comparar los textos de Marx, Lenin, Mao y Fanon con las experiencias de los negros en Estados Unidos. El análisis planteaba que los pueblos oprimidos dentro de Estados Unidos no son naciones, porque el imperio no los deja ser naciones; son comunidades colonizadas que tienen que unirse de forma *intercomunal* para liberarse. Luego simplificaron el nombre a Oakland Community School. “Las panteras abrimos la escuela”, dice Huggins, “y la entregamos a la comunidad. Gratis para los estudiantes. Sin filtros basados en supuestas aptitudes o inteligencias”.

Al principio, los profesores no recibieron sueldo. Huggins explica: “Yo hice un compromiso a los 15 años que en mi vida iba a servir al pueblo. Cuando empecé a trabajar en la escuela, recibí *welfare*.”⁴ Y no me daba pena”. Después, agrega, “nos hicimos expertos en atraer recursos” de intelectuales, artistas y después instancias gubernamentales de educación pública.

Desde el principio, sirvieron desayuno y almuerzo a todos. Pero se dieron cuenta de que, varias horas después de haber terminado las clases, allí se quedaron los estudiantes. Les preguntaban si no podrían ir a sus casas y dijeron: “Sí, pero allí no hay nada que comer”. Huggins explica que: “No hicimos

³ Huey Newton, *To Die for the People*, 1972. pp. 31-32.

⁴ Asistencia gubernamental para gente pobre.

ningún análisis de necesidades. Sabíamos que tenían hambre porque nos dijeron que tenían hambre. Consideramos que la escuela fue un oasis en el desierto de la opresión”. Entre las actividades primordiales de la escuela —actividades consideradas como lujos para los jóvenes pobres en muchos lugares todavía— estaban:

- Romper asfalto para hacer jardines y alimentar a los estudiantes en el comedor con lo que allí cultivaron.
- Enfatizar el inglés, el español, el drama, la danza y las artes marciales.
- Fomentar la práctica de yoga y otras técnicas de meditación y relajamiento; los estudiantes, en lugar de ser enviados a un lugar de castigo, hicieron estiramientos de yoga. (“Aprendí a meditar en la prisión”, dice Huggins).

En la UACM no podemos influir en lo que pasa en las escuelas de donde provienen nuestros estudiantes, de no ser que tomemos la decisión de tener injerencia en la educación básica a través de un programa de formación de profesores y de participar en las luchas políticas apropiadas para transformar la vida escolar. La Oakland Community School, por otro lado, sólo llegó al sexto grado, y no pudo influir mucho en las experiencias posteriores de sus estudiantes en otras escuelas. En ocasiones los egresados fueron acosados por profesores de las secundarias públicas por hacer “demasiadas preguntas”. En otras ocasiones tuvieron la fortuna de llegar a otras escuelas comunitarias en donde había más respeto hacia la cultura de los estudiantes y más flexibilidad. Unas, como Oakland Street Academy, todavía existen. En la UACM, no tenemos mucho contacto con las escuelas hermanas del IEMS y estamos casi completamente aislados de las demás escuelas, tradicionales o alternativas.

Huggins insiste en que la experiencia de Oakland Community School no nació de la nada y no desvaneció a la nada. Se nutrió de las experiencias de otras escuelas alternativas (muchas agrupadas en la National Association of Alternative Schools) y de la lectura de textos de sus aliados Jonathan Kozol y Herbert Kohl y de Paulo Freire. (“Todos leíamos a Freire”, dice). Las panteras formaron parte de una red de grupos de identidad y lucha como las Brown Berets (chicanos), American Indian Movement (indígenas) y Young Lords (puertorriqueños), quienes también fundaron programas de sobrevivencia. El American Indian Movement fundó varias de las llamadas “escuelas de sobrevivencia” en los estados del oeste y medio oeste. Todavía existen en Minnesota y Dakota del Sur. Sus miembros participaron en el desarrollo de DQ University (Deganawidah Quetzalcoatl, con orientación chicana e indígena) en Davis, California. Y otras organizaciones más moderadas han fundado escuelas comunitarias que siguen abiertas. Las Street Academies, por ejemplo, son operadas en todo el país por The Urban League, un grupo de derechos civiles.

“Hablar de Oakland Community School no es un viaje nostálgico”, concluye Huggins. “Todo lo que hicimos es reproducible”.

Referencias

Huggins Ericka, “The Black Panther Party and the Oakland Community School”, Presentation, Oakland, California, High Point Café, 30 de octubre de 2010.

Newton Huey, *To Die for the People*, New York, Random House, 1972.

¿Qué tienen en común Finlandia y Cuba?

¿Qué tienen en común Finlandia y Cuba? Son de los pocos países en donde se destina una parte prioritaria del presupuesto nacional a la educación. Eso permite que la proporción profesor-estudiante sea favorable. A raíz de eso y por otras razones, casi todos los estudiantes están en escuelas públicas y casi todos van caminando a la escuela más cercana (en las ciudades, por lo menos) porque los padres de cualquier estrato social confían en esa escuela y en todas. El caso de Cuba es más conocido en América Latina y no abundaré en ello. Aunque en términos demográficos, Cuba y México se parecen más que Finlandia y México, pienso que hay unas lecciones relevantes y transferibles a otros países en la experiencia del país nórdico. Cabe mencionar que Finlandia es mucho menos homogénea que antes. Cincuenta por ciento de los estudiantes de educación básica son migrantes con 60 lenguas maternas, y ninguna de ellas se parece al idioma finlandés. Ochenta por ciento de los finlandeses son sindicalizados. Esto incluye a los profesores de todos los niveles y a los estudiantes que se preparan para

ser maestros. Linda Darling-Hammond¹ ha estudiado la educación en otros países para buscar maneras de mejorar el sistema estadounidense. En Finlandia, ha encontrado que:

- Los estudiantes de educación son becados para cursar tres años de preparación a nivel de posgrado para ser profesores de educación básica, secundaria o media superior.
- A diferencia de otros países, la tendencia ha sido hacia la descentralización. Se eliminaron guías que dictaban, a lo largo de más de 700 páginas, qué hacer en el aula.
- Las escuelas son pequeñas —por lo regular son menos de 300 estudiantes— y los grupos de clase tienden a tener poco más de 20 estudiantes. (En este aspecto es posible que Cuba tenga una proporción profesor-estudiante más favorable.)
- Aunque no hay exámenes estándares administrados por entes privados como en Estados Unidos y México, los estudiantes finlandeses tienen los resultados más altos de los países de la OCDE en el examen PISA (Program for International Student Assessments). Los resultados entre una escuela y otra no varían más de cinco por ciento, comparado con 33% en otros países de la OCDE. Las variaciones más altas indican más inequidad social. El único examen nacional es administrado (no de manera obligatoria) antes de entrar en la universidad y consiste en cuatro exámenes abiertos que enfatizan la resolución

¹ Linda Darling-Hammond, “Steady Work: Finland Builds a Strong Teaching and Learning System,” in *Rethinking Schools*, vol. 24, num. 4, 2010, pp. 30-35, Artículo adaptado de *The Flat World and Education: How America’s Commitment to Equity Will Determine Our Future*, 2010.

¿QUÉ TIENEN EN COMÚN FINLANDIA Y CUBA?

de problemas, el análisis y la producción escrita. Los exámenes son evaluados en las mismas escuelas.

- Hay menos profesores que se paran a hablar de forma constante frente a la clase y más actividades grupales, kinestéticas, dirigidas y diseñadas por los estudiantes.
- La formación continua de los profesores es vista como derecho y no como obligación.
- De los mayores de edad 50% participan en programas de educación para adultos.
- Hay almuerzo y atención médica gratis para los estudiantes.

Es de esperarse que en Finlandia, donde los profesores de todos los niveles están en el mismo sindicato, se evita la tendencia de divide y vencerás que predomina en muchos países americanos, donde los profesores universitarios culpan a los de bachillerato por el desempeño de sus nuevos estudiantes, y los docentes de cada nivel culpan a los del anterior hasta que la cadena llegue a los padres.

Tanto en Finlandia, con un Producto Interno Bruto de entre los más altos del mundo, como en Cuba, con circunstancias de vida más humildes, se ha tomado la decisión de gastar mucho en la educación, a diferencia de lo que se hace en Estados Unidos y México, donde los recursos son canalizados a lo bélico o a la corrupción.

En la UACM es necesario que participemos —como institución, como individuos, como grupos de trabajo— en la transformación educativa. Deberíamos implementar programas de preparación de profesores para todos los niveles (para nosotros, también) con escuelas para niños dentro de nuestras instalaciones que sirvan como laboratorios para desarrollar e implementar mejores prácticas. Y deberíamos luchar por cambiar las prioridades presupuestales. Los logros educativos

en Cuba, estemos o no de acuerdo con su sistema político, demuestran que los pretextos para no hacer nada no se justifican, como atinadamente señalaba Maya López frente a la actitud de que *somos latinoamericanos y somos jodidos*.

Referencia

Darling-Hammond, Linda, “Steady Work: Finland Builds a Strong Teaching and Learning System,” in *Rethinking Schools*, vol. 24, num. 4, verano, 2010, Artículo adaptado de *The Flat World and Education: How America’s Commitment to Equity Will Determine Our Future*, Nueva York, Teacher’s College Press, 2010.

La escuela activa en Iztapalapa

Uno de los experimentos educativos más duraderos en México es la Escuela Activa en San Andrés Tetepilco, Iztapalapa. Esta escuela activa fue fundada en 1963 por Enrique Vázquez Herrera y Violeta Selem, guiados por los principios de Celestin Freinet y Adolfo Ferriere. (La primera escuela activa en México fue iniciada en San Andrés Tuxtla, Veracruz por Patricio Redondo, exiliado español. Ese centro fue incorporado a la SEP en su momento pero ya no es pública.) La posibilidad de organizar y manejar una escuela pública en México bajo principios progresistas es limitada, por lo cual las escuelas activas en el país son ahora privadas, aunque sin fines de lucro. Las escuelas activas tienen mucho en común con escuelas públicas progresistas en otros países como Central Park East Secondary School en Nueva York (véase Apéndice); ambas tienen asambleas estudiantiles para que la democracia sea más que una clase de civismo.

En *La escuela activa en la Escuela Activa*¹, libro que celebra sus primeros 40 años, Vázquez Herrera sostiene que contra la corrupción y violencia del gobierno, la erosión del laicismo y

¹ Enrique Vázquez Herrera, *La escuela activa en la Escuela Activa*, México, 2003, p. 46.

la influencia de la televisión “está proyectado mucho trabajo docente. Un maestro formado conforme a valores —y no deformado por la corrupción imperante— siempre encontrará oportunidades para propiciar el descubrimiento, de parte del alumno, de actos apegados a la ética. No importa mayormente que el alumno ignore lo que es la ética; importa mucho que viva y actúe de acuerdo a ella, y que descubra por sí mismo la gratificación implícita en su práctica”.

El pesimismo mexicano y la experiencia con la burocracia nos hacen pensar que nada de esto es posible en una escuela pública. Pero sabemos que en los primeros años del éxodo español a México, tales escuelas fueron albergadas por la SEP, y que en otros países escuelas activas y las varias escuelas innovadoras parecidas han sido públicas.

Referencia

Vázquez Herrera, Enrique, *La escuela activa en la Escuela Activa*, México, Editorial Escuela Activa, 2003.

El acercamiento

A. ¿Cómo observar y conocer a los estudiantes?

Herbert Kohl, en *36 Children*,¹ su primer libro de muchos sobre la educación, habla de sus errores y aciertos durante su primer año como maestro en donde, a pesar de estar en una de las ciudades más ricas del mundo, no había —y todavía no hay— la voluntad política para asegurar que en ningún salón de clase haya más de 30 estudiantes. ¿Qué podemos aprender al observar a nuestros estudiantes? Kohl, el primer integrante de su familia que se tituló en una universidad, lo hizo en filosofía en Harvard. Pero la vida de un académico de torre de marfil no le llamaba la atención. Cuando a su tutor le confesó su verdadera ambición profesional, éste le respondió: “Uno no estudia en Harvard para convertirse en maestro de primaria”. En esta selección, habla de qué podemos aprender al observar a los estudiantes. (En su caso, eran de sexto de primaria.):

Estoy convencido de que el profesor tiene que ser observador de su clase tanto cómo integrante de ella. Tiene que ver a los estudiantes,

¹ Kohl Herbert, “36 Children 1967, 1995”, citado en *The Herb Kohl Reader, Awakening the Heart of Teaching*, 2009, p. 59.

ver cómo se relacionan entre sí y con el espacio físico [...] Pasé un año en Teachers' College de Columbia University y recibí un título en educación sin que se hablara de cómo observar a los estudiantes ni de si tendría valor hacerlo.

Recuerdo mi trimestre como *student teacher*, un tiempo de práctica que se hace en Estados Unidos después de haber tomado las clases de educación y antes de poder recibir el certificado para ser profesor de cualquier nivel pre-universitario. Estaba en Andersen Open School en la sección de *middle school*. Crecía como uno de los niños que no sobresalen en los deportes y que viven la pena o el estigma de ser demasiado flacos, demasiado gordos, etcétera. Trabajar con jóvenes con estereotipos masculinos y deportistas me daba miedo al inicio. Pero tuve una epifanía (como James Joyce usaba el término) cuando pude verlos jugar básquetbol y jugar con ellos. Lejos del salón, y en un espacio en donde mi supuesta autoridad intelectual o de adulto no significaba nada, aplicaron los principios de cooperación que académica e inútilmente había tratado de inculcarles en la clase.

William Glasser² habla de la necesidad de incluir el *rapport* (capacidad y disposición de hablar y relacionar) con los estudiantes como requisito primordial para la contratación de profesores. Dice que la entrevista inicial debe incluir una sesión en la cual el candidato hable con un grupo de cuatro a seis estudiantes, seleccionados por su amabilidad. El candidato que no puede llevar a cabo una conversación con ellos durante 30 minutos sobre temas que él elige no será considerado apto para el trabajo.

² Thomas G. Nelson, Entrevista con William Glasser en *Teacher Education Quarterly*, disponible en: www.findarticles.com/p/articles/mi-qu3960/i/.../ai/.../pg_2/; consultado en 2002.

¿Cuántos nos hemos quejado de los procesos de contratación de profesores que no toman en cuenta las posibilidades del candidato de trabajar con nuestros estudiantes? ¿Cuándo universalizaremos las entrevistas con la participación de estudiantes como lo plantea Glasser, como parte del comité dictaminador o como parte de una clase muestra?

B. El pecado de ser amable con los estudiantes

Kohl y Kozol eran de los primeros neofreireanos estadounidenses que llegaron a criticar el racismo institucionalizado, el lavado cerebral que se perpetuaba a través de los libros de texto y otros ultrajes del complejo militar-industrial-educativo. En ambos casos, sus primeros libros versan sobre sus primeros años como maestros de primaria en barrios que eran colonias internas del país madre del imperio. Kohl relata cómo una estudiante puertorriqueña en Nueva York le pide que introduzca comida de manera clandestina a su madre quien está hospitalizada: “Cabrá en su portafolio, y no se atreverán a cuestionarlo, ya que usted es profesor”.³ Todos los estudiantes de la clase se enteran de la aventura y llegan a respetar más a su profesor porque admiran tanto su atrevimiento como su disposición para hacer un pequeño favor sin exigir nada a cambio. Después, es hostigado por el director de la escuela:

Otra vez, mi manera de relacionarme con los estudiantes me causó problemas. Había mantenido mi hábito de detenerme a saludar a los estudiantes y platicar con ellos cuando los veía antes o después de clases. Un día el director me llamó a su oficina y me regañó, como era su costumbre, por acercarme demasiado a

³ Kohl Herbert, *Growing Minds: On Becoming a Teacher*, 1984, pp. 39-40.

los estudiantes, cosa que haría que no me respetaran. Mi experiencia, le dije, había sido lo contrario, que los pequeños gestos de atención y amabilidad eran las bases para la formación de un respeto genuino.

Kozol trabajaba en Boston, una de las ciudades más racistas del norte de Estados Unidos, donde en 1964 el castigo corporal todavía se administraba legal y sádicamente. Tuvo estudiantes que hoy serían diagnosticados como hiperactivos o autistas, condiciones causadas tal vez por la misma rigidez y violencia escolar, aunado al abuso que padecían en sus familias (de origen o adoptivas). Kozol era el único profesor que trató a esos estudiantes con respeto, por lo cual fue “corregido” por otros profesores quienes dijeron que “cualquier trato amable con un estudiante fuera del aula causará que enseñarlo se vuelva difícil o imposible. Conocerlo como es y permitir que te conozca afectará, de manera contraria, tu opinión de él y su opinión de ti”, y por su supervisor, quien le dijo: “Estás aquí para mantener orden y para enseñar a estos estudiantes, no para ser su amigo”.⁴

En la UACM los profesores hemos recibido una carta de José Francisco Velázquez Casas, coordinador de Servicios Administrativos nombrado por la nueva rectora Esther Orozco Orozco. Velázquez Casas nos pide que:

la relación que se tenga con los y las estudiantes con motivo de su cargo sea estrictamente en calidad de docente, evitando llevar a cabo cualquier acto o [sic] omisión, así como situaciones incómodas o indebidas que atenten contra la integridad, dignidad y demás derechos de los estudiantes, con la [sic] que se tenga relación directa o indirecta con motivo del puesto que desempeñan.⁵

⁴ Kozol Jonathan, *Death at an Early Age*, 1967, pp. 114-115.

⁵ Oficio UACM/CSA/O-7782010, México, UACM, 2010.

Aunque es loable que se intente alguna acción institucional y preventiva al problema del acoso sexual, como parece ser el caso aquí, esta epístola dista mucho de ser adecuada y deja ver que fue escrita por alguien sin experiencia docente en cualquier lugar ni mucho menos en nuestra universidad.

Las observaciones entre pares de profesores

En mis primeros años como profesor, y antes como *student teacher*, en varias ocasiones fui sujeto a observaciones de supervisores de mi universidad y, después, de mi misma escuela, así como de compañeros profesores de idioma. Las observaciones entre pares son algo que me gustaría que se hiciera, por lo menos entre voluntarios, en la UACM, pero muchos me dicen que esa práctica es (o sería) vista como invasiva en México. (Cuando lo propuse en mi academia, un compañero me mandó un artículo escrito por una profesora brasileña que decía que ser observado en su trabajo daba más miedo que ser despedido, asesinado, torturado.) La forma más sencilla de hacer tales observaciones (no necesariamente entre pares), una que me enseñó Sara Chávez, una compañera de inglés que trabajaba antes como maestra y coordinadora en el CELE de la UNAM, es con una hoja de dos columnas: ¿qué hizo el profesor? y ¿qué hicieron los estudiantes?

Otra opción es que el observador, (que puede ser un estudiante de la clase), haga un diagrama del salón; las mesas, los asientos, los estudiantes, el profesor, los pizarrones y otro equipo audiovisual. El diagrama debe modificarse hasta donde sea posible cada vez que alguien se mueve. Con base en esto, se va señalando la participación oral de cada quien, tanto la frecuencia como el contenido o la naturaleza de la intervención. Si unos estudiantes están conversando entre sí sobre otros temas, esto también se anota, igual

que si alguien se duerme, se involucra en otra actividad externa a la clase, etcétera. Aquí se pueden ver patrones de participación según género u otras características. En una conversación después de la clase, en la cual el profesor observado verá el diagrama o los apuntes del observador, el observado se dará cuenta de unas cosas de su clase. En una ocasión en Minnesota, una maestra o vicedirectora notó que traté de iniciar una clase cuando los estudiantes estaban socializando con alto volumen. Hice el error clásico de novato, traté de lograr que me hicieran caso. Hablaba con volumen creciente, sin efecto. La observadora me dijo después que es inútil tratar de hablar más fuerte que ellos y me sugirió esperarlos en silencio. Es usual que unos estudiantes se percatan de este silencio insistente y corren la voz para que todos se callen. Cuando había aprendido bien esta técnica (no muy necesaria al nivel universitario), me ahorré mucho dolor de garganta. Lo que he observado mucho (u oído a través de las paredes) en la UACM son profesores que hablan siempre con el mismo volumen (fuerte: su control de volumen sólo tiene 10 y 11). No tienen concepto de cómo interesar más a sus oyentes con una dinámica de voz. Y si hay gente hablando, estos profesores hablan más fuerte, creyendo o fingiendo que sí los están escuchando y que, si pueden terminar de transmitir su mensaje, habrán enseñado.

Referencias

Herbert Kohl, “36 Children 1967, 1995”, citado en *The Herb Kohl Reader, Awakening the Heart of Teaching*, New York, New Press, 2009.

Nelson Thomas G. , Entrevista con William Glasser en *Teacher Education Quarterly*, disponible en: www.findarticles.com/p/articles/mi-qu3960/i/.../ai/.../pg_2/

EL ACERCAMIENTO

Herbert Kohl 2002., *Growing Minds: On Becoming a Teacher*,
New York, Harper and Row, 1984.

Jonathan Kozol, *Death at an Early Age*, Boston, Houghton
Mifflin, 1967.

Oficio UACM/CSA/O-7782010, México, UACM, 27 de septiembre de
2010.

¿Viven los estudiantes en un mundo y los profesores en otro? Un cuestionario para que los profesores reflexionen

Si unos profesores somos de otro país, otra zona, otra clase social o de una generación distinta a los estudiantes, ¿conviene que tomemos medidas para conocerlos y conocer su entorno? Podríamos pensarlo a partir de las siguientes preguntas.

1. ¿Cuántos grupos tienes este semestre?
2. ¿Cuántos estudiantes tienes en total?
3. ¿A cuántos conoces por nombre?

En el último año:

- ¿Has pedido que los estudiantes evalúen la clase por escrito?
- ¿Has salido con estudiantes a un lugar fuera del plantel? (Explica.)

CON ESTOS ESTUDIANTES: LA VIVENCIA EN LA UACM

- ¿Has asistido a una feria, carnaval o fiesta de barrio o pueblo en una zona en donde viven algunos de tus estudiantes?
- ¿Has asistido a un evento de cultura juvenil?
- ¿Has preguntado a tus estudiantes qué leen o qué música escuchan?
- ¿Has leído algo o escuchado música recomendada por estudiantes?
- ¿Has utilizado en clase material recomendado o proporcionado por estudiantes?
- ¿Has llegado a tu plantel en transporte público?
- ¿Has comido en el comedor del plantel?
- ¿Has comido en otro lugar frecuentado por estudiantes?
- ¿Has participado en asesorías?
- ¿Has participado en tutorías?

¿Quién habla en la clase?

“La autogestión comienza, entonces, por abolir la docencia excátedra y el libro de texto. El maestro ya no dictará conferencias que el alumno acepte de modo inapelable, ni calificará el aprovechamiento por cuanto a la medida en que se ciña o se aparte de un texto determinado”.

—JOSÉ REVUELTAS¹

Rosa María Torres Bustillos: Yo creo que, en futuras sesiones de capacitación docente, es un tema que hay que poner en la mesa: el poder en el aula y la distribución de la palabra.

Un estudio de escuelas de educación media superior en Estados Unidos encontró que los profesores hablan tres veces más que todos los estudiantes en conjunto. (John

¹ José Revueltas, “Esquema para conferencia sobre autogestión académica”, en *México 68: juventud y revolución*. México, 1978, p. 101.

Goodlad, *A Place Called School*, citado en Kohn²). Sabemos que en unos lugares, la discrepancia es todavía mayor. Otro estudio, hecho en la Universidad de Texas-Austin, mostró que en varias disciplinas el habla docente llenaba 88% en clase y el habla estudiantil, 5% (Lewis y Woodward 1984, citado en Bonwell y Eison).³

Si hacemos un *ranking* de maneras de aprender, de menos a más significativa, se podría ver así:

1. El plagio.
2. Escuchar de manera pasiva a un profesor, tomar apuntes, vomitar la información de vuelta al profesor para que califique.
3. Participar en la conversación en plenaria en la clase.
4. Trabajar en grupos pequeños, leer, discutir, reinterpretar, criticar.
5. Escribir en forma crítica sobre lo aprendido.
6. Después de haber hecho los pasos 3-5, más el relevante estudio y reflexión independiente, enseñar el concepto a otra gente.

¿Quién habla en clase?

Elizabeth: Por lo regular los profesores son quienes llegan y plantean la dinámica. Después argumentamos alguna lectura. En las exposiciones, los propios estudiantes son quienes hacen las preguntas al estudiante que expuso. Pero son clases dinámicas; ambas partes hablan.

² Alfie Kohn, *op cit.*, p. 7.

³ Charles C. Bonwell y James A. Eison, *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report num. 1, Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development, 1991, p. 15.

¿QUIÉN HABLA EN LA CLASE?

Gloria: Intento hablar. Una cosa que la universidad me despertó es eso: hablar. Yo antes era muy retraída, y cuando llegué a la universidad me desinhibí [...] Preguntar es parte del aprendizaje: si no pregunto, ¿cómo aprendo? He tenido clases en los dos turnos. Tal vez por la edad, los de la mañana no participaban tanto como los de la tarde. Por lo general son mucho más jóvenes los del turno matutino que los del vespertino. Había una actitud apática en la mañana en algunas clases. Quizá también el profesor haya tenido que ver; a veces no alentaba la participación; a veces no había dinámica.

Mayra: Casi todo el tiempo hablan los profesores. Es difícil que seamos las y los estudiantes que hablemos cuando no sabemos debatir y los cursos no incluyen preparación en eso. El procedimiento en el aula era: “Te doy estas copias. Léelas y dime lo que consideras importante”. Un paso necesario es perder el miedo de hablar y de expresar una idea. Eso se tiene que trabajar desde el principio. Cuando pasan los semestres y no ha sido importante decir lo que pensamos y confrontar nuestras ideas con los otros y las otras, no podemos saber hasta qué punto y de qué perspectiva entendemos lo que acabamos de leer.

Paris: Hay apatía. Hay falta de pasión para entrar en una discusión.

Mayra: En las clases más verticales, llegas a digerir la clase tal como la están dando. No propones los temas. Llegas y los aprendes tal como te los dan. En unas clases, los profesores se esforzaron por dar la lectura antes para que llegáramos preparados para una discusión de grupo. Nos daban todo: nos daban copias y no pagábamos. Pero llegamos a la clase y nadie había leído, y entonces no se podía armar una discusión, o sólo entre el profesor y los pocos que habían leído.

¿Eso pasó más en ciertos periodos que en otros?

Mayra: Fue una tendencia que se mantuvo y se redujo un poco al final. Se hizo un esfuerzo y me incluyo. Traté de leer más, pero no pude siempre leer todas las lecturas.

Vanessa: El profesor plantea el debate. He de reconocer que hay un problema, que en algún momento yo tenía, también: el no leer. El que tú no leas no te permite desarrollar tus trabajos ni tus propias ideas. Si nada más te quedas con lo que el profesor te dice, te estás perdiendo de oportunidades de acceso a la información y a las ideas. Muchas veces los profesores dicen: “¿Dudas?” Y nadie dice nada, porque no leyeron el texto. Muchos profesores se enojan por eso.

Tania Adriana: Yo sentía que los otros estudiantes no me nutrían, porque yo trataba de aportar y esperaba lo mismo.

Marco: La estructura de la clase que doy se basa mucho en el diálogo socrático. Una línea que nosotros tenemos desde nuestro grupo de trabajo (no todos de física) es hacer participar de manera activa al estudiante. En una clase, lo que sucede es que hay una pequeña introducción en donde yo hablo, y luego hay una parte en donde trabajan en equipos y ellos discuten. Para mí, lo más interesante es escuchar a los estudiantes razonar acerca de los problemas de física. Me permite pasar de “¿Qué estoy enseñando?” a “¿Qué están aprendiendo?” Entonces, me gusta decir que en mi clase hablamos todos.

Rosa María: Parte del equilibrio en un aula es que la voz se distribuye. La voz y el poder. Todos estamos a un paso de tomar la voz y agarrar el poder todo el tiempo. Sin embargo, todos podemos estar cuestionándolo todo el tiempo. Yo sí, muchas veces, me paso de tomar la palabra. No soy una persona que exponga todo el tiempo, pero sí tomo la palabra para dar ejemplos. Hay intervenciones breves de los estudiantes y los trato de conectar. En porcentaje, mi voz suena mucho en el aula, pero me he dado a la tarea de no tenerle miedo al silencio. Hago una pregunta, y

¿QUIÉN HABLA EN LA CLASE?

si nadie responde, guardo silencio. Muchas veces, pasan dos o tres minutos y nadie dice nada y tengo que retomar la palabra y replantear la pregunta, pero muchas veces se animan a hablar. Nadie soporta el silencio.

Mónica: El profesor habla más, pero nunca nos niegan la oportunidad de hacerlo. No estamos acostumbrados a que sea nuestra palabra la que sea escuchada y no estamos acostumbrados a respetar los procesos de los otros: a lo mejor es algo que ya entendimos, y el otro no entendió, y nos parece tonto, entonces nos burlamos y entonces el otro mejor ya no pregunta. Y eso nos niega a todos el derecho a participar, porque tememos equivocarnos. También hay profesores que, por no querer hacernos sentir mal, son condescendientes. Y otros que nos dicen que no somos preparados, que somos burros.

Graciela: Normalmente, habla el profesor, en este caso, Graciela. Sin embargo, me interesa la participación de ellos. Me muevo por el salón y les pregunto directamente. “No leí”, “no vine a la clase pasada” y “no recogí las fotocopias” son las respuestas normales de la gente que no preparó la clase. También arguyen falta de tiempo. Eso hay que ver. Si se inscriben en cinco o seis clases, ¿tienen el tiempo para atenderlas bien? Siento que hay una falta de compromiso. Pero es agradable cuando unos pocos levantan la mano y expresan sus opiniones.

Carmen Gaytán: Como estudiantes, pensamos: “¿Lo digo o no lo digo? A lo mejor estoy equivocado”. Hay profesores que son tajantes y que dicen: “Eso no”. Hay otros que nos ayudan para que nuestra participación sea buena, aunque no es mucha. Y hay profesores sargentos que obligan la participación de una manera que sólo pone en evidencia lo que no sabemos. Expulsan de la clase a quienes no han leído. A veces preferimos un profesor que habla y habla y habla para que no tengamos que participar nosotros [...] Si nos ponemos a trabajar entre estudiantes a veces entendemos más que con el profe y tenemos menos miedo de equivocarnos.

En la clase de Enfoques Funcionalistas, un compañero dijo que no entendió. Se lo expliqué a él, él me entendió y yo me entendí. Ese trabajo con compañeros me da mucha perspectiva.

Un comentario: Las intervenciones en esta sección indican que cuando se trata de fomentar la participación estudiantil, predomina el trabajo en plenaria. Reconozco las excepciones, como algunos profesores citados aquí y varios otros. Para unos profesores, el único método de alentar la participación es la exhortación. Faltan actividades en grupos pequeños, bien estructurados para que todos participen y nadie domine. Aquí las técnicas del aprendizaje cooperativo pueden ayudar aunque no se apliquen de manera ortodoxa (véase Gravié y Calderón⁴, Johnson, D.N , Johnson, R. T. ⁵ y Slavin).⁶ Ferreiro Gravié reivindica el aprendizaje cooperativo como método para facilitar “la comunicación horizontal y asertiva” y “el éxito para todos, no sólo para unos, *versus* el fracaso escolar” y porque “rompe con el orden históricamente establecido del salón tradicional”.⁷

Referencias

Bonwell Charles C. y James A. Eison, *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report num. 1, Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development, 1991.

⁴ Ramón Ferreiro Gravié, *El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para trabajar y aprender*, 2000.

⁵ D.N. Johnson y Johnson, R.T, *Learning Together and Alone*, 1975.

⁶ R.E. Slavin, *Cooperative Learning*, 1983.

⁷ Ramón Ferreiro Gravié, *op. cit.*, p. 105.

¿QUIÉN HABLA EN LA CLASE?

- Kohn Alfie, *The Schools Our Children Deserve: Moving Beyond Traditional Classrooms and Tougher Standards*, New York, Houghton Mifflin, 1999.
- Ferreiro Gravié, Ramón, *El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para trabajar y aprender*, trillas, 2000.
- Revueltas José, “Esquema para conferencia sobre autogestión académica”, en *México 68: juventud y revolución*, México, Era, 1978.
- Johnson D.N. y R.T, Johnson, *Learning Together and Alone*, Princenton, Prentice Hall, 1975.
- Slavin R.E. , *Cooperative Learning*, Nueva York, Longman, 1983.

¿Titularse o no titularse? Esa no es la cuestión

Vanessa: Hace uno o dos años, llegó a darme pena que sigo aquí. Pero ahorita no. Estoy orgullosa de ser de la primera generación y haber vivido ese proceso de la mano de la universidad. Hemos trabajado con persistencia para seguir a pesar de las adversidades. Cada estudiante tiene su proceso. Me da mucho gusto que muchos, Hugo Lozano en Comunicación, por ejemplo, ya se han titulado. Pero yo tengo otro proceso. Pero lo mejor que podemos hacer por la universidad es titularnos, no para que el PAN deje de fregar, sino para nosotros. La universidad nos ha dado, y ¿qué vamos a dar a la sociedad?

Jacobo: Estoy aquí todavía porque me di de baja en semestres alternos para trabajar. Y por lo mismo en unos semestres certifiqué tres materias. Mi proyecto de tesis se llama *Graffiti: dimensión histórica y estética como último reducto de la protesta popular*. De seis profesores que pedí que fueran mi asesor, todos dijeron que no y dijeron cosas como: “No es historizable. No es una tesis”. La posibilidad de hacer una tesis original sigue siendo lineal. No hay profesores dispuestos a hacer el trabajo de guiar una tesis que no sea un refrito. Otro factor en la no titulación es la burocratización del Servicio Social.

Gloria: ¿Tú crees que la falta de titulados sea un problema, o sea reflejo de falta de trabajo de los estudiantes? Yo no. En otras universidades es más fácil titularse. Aquí, desafortunadamente, no hay opciones más allá de la tradicional, de la tesis. Poco se habla de la situación particular de los estudiantes. Al terminar las clases, queremos tener el certificado de terminación de créditos para poder trabajar y después, por necesidad económica, tenemos poco tiempo para escribir la tesis.

Carmen Gaytán: Hemos aprendido demasiado. El problema aquí es que todos aprendemos pero nadie certifica. Mis conocidos de otras universidades, aunque se titulen, no tienen conocimientos comparables con los nuestros. Ellos se titulan, se casan, trabajan, pero no hay más. No tienen noción de trabajar para mejorar la sociedad.

Tania Adriana: Me dieron un ascenso en el trabajo poco después de que había iniciado la tesis. Ya no me fue posible dedicarle mucho tiempo a eso. El puesto era nuevo. Nadie tenía idea de qué tenía que hacer. Y aparte, yo tenía que demostrar mis habilidades, y no podía faltar. Fíjate que una vez que dejas de ir a la escuela, te desvinculas, te vas desacostumbrando a estar estudiando. Ya no tengo el hábito de dedicar tantas horas al estudio. No he liberado mi Servicio Social porque no aceptan contar mis nueve años de trabajo en Participación Ciudadana del GDF.

Idalid: Para empezar, la mayoría deserta antes de llegar al proceso de titulación. Faltamos a clases, dejamos pasar materias. Fuimos arrastrando cosas. Todo se junta. Tomamos clases que debemos y a la vez el seminario de tesis. Dos semestres de seminario no son suficientes para hablar de un proyecto de titulación. Sería más recomendable que a partir del cuarto semestre empezáramos a enfocarnos en un tema de nuestro interés e ir desarrollándolo. Si no, pasa demasiado tiempo y perdemos el *click* con el tema. Mi proyecto de titulación no es una tesis, sino un plan de comunicación. Pero me sirven las cosas que he hecho y lo que he aprendido para escribir mejor.

¿TITULARSE O NO TITULARSE? ESA NO ES LA CUESTIÓN

Alberto: Tuve la oportunidad de hacer mi Servicio Social en la Secretaría de Transporte y Vialidad. La Universidad me puso ciertas trabas. La Universidad tenía vínculos con la Setravi [Secretaría de Transporte y Vialidad]. En teoría. Después de mucho retraso, una representante de la universidad me dijo que ya no existía el convenio. En otra ocasión, tramitar mi constancia de terminación de estudios tardó seis meses. Finalmente le reclamé a Luis Briones [ex coordinador de Certificación]. Él se movilizó y me pidió una disculpa. Fueron repetidas ocasiones en las cuales me encontré con alguna piedrita en el camino para hacer algún trámite. Hay trámites que requieren de más rapidez. Si propongo algo, lo cumpla, pero los obstáculos burocráticos me han molestado bastante. Y el tiempo. Traté de terminar en cinco años. Pero si el proceso de titulación me va a tardar más de dos años, no es serio. No estoy dispuesto a tomar ese tiempo. Tengo una familia. Ya no me sirve el título. Ya no está programado dentro de mis planes.

Leonel: Al principio, quería titularme para trabajar. Ahora creo que va más allá de buscar trabajo. Significa estar comprometido con mi área; la titulación no es una cosa que tenga fecha; es un proceso mental por lo cual vamos asimilando lo que aprendimos.

Samuel: En los próximos meses tendremos a nuestras primeras tituladas de ingeniería. Rosa, de la primera generación, y Reyna, de la segunda generación, ambas en Casa Libertad, hicieron su trabajo juntas. Pero hay estudiantes que han tenido que cambiar de tema de tesis cuatro veces porque su director se va de la UACM y nadie de la academia retoma su caso. Además de la tesis, debe haber otros mecanismos de titulación. Es increíble que después de nueve semestres y más de 35 certificaciones tengan que hacer una tesis, también.

Tere Ávalos: Yo quisiera titularme, pero creo que la universidad ya no lo quiere permitir. Es difícil para las carreras de Ciencia y Tecnología y todavía peor para mí porque, como soy única estudiante, difícilmente me abren las materias. Llego cansada

al inicio de cada semestre porque vengo de escribir cartas y de pelear con el coordinador del colegio.

Ricardo: Para mí, ha servido mucho el proceso de escribir mi tesis. Es donde más he aprendido. Pero hay que comprender las circunstancias de otros compañeros que tienen empleo. Las exigencias para que escriban una tesis larga son desproporcionadas. Debería haber otras modalidades de titularse [...] Se me han complicado mucho los trámites burocráticos dentro de la universidad.

Comentario: En el primer año del cuatrienio de la rectora Esther Orozco, hemos visto la obsesión con la titulación elevada a un arte. Cientos de estudiantes que entraron en el periodo de crecimiento exponencial de la matrícula (alrededor de 2005) tenían de cuatro a seis años en la universidad y estaban en fila para titularse. Sólo por eso el número de estudiantes titulados se ha disparado. Muchos se han aprovechado ahora de un programa de becas-apuestas. El dinero viene del Instituto de Tecnología del DF donde Orozco era titular antes de llegar a la UACM y sigue ejerciendo influencia. La rectora ha llegado al extremo de decir al Consejo Universitario que no sabe cómo pedir recursos de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal porque “no hay resultados”. Parece que el único resultado válido imaginable para ella es la titulación. El testimonio de todos los estudiantes citados en este libro es una refutación de esa forma de pensar.

¿Y si nos enojamos?

¿Nos puedes hablar de una interacción profesor-estudiante negativa?

Gloria: Sí. Fui acusada falsamente de plagio y un profesor me llamó “un fraude de estudiante”.

Tania Adriana: Siempre había muy buena comunicación. No recuerdo ninguna mala experiencia.

Vanessa: Tuve un problema con una profesora. Para no meterme en problemas, no la reporté. Lo que quiero es terminar. Admito que mi error fue no entregar a tiempo un trabajo de certificación. Era un trabajo grupal. Se lo llevé rayando a la hora en que ella se iba. Me lo aceptó, pero dijo: “Es que tengo otra cita”. Pasaron dos o tres días y volví a encontrarla en el pasillo y me dijo: “¿Qué te pasa? ¿Por qué me vas a ver a esa hora? ¿Crees que soy tu pendeja? [...] Estás muy pendeja. Quieres verme la cara [...]” Fue muy incómodo para mí. Yo nomás le iba a saludar y seguir caminando. Pasó otra profesora y preguntó qué pasaba. En frente de ella, me dijo irresponsable. Le dije: “Disculpa la molestia. Yo nunca te vuelvo a molestar, nunca te vuelvo a pedir nada y nunca te vuelvo a hablar”. Sí me quedé con mi rabieta por dentro. Qué bueno que ahora hay más maestros con quienes puedo tomar clases.

Claudia: Yo dejé la universidad durante tres años y medio. Regresé cuando mi hijo era mayor. Tendría tres años desde que volví a la universidad. Ahora estoy por terminar. Pero cuando volví a entrar, tuve que escuchar a unos profesores decir mi matrícula en voz alta y decir: “¿Y no has salido? ¿A poco eres del 01? ¿Qué haces aquí? ¿Se quieren quedar aquí de fósiles?” No se ponen a pensar en todos los problemas que tuvimos nosotros (más allá de mi embarazo) porque no nos abrían materias. En primer semestre, sólo nos abrieron dos cursos y pasamos a segundo debiendo tres.

Alberto: Tuve un problema con una profesora de Lenguaje y Pensamiento. Traté de esforzarme, pero no se le entendía en cuanto a lo que ella quería como maestra. Dejaba mucha tarea, y de manera excesiva. Antes de terminar el semestre, me sentía preocupado, porque de un examen iba a perder mi calificación. Cuando fui a asesorías, me puso a leer y no me ponía atención. Me hizo sentir castigado. Ella me dijo que no presentara el examen porque no sabía nada. Me sentía confundido. Me acerqué a mi profesor del nivel anterior del área, y en dos asesorías me explicó el curso. Pero durante el tiempo de espera de los resultados de certificación, me angustiaba. Cuando recuperé mi ensayo, obtuve 10, y había felicitaciones escritas, tanto de la maestra que me había insultado como de otros. Fue el mejor trabajo que hice en la universidad. Escribí sobre la amistad, desde los griegos, quienes cuidaban el valor de la amistad para gobernar, hasta hoy. Pero pude haber dejado los estudios por lo mal que me sentía a raíz del comentario de la profesora.

Carmen Gaytán: Hay profesores que ponen en evidencia a estudiantes que no han leído lo designado y que los sacan del salón.

Tere Ávalos: Como estudiante de una carrera con pocos estudiantes, mis problemas han sido con la administración (con la coordinación del Colegio de Ciencia y Tecnología, por ejemplo) y no con profesores.

¿Y SI NOS ENOJAMOS?

Rosa María: Había regresado de una licencia por maternidad de dos meses porque tuve un bebé. Entré en un nuevo plantel, el de San Lorenzo Tezonco, el primer plantel grande. Impartía el taller de Identidad, Conocimiento y Aprendizaje (ICA) en integración. Trabajábamos cuadros sinópticos, mapas mentales, habilidades para el pensamiento. Estaba yo muy tensa y los chavos no estaban muy entusiasmados con esas actividades, aunque con otras actividades sí. Entonces, se me ocurrió regañar a una estudiante en frente de todos por no haber entregado un cuadro sinóptico. La chava me hizo ver que estaba haciéndolo mal. Se enojó mucho, me respondió agresiva, y yo me salí enojada, perdí el control del grupo. Entonces en el pasillo en los días siguientes, vi a la estudiante y le dije que ella tenía razón y que yo no tenía para que hacer esas observaciones en frente del grupo. En sesiones posteriores, pedí que los estudiantes evaluaran la clase y rehicimos el contrato de la clase.

John: Tuve un problema parecido al de Rosa María, y también durante la transición al plantel grande en Tezonco. Impartía Inglés II alrededor de las ocho de la mañana. Una estudiante con la que había tenido un buen trato dijo que iba al baño. Después de alrededor de 20 minutos, la vi todavía en el pasillo, platicando, y le dije mentirosa. No regresó a la clase ese día ni nunca. Sabía quién era su tutor y hablé con él. Dijo que un familiar de la estudiante se había muerto hacía poco, pero que era una estudiante culta y seria. Sigue en la universidad y todavía no me saluda. Han pasado casi seis años. Yo ya tenía más de diez años de experiencia como profesor pero no había aprendido a canalizar mi enojo y mi (im) paciencia, aunque mis exabruptos ya no venían con frecuencia.

Arturo Santillana: Si estamos tratando de crear un ambiente en el cual le demos prioridad a la libertad de los estudiantes, que participen, que sean activos, el estilo autoritario va a generar más conflicto. No estoy de acuerdo con el actuar autoritario, pero creo que el profesor sí tiene una autoridad dentro del aula. El tema es cómo se resuelven los conflictos que van surgiendo.

Yo estaba en un conflicto con estudiantes por malentendidos, por problemas que yo considero de comunicación. Si hubiese existido una instancia en donde simétricamente pudieran llegar ellos a dialogar conmigo, me parece que se hubiera resuelto de manera mucho más sencilla. Después se formó la Defensoría del Estudiante como primer intento de resolver conflictos, pero el hecho de que el estudiante fuera atendido y el profesor no, no resolvió la fuente del conflicto. No estoy de acuerdo con la premisa de la Defensoría del Estudiante porque, si uno de los paradigmas de la educación en la UACM es la autonomía del estudiante, y un ser autónomo es aquel que va generando sus propias herramientas, no hay que partir de la premisa de que los estudiantes son débiles. No necesitan quien los defienda, sino un árbitro. Pero tiene que haber una instancia, porque el estudiante está susceptible a ciertos poderes del profesor. Yo veo la formación de la Defensoría del Estudiante como un buen antecedente más que como un mal antecedente. Nos puede servir de experiencia para apuntalar hacia un nuevo espacio institucional.

Samuel: Hay situaciones aquí que reproducen lo que sucede en otras instituciones, pese a que tenemos un modelo que apuesta a la colegialidad y a escucharse. Creo que la universidad tiene los espacios y las instancias para que esos conflictos no se sucedan de la manera tradicional. Pero tenemos que hacerlo institucional, para que se convierta en una forma de interactuar.

Estoy en clase. Dos estudiantes no dejan de hablar de manera efusiva entre sí sobre temas irrelevantes a la clase. No permiten que se oiga la discusión de la clase. Tengo varias opciones: puedo, por miedo de crear o hacer escalar una confrontación, no hacer nada y esperar que en algún momento se callen. Tal vez piense que cualquier intervención mía sería autoritaria, que me portaría como mis padres o como los peores maestros de mi secundaria. O que si inicio la confrontación no podré controlarme, me tensaré mucho, diré o haré algo inapropiado. Es posible que

¿Y SI NOS ENOJAMOS?

me sienta responsable; no preparé bien la clase y tengo culpa del caos que se está generando. No sé inspirarles para que se apasionen por el tema. O no estoy de acuerdo con el plan de estudios, con la obligatoriedad de la clase, etc., y pienso que yo, de ser estudiante, reaccionaría de la misma manera. Puedo parar mis intervenciones o la conversación o actividad de la clase para llamarles la atención y esperar que, por pena, desistan. Puedo hacerles una invitación a comentar algo sobre el tema de la clase. Puedo caminar hacia ellos. Tal vez el mero acercamiento sirva para que estén silenciosos o que reorienten el tema de su plática. Puedo, habiéndome acercado a ellos, decirles algo a bajo volumen. Y puede ser que diga algo respetuoso o algo agresivo. O puedo llamarles la atención irrespetuosamente y en voz alta en frente de todos. Aunque estas situaciones son menos frecuentes en clases universitarias que en otros niveles, supongo que todos los profesores de la UACM nos hemos enfrentado alguna vez con una circunstancia parecida. Si la conversación que interrumpe la clase contiene comentarios homofóbicos, sexistas o racistas, tal vez nos enojemos aún más. Y tal vez se haga más necesario una intervención pública, una expresión de nuestra opinión de que la homofobia es inaceptable, de la alta probabilidad de que alguna persona presente es gay o lesbiana, o tiene cercanía con alguien que lo es. Pero, ¿estamos enojados con estos estudiantes específicos? ¿Con el sistema escolar? ¿Con la iglesia? ¿Con el imperio? ¿Con el sistema capitalista? ¿Con los compañeros profesores? ¿Con los funcionarios de la universidad? ¿Con las familias de los estudiantes? ¿Con nuestras familias, parejas o ex parejas? ¿Con el descarado que aventó su coche al paso peatonal en la mañana? ¿Con nosotros mismos? ¿Con todos? ¿Podemos canalizar este enojo de forma productiva? ¿O por lo menos respetuosa? ¿Podemos reducir, o expresar mejor, nuestro enojo? Creo que sí. Supongo que soy, en la jerga de Alcohólicos Anónimos (que no conozco bien ni suscribo, necesariamente), un

enojón en recuperación. ¿No ayudaron los cursos de formación de maestros?, ¿no ayudaron mis años de experiencia? Sí. Pero cuando estudiaba la docencia (en Estados Unidos se hace al ser pasante de la carrera relevante a la disciplina que pretendes enseñar), ya tenía más de 30 años y estaba desconectado de la realidad adolescente de aquel momento. No tenía hijos ni familiares adolescentes que vivían cerca de mí.

En mis primeros años como profesor, tuve varias de las reacciones ya mencionadas (sobre todo las más inútiles). Poco a poco aprendí que si llegaba temprano, o por lo menos puntual, llegaba más tranquilo y estructuré y coordiné mejor lo que me correspondía de la clase. Acepté una sugerencia de estar en la entrada del salón cuando llegaban los estudiantes para saludarlos a cada uno. Entendí que, si escribía en el pizarrón antes de la llegada de los estudiantes, o si el componente visual de la clase estuviera (hasta donde se pueda predecir) preparado antes, los estudiantes estarían menos inquietos que si tienen que esperar a que yo escriba algo o trate de hacer funcionar un cañón o proyector que acabo de prender (o que comparto con 100 profesores y todavía no llega).

Herbert Kohl habla de cómo evitar que el comportamiento inmaduro o antiético de unos pocos estudiantes y la reacción del profesor dañen los esfuerzos de crear una clase abierta y libertaria:

Una filosofía permisiva haría que el maestro lo consintiera todo y aguardara a que los alumnos dieran salida a sus hostilidades y a su confusión. Yo no estoy del todo de acuerdo. Creo más bien que tanto derecho tiene el maestro a sentirse irritado, frustrado, impaciente y receloso como los estudiantes, y que debería hacérselo saber. Si un maestro se irrita con un estudiante [...] debe decírselo e intentar abordar el problema de por qué está irritado [...] Un ambiente de libertad

¿Y SI NOS ENOJAMOS?

basado en el respeto y la confianza mutuos sólo puede desarrollarse cuando el maestro llega a mostrarse como un ser humano más.

Por otro lado, si el maestro se convierte en testigo mudo del autoritarismo de sus estudiantes, no pasará mucho tiempo antes de que se harte y de que se retracte de la libertad que les había ofrecido.¹

Es común que los maestros jóvenes o nuevos empiecen sus carreras con manifestaciones extremas de permisividad basada en ideología (miedo de verse autoritario) o falta de experiencia y preparación. También sucede que, al contrario, conducen sus clases con extrema rigidez. Los primeros a veces se frustran y, a pesar de sus promesas a sí mismos de no repetir los errores de sus padres y profesores, terminan tratando de imponer la “disciplina” tradicional o la reacción enojada: pierden la paciencia frente a lo que perciben como el caos estudiantil y gritan, insultan, imponen reglas que no podrán hacer cumplir, golpean las mesas, azotan puertas, tiran cosas o incluso recurren a la violencia corporal.

Hay quienes pensamos que ayuda intentar formar una comunidad en el salón desde el inicio, en la cual los estudiantes participen en la formación de normas de convivencia y que platicuen sobre por qué se han inscrito en esta clase (esperemos que la respuesta no sea siempre “porque es obligatoria”) y cómo quieren que la clase se desenvuelva, tanto en términos de contenido como de participación y procedimientos. Así se puede entender que comportamientos que interrumpen la clase van en contra de los acuerdos y deseos del grupo, no sólo en contra de los deseos del profesor.

Vicente Leñero fue estudiante de ingeniería, pero le gustaba más la literatura. Uno de sus maestros en 1958 era Heberto

¹ Herbert Kohl, *Autoritarismo y libertad en la enseñanza*, 1974, p. 100. Título original: *The Open Classroom*.

Castillo. En su novela *Los periodistas*, donde los personajes llevan sus nombres reales, Leñero habla del reencuentro con Castillo en los años setenta cuando ambos trabajaban en *Excélsior*. Leñero le cuenta a Julio Scherer, director del periódico, del actuar de Castillo en aquellos años. Éste le llamó a Leñero por apellido para que pasara al pizarrón para demostrar algo. Cuando no lo pudo hacer, le puso como ejemplo de un estudiante indolente y le gritó: “Si quiere ser ingeniero vuelva a repetir desde el primer año. Yo no le acepto en mi curso”. Scherer se ríe, le llama a Castillo y le obliga a Leñero a repetir la anécdota. Leñero siente un poco de pena por señalar así al ahora ex preso del 68 y agrega: “Heberto tenía razón. Yo no sabía ni papa”. Pero Castillo acepta: “Era un déspota. Ahora me he humanizado, creo”.²

Claro que los problemas personales de los profesores impactan nuestro desempeño laboral y educativo. Cuando llevaba siete años en la UACM, tuve problemas simultáneos con mi pareja y con mi madre. El no entender el enojo sutil u ocasional de la primera y el no saber cómo responder al enojo explosivo y frecuente de la segunda me hicieron pensar que, si tenía estos problemas de comunicación con dos de las mujeres más importantes en mi vida, no era casualidad y debería hacer algo para entenderlas mejor y para explorar mi papel en los malentendidos. También reconocí que, al no resolver esos problemas personales, estaba causando un daño colateral, dirigiendo mi frustración hacia gente en la universidad. Un viernes, por ejemplo, les grité a tres personas que fumaban en un lugar cerrado y de servicio al público dentro del plantel. Para no tener otro exabrupto parecido, tenía que hacer algo. Me acordé de Harriet Lerner, psicóloga feminista con formación sicoanalítica y experiencia con la psicología humanista de la familia Menninger

² Vicente Leñero, *Los periodistas*, Joaquín Mortiz, 1978, pp. 40-41.

¿Y SI NOS ENOJAMOS?

y con la terapia de sistemas de Murray Bowen. Es considerada, por lo menos por sus editores, “experta en el enojo de las mujeres”. Su libro *La verdad y la mentira en la vida de las mujeres*³ me ha ayudado a entender y comunicarme mejor con las mujeres en mi vida y a canalizar, (no eliminar ni reprimir) mi enojo y así estar mejor en mi vida personal y laboral. Habla de los extremos de la represión del enojo, el encubrimiento y las mentiras que pueden ser parte de esa represión y, por otro lado, las expresiones tan tajantes que no dejan espacio para respuestas, diálogos o cambios, expresiones que, lejos de ser catárticas, causan más tensión.

Referencias

- Kohl Herbert, *Autoritarismo y libertad en la enseñanza*, Barcelona, Ariel, 1974, Título original: *The Open Classroom*.
- Leñero Vicente, *Los periodistas*, México, Joaquín Mortiz, 1978.
- Lerner Harriet, *La verdad y la mentira en la vida de las mujeres*, Barcelona, Urano, 1994, Título original, *The Dance of Deception*.

³ Harriet Lerner, *La verdad y la mentira en la vida de las mujeres*, 1994, Título original, *The Dance of Deception*.

¿Paternalismo o solidaridad?

La sociolingüista Deborah Tannen pregunta si es posible distinguir entre gestos de paternalismo y gestos de solidaridad. Analiza la conversación cotidiana entre hombres y mujeres, no necesariamente en el campo educativo. En el breve diálogo:

Mujer: “¿Y tu abrigo?”.

Hombre: “Gracias, mamá”.

Tannen comenta: La respuesta del hombre enmarca la observación de la mujer como una estratagema en un intercambio de poder: una madre le dice a su hijo que se ponga el abrigo. Sin embargo, la mujer pudo haber hecho la observación con la intención de mostrar preocupación amistosa más que cuidado materno. ¿Es poder (condescendiente, según la relación de madre o padre a hijo) o solidaridad (amistosa, según el modelo de pares íntimos)? Está claro qué es lo que el hombre entiende, pero no está clara la intención de la mujer al realizar la observación.¹

¹ Deborah Tannen, *Gender and Discourse*, 1994, Traducción castellana, *Discurso y género*, 1996, p. 35.

En época reciente, me he preocupado mucho por los hábitos alimenticios de los estudiantes. En el curso de introducción de 2010, hice una encuesta al inicio de la primera sesión sobre varios aspectos de sus vidas. Las primeras preguntas fueron si habían desayunado ese día y qué desayunaron. La tercera parte no había desayunado (arguyendo falta de tiempo, a pesar de que la clase empezó tarde, a las 10) y casi todos los que sí desayunaron no habían consumido más que azúcar, harina refinada y cafeína. Planteé que el siguiente día, cuando íbamos a sesionar cuatro horas y el comedor estaría cerrado, quienes tuviéramos la posibilidad trajéramos algo para desayunar juntos. Trajeron galletas, más galletas, yogurt azucarado y gelatina. Con esto logramos que nadie tuviera tanta hambre que no pudiera concentrarse. Y tuvimos una buena convivencia gracias a la participación cooperativa de quienes prepararon, compraron y llevaron algo. Pero no logramos que tuviéramos una alimentación sana para que pudiéramos trabajar durante varias horas. Sé algo de la relación entre la nutrición, la concentración y la energía necesarias para el trabajo intelectual. Sé algo de los horribles daños a individuos y familias en México por casos muy prevenibles de diabetes. ¿Tengo el derecho de decir algo a los estudiantes? ¿Tengo la responsabilidad de decirles algo? ¿Y qué digo? “¡Ustedes no saben comer bien! ¿Qué les pasa?” O, “Me preocupa cómo desayunan. Creo que es importante que consuman menos azúcar, harina refinada y grasa y más cereales integrales, fruta y verdura. Ayuda a que tengamos menos diabetes, que nos concentremos mejor y que estemos menos deprimidos y ansiosos”.² Y, como quiera que lo haga, ¿es paternalismo o solidaridad?

² El desayuno tiene cierto poder simbólico: *The Black Panther Party* fue un grupo afroestadounidense de resistencia armada que se formó en 1966, inspirado en Malcolm X, Mao Tse-Tung y Franz Fanon. Su primera acción sin armas fue ofrecer desayunos gratuitos a los niños de Oakland,

¿PATERNALISMO O SOLIDARIDAD?

En la Academia de Inglés de la UACM, seguimos con discusiones sobre el nivel de inglés de los estudiantes y qué tan necesario es traducir o enseñar parcialmente en español. Durante varios semestres platiqué con una compañera que insistía en que la mayoría de los estudiantes del primer curso llegan sin saber nada de inglés. Le dije que no me sucedió así. Concluí que a veces los estudiantes con más confianza con el inglés son los que escogerán a un profesor nativo de un país anglohablante.

Referencia

Tannen Deborah, *Gender and Discourse*, Oxford, New York, University Press, 1994, Traducción castellana, *Discurso y género*, Buenos Aires, Paidós, 1996.

California. Tan exitoso fue su programa que el gobierno federal, por miedo a la competencia, instituyó programas similares en las escuelas, programas que persisten hasta la fecha.

La evaluación: más allá de las calificaciones

“Aunque en nuestro país no existe una cultura de la evaluación, tenemos que enfrentarla y vivirla como un espacio importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto no se logra con la competencia ferroz que se traduce en un número. Cuando se pone el énfasis en la calificación, se pierde el gusto por los contenidos, por la alegría de descubrir, en el compartir, por el interés en el estudio”.

La escuela activa en la Escuela Activa.

VIOLETA SELEM

Opina sobre las calificaciones:

Elizabeth: Al principio fue un choque. Venía de un sistema tradicional donde la calificación era numérica, y de repente te

cambian todo. Pero poco a poco le vas agarrando sentido y te vas acostumbrando a no tener un número [en cada trabajo] como calificación. En la certificación hay un número, pero pierde relevancia frente a todas las revisiones y todos los señalamientos de los profesores.

Marijose: Se sacralizaban los textos de Pérez Rocha. Había uno que hablaba de la evaluación diagnóstica y formativa; todo el mundo lo tenía, pero creo que nadie lo había puesto en práctica. Además, no había otras referencias de ese concepto de evaluaciones diagnósticas y formativas. Él no las inventó. Muchos les hemos encontrado sentido. Yo sigo practicando las evaluaciones diagnósticas para ver quiénes son los estudiantes, pero creo que otros las usan como filtro para admitirlos o no a sus clases. Las evaluaciones formativas eran, hasta cierto punto, exámenes parciales con otro nombre, con la diferencia de que se pretendía evaluar actitudes. Y había discusiones sobre si esto era posible. Si hubiéramos conocido algunas experiencias, por ejemplo de los brasileños, hubiera sido más fácil hablar de qué significa evaluar actitudes, y de cómo esto no se iba a traducir en una calificación, sino en una intención de formar cierta dinámica de compromiso, de trabajo [...] A mí me gusta trabajar proyectos y no exámenes. Algunos profesores insistían en que debía de haber exámenes, porque hay cosas específicas de conceptos, contenidos y teoría que no se pueden medir con un proyecto. Encontré un texto de Ángel Díaz-Barriga que dice que ciertas corrientes cuestionaron el examen y que éste no era necesario para ver si los objetivos de un programa se estaban cumpliendo.

Francesca: El sistema de certificación, con comités desligados de la docencia, nos puso en una disyuntiva: o teníamos cursos sin libertad de cátedra, o los estudiantes no pasaban la certificación [...] Es un mal sistema que tiene una cosa buena, que es que debería enseñarnos que se puede certificar el conocimiento adquirido como sea y no lo que la docente venía a dictar.

John: Es cierto que el sistema de certificación ha llegado a dominar la vida universitaria y ha impedido, como cualquier sistema de calificaciones, la exploración intelectual libre y placentera. El proyecto educativo de la universidad, expresado en nuestra ley, dice, en el Punto 6 de la Exposición de motivos: “La libertad de cátedra debe hacerse compatible con la necesidad e interés de los estudiantes de completar planes de estudio coherentes y sólidos” pero justo antes, en el Punto 5, estipula “que los estudiantes no pongan su interés principal en la obtención de certificados, calificaciones, títulos o diplomas con los cuales ir a conquistar posiciones que nadie puede garantizarles”. ¿Hay una contradicción?

Francesca: El sistema de certificación de la UACM es contradictorio porque obedece dos principios contradictorios, el del aprendizaje según el interés personal y el de la certificación de mínimos comunes supuestamente aprendidos de manera igual por todas/os. La libertad de cátedra implica el derecho del estudiantado a cambiar de docente si le interesa más el enfoque de alguna/o en especial. Implica que el estudiantado se arme del valor de la elección. A la hora de la certificación, la/el docente debe poder preguntar, pedir, interesar al estudiantado a hacer trabajos o presentar exámenes orales sobre el sentido general del curso, el interés que le despertó y los aportes que puede ofrecer al saber aprendido. Desgraciadamente esta contradicción es aceptada de un modo pasivo, quizá por el conservadurismo del que habla Carmen Ros. Es importante afirmar que no se puede liberar la educación de un sistema bancario si se desconfía del estudiantado y del cuerpo docente. Toda burocratización actúa contra la confianza necesaria para liberar el pensamiento.

Víctor Macías: Cuando hay conflictos entre profesores y estudiantes, la certificación con un comité ayuda para que ciertas malas vibras o malas relaciones no se vean reflejadas en la calificación. Los del comité pueden decir: “Sí, le damos la certificación por los méritos de su trabajo, a pesar de que el estudiante y un profesor estén peleados”. Ese logro es importantísimo. Y ojalá que así sea

en las titulaciones. En la UNAM he sabido de compañeros que no se han titulado por cuestiones de conflicto personal. Pugnamos para que eso no se dé en esta universidad.

Carmen Ros: Todos firmamos un contrato con el cual suscribimos el modelo universitario, y parte de ese modelo es la figura de certificación: que nadie debe evaluar a sus estudiantes. Eso ha sido muy saludable para nosotros en Creación Literaria. También sabemos que hay riesgos de que haya profesores que, para descalificar al compañero maestro, destruyan o evalúen mal a un estudiante.

Graciela: La *puntitis* es cuando decimos: “Vas acumulando tantos puntos hasta llegar a la certificación”. La criticamos mucho en el papel, pero en la práctica lo estamos haciendo.

Arturo: Soy partidario de la multidisciplinariedad, pero hay un lugar para especialistas. Los instrumentos de certificación deben estar a cargo de pedagogos, de personas que se dedican a entender cómo aprenden los estudiantes. A veces nosotros teníamos que resolver por qué los estudiantes no aprendían. No todos tenemos las herramientas, los recursos para saber eso.

Tere Ávalos: Recuerdo una reunión con el rector en 2003 en la cual le preguntamos por qué no nos dejaban sacar libros y cuadernos en los exámenes de Ciclo Básico. Él comentó que no creía que eso fuera un problema, porque cuando uno llega a un empleo, le piden resolver un problema y no van a decir “No puedes ver un libro”, “No puedes ver un cuaderno”, “No puedes hablar con nadie”. Lo importante es que tú, ingeniero, resuelvas el problema. Pero ese principio nunca se respetó porque los profesores, las academias y los colegios hacían lo que querían.

Las calificaciones y las alternativas

Los sistemas de calificaciones son inapropiados psicológicamente [...] Una calificación es una forma de evaluación ajena al conjunto del trabajo escolar y llega a dominar los quehaceres naturales de la enseñanza, y el estudiante empieza a aprender con el único fin de evitar las malas notas o conseguir buenas notas. Similarmente, las calificaciones combinan todos los aspectos negativos de los premios y los castigos.

LEV VYGOTSKY¹

Se dice que unos jóvenes religiosos fueron con el rabino antiguo Hillel, el prototipo del judío liberal, y le pidieron que les enseñara todo sobre la ley hebraica. Les respondió que la ley decía: Ama a tu prójimo y ama a dios; todo lo

¹ Lev Vygotsky, *Soviet Psychology*, disponible en: *i* www.marxistarchives.org; capítulo 12, "Ethical Behavior," p. 19.

demás es comentario. Pienso lo mismo de esta cita de Vygotsky. El psicólogo educativo ruso-soviético ha dicho todo sobre las calificaciones, y lo que agreguemos serán meros comentarios. El contexto de la cita es que escribía sobre la necesidad de abolir, en el nuevo sistema educativo soviético, los premios y castigos. (Era la primera década de la revolución; el idealista Vygotsky pronto se encontraría defenestrado por los estalinistas, para luego ser rehabilitado por ellos y sus descendientes.) La psicóloga cubana Gloria Fariñas, en una presentación reciente en la UACM, reivindicó a Vygotsky como un psicólogo que, a diferencia de Freud y Piaget, hizo su trabajo de campo con campesinos en Asia menor y así rompió la mística de la psicología como algo para las clases altas.² Vygotsky ahora es mejor conocido como creador del concepto de la Zona de Desarrollo Próximo.

Cuando hablo de abolir las calificaciones —“cuantificaciones”, como las llamaba Manuel Pérez Rocha— o de abrir la universidad para que los estudiantes tengan más opciones para escoger cursos es cuando más me encuentro con una reacción que abarca los dos polos de la xenofobia y la falta de respeto a las posibilidades educativas de México y al potencial de los mexicanos: “Esas cosas podrían funcionar en otros países, pero no en México”. Este capítulo, entonces, podría ser el más controversial.

No concibo razones para que las calificaciones —sobre todo, las numéricas y sus equivalentes— existan. Sólo sirven para fomentar la competitividad y el individualismo. No es cierto: olvidé la motivación extrínseca, la superficialidad y la ansiedad. Pasemos, entonces, a las alternativas. Preeminente

² Gloria Fariñas, “Evaluación del aprendizaje: una perspectiva histórico-cultural”, ponencia, Centro Vlady, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

entre ellas son las evaluaciones narrativas. En la UCM y la UACM, experimentamos durante unos años con esto (no en lugar de las cuantificaciones, en este caso, sino como complemento) hasta que algún día, por acuerdo entre Registro Escolar y Coordinación Académica o por olvido, desaparecieron las hojas que (de manera inadecuada) utilizábamos para hacer una especie de evaluación acumulativa con rúbricas que nunca fueron actualizadas. Sirvieron un poco para comentar sobre categorías generales como asistencia y participación. Creo que hasta había un lugar para hablar de la puntualidad, cosa difícil dada la tendencia de tantos profesores de ser aun más impuntuales que sus estudiantes.

A la vez, muchos profesores y muchas academias ya no trabajan con evaluaciones formativas, o si las hacen, se han convertido en exámenes parciales que no sirven para dar al estudiante comentarios significativos y útiles para reflexionar sobre o mejorar su trabajo, como era el planteamiento original.

Hasta cierto punto, la desaparición de estas oportunidades que tuvieron los estudiantes de recibir comentarios —y, tal vez más grave, la tendencia reciente de muchos profesores de no llenar o entregar actas cualitativas en la Certificación— se debe al crecimiento de la universidad y la dificultad logística de hacer evaluaciones para tantos estudiantes (y, el problema a fondo, la dificultad de conocer y distinguir a tantos estudiantes). Pero sean cuales sean las razones, el resultado neto es lo que dice Vygotsky: las calificaciones, y en específico los números, dominan el proceso educativo —que tal vez ya no es un proceso educativo, sino de gestión bancaria-escolar.

Kohn Alfie³ comenta que “The grading system is degrading” (juego de palabras que compara el equivalente en inglés

³ Kohn Alfie, “The (Progressive) Schools Our Students Deserve: A Morning with Alfie Kohn”, ponencia, Augsburg College, Minneapolis, Minnesota,

para calificaciones o notas, *grades* o *grading*, con *degrading-degradante*). Al hablar de las evaluaciones narrativas como alternativa, Kohn critica que, aunque la evaluación narrativa es más profunda y significativa que un número, sigue siendo una comunicación unilateral. Él propone que se lleven a cabo conferencias de evaluación en donde el profesor y el estudiante discutan el trabajo del último (o de los dos, o del grupo) a lo largo del semestre. También plantea que, en las escuelas en donde son obligatorias las calificaciones, éstas se discutan al final de la conferencia: “Te tengo que registrar una calificación. Es un requisito burocrático. ¿Qué piensas que debo poner?” Y el profesor pone lo que el estudiante dice.

La propuesta de conferencias de evaluación no es exclusiva de Kohn: unos de los profesores disidentes del estado de Morelos, después de terminar su huelga de 2008, organizaron seminarios con el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias UNAM en los cuales, entre otras cosas, se planteó que hubiera una semana de evaluación para reemplazar los procesos convencionales y los exámenes estandarizados tipo Enlace.⁴ Hay actividades similares en otros países. En unos lugares, la semana de evaluación es la culminación y la presentación, por parte de los estudiantes, de los proyectos de sus portafolios.

Evergreen State College en Olympia, Washington, ubicado en un bosque a una hora de Seattle, fue fundada en el contexto de la segunda ola de reformas educativas progresistas en Estados Unidos, en respuesta a las protestas estudiantiles que hubo entre 1962 y 1974. Entre sus innovaciones en los primeros años estaban carreras y clases cuyos nombres no parecían corresponder a nada de lo conocido en otras escuelas. Entre sus egresados están

⁴ Foro por la defensa de la educación pública, Morelos en el centro del debate. Cuernavaca, Casa de la Cultura Jurídica, 13 de junio de 2009, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias UNAM.

Matt Groening (creador de *The Simpsons* y el cómic *Life in Hell*), Rachel Corie (activista asesinada por las fuerzas militares israelíes) y varios músicos famosos. En contraste con la costumbre estadounidense de tomar tres clases universitarias por semestre, o la costumbre mexicana de tomar cinco o más, los estudiantes de Evergreen en los primeros años tomaron una sola clase, tal vez con dos profesores y con vertientes interdisciplinarias.

La autonomía universitaria no existe en Estados Unidos, por lo menos no como figura legal, pero Evergreen ha mantenido cierta independencia. Una incursión policial al plantel durante un concierto reciente de hip hop provocó un motín que forzó la salida de los policías sin el sospechoso que habían agarrado y provocó un debate interno sobre qué hacer en tales situaciones y qué significaba el incidente en la vida y en la mitología de la universidad.

Su sistema de evaluación actual es narrativo pero parece anticipar las preocupaciones de Kohn. Mantiene, a pesar de muchos cambios a la propuesta más radical original de la universidad, la no existencia de calificaciones. Hay un sistema de portafolios, tanto para estudiantes como para profesores. Al terminar un curso, el estudiante debe escribir una evaluación de su trabajo y una del desempeño del profesor. El profesor debe escribir una evaluación del trabajo del estudiante. Todas las evaluaciones están en formato libre. El estudiante que quiere asistencia con la redacción puede acudir al *Writing Center* (concepto originado en Evergreen cuando Peter Elbow era profesor allí). La evaluación de estudiante a profesor se integra al portafolio del profesor; la de profesor al estudiante y la de éste a sí mismo forman parte del portafolio del estudiante. Al egresar, el estudiante no tiene una historial con un promedio, sino algo mucho más profundo: un conjunto de escritos hechos por él y por sus profesores en donde se habla, al detalle, de su participación y su trabajo.

Evaluaciones de estudiantes a profesores

¿Cuántos profesores de la UACM aplican algún cuestionario para que sus estudiantes evalúen la clase y el trabajo del profesor? No lo sé, pero muchos estudiantes dicen que soy uno de los pocos. Sé, también, que es costumbre para muchos aplicar tal cuestionario sólo al final del semestre, cuando no sirve de mucho excepto para pensar en “hubiera”.

Un intento sistematizado pero no oficial de hacer algo respecto a las evaluaciones empezó en 2008 con un grupo de profesores y estudiantes.⁵ Entre quienes más participaron estaban María José Rodríguez Rejas, profesora de Ciencias Sociales del plantel de Tezonco y Emiliano Urteaga de la Academia de Cultura Científica y Humanística de Casa Libertad. En su primera fase, reclutaron a profesores quienes aceptaron que un grupo de sus estudiantes estuvieran en el proyecto piloto. Los estudiantes fueron durante su clase a un laboratorio de autoacceso para llenar un cuestionario de formato libre en el cual hablaron de la experiencia en esa clase. Cada profesor recibió un archivo con todos los comentarios acerca de él/ella y decidió qué tan públicos serían los comentarios. Un resumen de los comentarios sobre la mayoría de los profesores (los que aceptamos que fueran públicos) apareció en un periódico mural. En mi caso, los comentarios fueron un tanto más críticos que los que recibo si yo mismo aplico la evaluación en el salón cuando estoy presente. Todos los comentarios del cuestionario fueron anónimos. En las evaluaciones que hacemos en mi clase, les planteo la opción de incluir sus nombres y discutimos por un breve espacio las ventajas o desventajas de identificarse.

⁵ La Red en Espiral, “Proyecto de evaluación de profesores”, disponible en: www.youtube.com/watch?v=eWivcocMGfQ&feature=related; www.youtube.com/watch?v=sHtxVOC5Xw&feature=related

Los exámenes

Mucha confusión y la subsecuente reglamentación y rigidez de los procesos de evaluaciones en la UACM ha emanado del uso que Manuel Pérez Rocha daba a la palabra “examen” y cómo la palabra ha sido interpretado por los demás. En una publicación del Programa Galatea de la UACM, Pérez Rocha dijo que:

Examinar, dice el diccionario de la Real Academia Española, es “escudriñar con diligencia y cuidado una cosa”. En el ámbito escolar, lo que se escudriña con diligencia son los conocimientos del estudiante. ¿Por qué resulta esto una amenaza, una experiencia desagradable y angustiante?⁶

En el resto del panfleto, el ex rector responde esta pregunta y critica el sistema de educación bancaria, la pretendida medición cuantitativa de conocimientos y varios otros pilares de la educación dominante que, estamos de acuerdo, perpetúan la mediocridad educativa y la ignorancia. Pero esto nunca ha sido entendido por la mayoría de profesores y estudiantes de la UACM, y el resultado ha sido una ansiedad generalizada frente a los exámenes, no sólo para los estudiantes, sino para los profesores que tenemos que procesar (más que evaluar) tantos “instrumentos”. Otro resultado ha sido una reducción de las posibilidades creativas en clase.

Con la eliminación gradual de calificaciones lógicamente vendrá una manera de trabajar y evaluar que dependa menos —o nada— de exámenes, como en las experiencias mencionadas de portafolios y conferencias de evaluación. (Es importante mencionar ahora que los portafolios no son, como algunos piensan en nuestra universidad, colecciones de tareas tradicionales.)

⁶ Manuel Pérez Rocha, *Los exámenes*, 2006, p. 8.

Referencias

Fariñas Gloria, “Evaluación del aprendizaje: una perspectiva histórico cultural”, ponencia, Centro Vlady, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 8 de septiembre de 2010.

Kohn Alfie, “The (Progressive) Schools Our Students Deserve: A Morning with Alfie Kohn”, ponencia, Augsburg College, Minneapolis, Minnesota, 10 de mayo de 2010.

Pérez Rocha Manuel, *Los exámenes*, México, colección Galatea, Universidad de la Ciudad de México, 2006.

Vygotsky Lev, *Soviet Psychology*, disponible en: *i* www.marxistarchives.org; capítulo 12, “Ethical Behavior.”.

Fuente electrónica

La Red en Espiral, “Proyecto de evaluación de profesores”, disponible en: www.youtube.com/watch?v=eWivcocMGfQ&feature=related; www.youtube.com/watch?v=sHtxVOC5Xw&feature=related

Conclusiones

Las transformaciones necesarias

¿De dónde venimos?

¿A dónde vamos?

IGNACIO RAMÍREZ

Para hacer valer los principios constructivistas y humanistas bajo los cuales nuestra universidad fue fundada, tenemos que:

- Liberar los planes de estudios: no más de 30% de clases “indispensables”-obligatorias; todas las demás escogidas dentro de un abanico de opciones. Facilitar que los estudiantes tomen menos clases por semestre para facilitar mayor profundización y concentración. Recrear la posibilidad de que el estudiante escriba su plan de estudio (dentro de una[s] carrera[s] establecida[s] o creando una).
- Trabajar para reducir la obsesión con las calificaciones-cuantificaciones y eventualmente eliminar el sistema de calificaciones para reemplazarlo con un sistema más significativo de exposiciones y de evaluaciones mutuas entre profesores y estudiantes y de autoevaluaciones.

- Ampliar el curso de introducción a la universidad para estudiantes a un mes, como era durante los primeros años.
- Reimplementar un curso de introducción para profesores. Las mismas prácticas innovadoras que pretendemos llevar a cabo con estudiantes tienen que experimentarse en este curso, por lo cual no puede ser con un catedrático “experto” frente a integrantes pasivos.
- Ampliar el tiempo de estudio de los participantes en el Programa de Integración. (Actualmente, están en clases 12.5 horas a la semana.) Incluir talleres interdisciplinarios en los cuales, por ejemplo, estudien historia y literatura de manera activa a través de la puesta en escena de obras teatrales como las de Sergio Magaña o Jorge Ibarguengoitia.
- Construir equipos interdisciplinarios —llámense academias o no— de profesores y estudiantes que trabajen y estudien juntos durante varios semestres en clases y proyectos vinculados e integrados.
- Garantizar la formación continua de los profesores en el contrato colectivo para que:
 - a) Conozcamos e implementemos teorías y prácticas de enseñanza y aprendizaje que van más allá de la docencia *ex cathedra*.
 - b) Dejemos de ejercer violencia verbal, emocional y física con los estudiantes.
 - c) Preparemos a nuestros estudiantes que así lo deseen como profesores de todos los niveles y así incidamos en la mejora de la educación de todos los niveles y para todas las edades.

La formación de profesores es un derecho y una responsabilidad, no una obligación.

CONCLUSIONES

- Implementar una planeación que facilite que todos nos involucremos en la reconstrucción de la Universidad. Todos los aspirantes a estudiante o a profesor serán entrevistados por un equipo de profesores y estudiantes, no para determinar su aptitud intelectual ni su compatibilidad ideológica, sino su disposición a problematizar y a trabajar con convicción y pasión. En el caso de los candidatos a profesor, se buscará que demuestren poder relacionarse con los estudiantes.
- Defender la gratuidad, la ausencia de exámenes de ingreso, la autonomía.
- Crear estructuras independientes para garantizar la seguridad de la comunidad universitaria sin medidas de coerción y castigo y sin la Policía del Gobierno del Distrito Federal. Podemos estudiar casos tan diversos como la Universidad Autónoma Metropolitana y la Policía Comunitaria de Guerrero.
- Responsabilizarnos de nuestro impacto ecológico en comunidades como San Lorenzo Tezonco. Implementar programas de transporte limpio, cómodo y cooperativo para desincentivar el uso del coche particular y ofrecer alternativas al transporte concesionado. Buscar la revocación de las concesiones para bases de las rutas ineficientes y contaminantes. Crear e implementar un programa real de reciclaje y, más importante, reducción del uso de desechables.
- Eliminar la distinción entre trabajo intelectual y trabajo manual. Todos somos la seguridad, todos somos trabajadores de limpieza y todos somos los cuidadores del medio ambiente. La universidad será administrada por los estudiantes y los trabajadores organizados.
- Trabajar hacia la autogestión alimentaria. Crear jardines en los planteles donde no hay toxicidad en el suelo o sub-

suelo. (Si no hay otro espacio, reducir estacionamientos.) Reducir la venta de alimentos compuestos de azúcares, grasas y cereales refinados, tanto en el comedor como entre los vendedores informales, y concientizar sobre alternativas.

- Abrir guarderías en los planteles para los hijos de trabajadores y de estudiantes. Pueden organizarse como cooperativas administradas por los padres y las madres estudiantes.
- Programar actividades académicas, culturales y de ocio en los planteles de lunes a sábado. Lejos de poner más barreras entre plantel y barrio, invitar a los vecinos a que entren.

Apéndice A. Escuela dentro de la Escuela: una propuesta para hacer el trabajo de Ciclo Básico en equipos de ochenta estudiantes y cuatro profesores

Un llamado a que haya escuelas pequeñas es un llamado a la elección libre. Cuando hayamos creado comunidades autónomas en donde cada quien esté por su propia voluntad, habremos propiciado el derecho de los estudiantes a escoger entre ellas, ya que cada opción será distinta.

DEBORAH MEIER¹

Proponemos recuperar las teorías y prácticas de Celestin Freinet, Paulo Freire, Jean Piaget y John Dewey, plasmadas en las experiencias de las escuelas activas en Europa y México, las escuelas *open* y *free* en Estados Unidos a partir

¹ Deborah Meier, *The Power of Their Ideas: Lessons for America from a Small School in Harlem*, 1995, 2002, p. 116.

de la década de los sesenta, las secundarias modificadas denominadas *middle schools*, los experimentos en las escuelas de East Harlem en Nueva York desde los ochenta hasta el presente y la obra de los autores afines más contemporáneos como Alfie Kohn, Deborah Meier, TheodoreSizer y Herbert Kohl.

El crecimiento exponencial de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, sobre todo en el plantel San Lorenzo Tezonco, ha aumentado la cantidad de estudiantes que han podido “estudiar” (o por lo menos estar inscritos), pero ha creado problemas de masificación, anonimato y distanciamiento entre y dentro de los sectores estudiantiles y de profesores. Cierta sensación de intimidad educativa y comunitaria que caracterizó los primeros semestres de la universidad se ha perdido. La presente propuesta es un intento de recuperarlo dentro del marco de la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, cuya exposición de motivos Punto 6 dice:

La formación universitaria implica la discusión de todas las ideas, la búsqueda permanente de las diversas formas de ver y estudiar la realidad, y la incorporación de múltiples referentes para juzgar. En este ámbito, los criterios y mecanismos de decisión deben garantizar respeto y espacio de acción a quienes, sin ser mayoría, son portadores de proyectos de docencia o investigación alternativos, con la única condición de que sean académicamente sólidos y pertinentes en términos del proyecto educativo y cultural de la Universidad.²

La propuesta se concretaría de la siguiente manera. Se formaría, de entre los estudiantes que entren en el Ciclo de Integración en un próximo periodo y entre los profesores que ya laboran en el Colegio de Humanidades y Ciencias Socia-

² Ley de la Universidad (*op cit.*, pp. 11-12).

les, un equipo de cuatro profesores, entre ochenta y noventa estudiantes y un trabajador administrativo de medio tiempo. El equipo permanecerá más o menos intacto durante los tres semestres del Ciclo Básico. La propuesta permitirá combinar una eficiencia económica en términos de recursos humanos con una atención mucho más personalizada entre profesores y estudiantes, ya que la proporción profesor-estudiante será de 1:20 o 1:23, a diferencia de la proporción de (aproximadamente) 1:8 que ha habido en la historia de la universidad. Pero las clases tendrán entre 20 y 27 estudiantes. Cada profesor no atenderá a más de 90 estudiantes por semestre y trabajará con los mismos estudiantes durante tres semestres. Esto permitirá que la gente se conozca y acabará con el anonimato y la enajenación que se viven ahora en el plantel.

Se promoverá la interdisciplina informal y natural que el trabajo en equipo de profesores de áreas diferentes y los horarios más flexibles facilita.

Características de los profesores

Los profesores que participen en la Escuela dentro de la Escuela serán:

- a) Personas para quienes el trabajo con estudiantes es su primera prioridad.
- b) Dictaminados favorablemente y con, por lo menos, un año de experiencia como profesores investigadores en la UACM.
- c) Personas que cuenten con un mínimo de dos años de experiencia como docentes, de preferencia en por lo menos dos de estos niveles: universidad, medio superior, secundaria o primaria.

- d) Personas con capacitación previa comprobable en la docencia, educación o pedagogía.
- e) Poseedores de un título universitario en un área relacionada con una de las áreas de Ciclo Básico del Colegio (actualmente Estudios Sociales e Históricos, Cultura Científica y Humanística, Lenguaje y Pensamiento, idiomas).
- f) Dispuestos a trabajar de manera colegiada y continua con profesores y estudiantes (esto incluye el trabajo de asesorías y tutorías).
- g) Sin compromisos laborales en otros lugares.
- h) Comprometidos con explorar y experimentar diversas formas de enseñanza y aprendizaje.
- i) Dispuestos a mantener un portafolio personal que incluirá los mismos instrumentos de evaluación mencionados en el inciso c. de la sección “Los compromisos de los estudiantes”.

Características de los estudiantes

Los estudiantes serán reclutados de entre los que ingresen a la universidad durante el próximo periodo de nuevo ingreso. La Escuela dentro de la Escuela no es para estudiantes “talentosos” ni para la “regularización”; es para todos y es para trabajar de manera cooperativa con gente de habilidades e intereses diversos dentro de un solo grupo. Los compromisos de los estudiantes:

- a) Participar en actividades universitarias de lunes a viernes entre las 7:00 y las 15:00 horas o su equivalente.
- b) Asistir a por lo menos 90% de las clases y otras actividades programadas.

APENDICE A

- c) Mantener un portafolio personal que consistirá, entre otras cosas, en seis evaluaciones de cada clase (estudiante a profesor, profesor a estudiante, estudiante a sí mismo, dos veces por semestre) escritos en formato libre.
- d) Participar en una semana de exposición-evaluación que incluirá, pero no se limitará a, exposiciones individuales y grupales y conferencias con profesores (también individuales o grupales) una vez por semestre; todo trabajo será ejecutado, no para complacer a un profesor, sino para compartir con una comunidad de aprendizaje.
- e) Responsabilizarse de la Certificación u otras evaluaciones institucionales según el Estatuto General Orgánico de la universidad, sea por medio de certificaciones globales (recomendadas) o de certificaciones por curso, a reserva de una transformación en las formas de evaluar en la UACM; la certificación, sin embargo, no se verá como más importante que las evaluaciones arriba mencionadas en los incisos c. y d.
- f) Participar activamente en las reuniones quincenales o mensuales de equipo con el pleno de los profesores y estudiantes.³

³ Deborah Meier, *Ibid*, p. 108, “ Ser pensativo requiere de mucho tiempo. Colaborar requiere de mucho tiempo. Para encontrar el tiempo para la discusión, tenemos que crear escuelas en las cuales el consenso se pueda lograr mientras que se permita, y hasta se promueva, la discusión apasionada. Tal discusión tiene que enfocarse en las experiencias de aprendizaje y enseñanza cercanas a las vidas de los estudiantes y profesores, y no en procedimientos, horarios, llenado de formatos, etcétera. Sólo en una escuela pequeña puede haber las conversaciones profundas y continuas necesarias para involucrar a todos y producir cambios. Y aún así, es difícil”.

- g) Trabajar en un proyecto de trabajo comunitario no remunerado de dos o tres horas por semana durante uno de los tres semestres.

Tutorías

Los estudiantes tendrán un tutor de entre los cuatro profesores del equipo. Habrá tres sesiones de una hora de tutorías por semana. Se sugiere que el tiempo se distribuya de la siguiente manera:

1. Discusión grupal (sobre asuntos educativos o de interés general).
2. Citas individuales (ésta es una hora para el tutor, con varias citas estudiantiles y no todos los estudiantes tendrán cita cada semana).
3. Lectura libre en silencio (en donde el tutor también participará).

El estudiante que desee cambiar de tutor lo podrá hacer mediante una carta solicitud siempre y cuando no haya un desequilibrio grave en la proporción de estudiantes por tutor.

Asesorías

El tiempo dedicado a las asesorías para individuos y grupos será amplio e inamovible. Las asesorías son para ampliar conocimientos y para mejorar la comunicación entre profesores y estudiantes; el estudiante no tiene que estar “rezagado” para participar en asesorías.

Talleres libres

Cada integrante del equipo, estudiante y profesor, participará siempre en un taller “extracurricular”, con duración de ocho semanas de sesiones semanales de dos horas. Se espera que tanto facilitadores (que serán estudiantes y profesores) como “estudiantes” participen en talleres fuera de su área de estudio o trabajo habitual. Un bloque inamovible de dos horas por semana se apartará para este propósito. Los talleres estarán abiertos, sujetos a espacio, para otros integrantes de la comunidad universitaria. (Ésta será una de las formas de hacer puente con el resto de la universidad.) Los talleres pueden versar sobre áreas artísticas o artesanales, intereses académicos no contemplados en el Ciclo Básico aprobado ni en otros planes de estudio de la universidad, o de asuntos políticos, psicológicos o comunitarios.

Recursos humanos necesarios

Cuatro profesores de tiempo completo (uno de cada una de las áreas de Ciclo Básico del colegio, incluyendo idiomas).

Un trabajador administrativo de medio tiempo para recibir a visitantes e invitados, contestar el teléfono, mantener la comunicación necesaria con otras instancias de la universidad, participar en la resolución de problemas logísticos de profesores y estudiantes, etcétera.

Recursos materiales

Los profesores no tendrán cubículos en los espacios dedicados para ello. La Escuela dentro de la Escuela tendrá acceso

exclusivo a cuatro salones adyacentes, de preferencia en el piso tres o cuatro del edificio C. Cada salón tendrá los muebles de cualquier salón (sillas y mesas o su equivalente para 26 personas, pizarrón), además de un escritorio con computadora y teléfono que servirá como espacio de trabajo para un profesor. Mediante donativos se buscará armar los salones con muebles más cómodos y tapetes y otros materiales para mejorar la acústica.

El tiempo

La mayoría de los estudiantes tendrá cuatro clases dentro del equipo por semestre y una (optativa de carrera, por lo general) fuera. Los estudiantes que estén en un nivel diferente de la mayoría en cada área de Ciclo Básico tomarán esa clase fuera del equipo o esperarán hasta que se ofrezca dentro del equipo. Se respetará la decisión de cualquier estudiante de tomar menos clases por semestre para concentrarse y profundizarse mejor.

Los profesores tendrán tiempo para preparación y planeación, individual o colectivo, durante el tiempo que los estudiantes dedican al trabajo comunitario o a sus clases fuera de equipo (se buscará que eso se limite a una o dos franjas).

Esta propuesta puede modificarse para ser más compatible con la idea del aprendizaje a través de proyectos, como han propuesto varios integrantes de la comunidad de la UACM, entre ellos Carlos González y Ricardo Vázquez Chagoyán. Cabe mencionar que cuando en el Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales se inició la práctica de dedicar los miércoles al trabajo colegiado de profesores, también se planteaba (pero nunca se facilitaba ni se promovía) que los estudiantes trabajarían en proyectos independientes esos días.

APENDICE A

La elaboración de horarios de clase ha sido, innecesariamente, uno de los asuntos más polémicos en la UACM. TheodoreSizer, autor de varios libros sobre la educación y asesor a las escuelas Central Park East, les aconsejó: “Simplifiquen el horario, para que puedan concentrarse en los asuntos más complejos y más importantes: los estudiantes y las ideas”. Mantuvieron un sistema de bloques: un bloque de dos horas de humanidades, y otro de dos horas de matemáticas y ciencia, más una hora de *advisory*, un poco parecido a la tutoría en la UACM pero, por lo regular, grupal.⁴ Con aulas propias y equipos pequeños de profesores y estudiantes, podemos hacer una simplificación parecida en la Escuela dentro de la Escuela.

El futuro

De ser exitoso, se buscará replicar el programa durante el siguiente período de transición de Ciclo de Integración a Ciclo Básico. El equipo original de profesores se redistribuirá en dos equipos y cada uno se complementará con el ingreso de otros profesores. Si en el Congreso Universitario o en otro espacio colegiado se aprueban modificaciones significativas en los Ciclos Básicos o en el Programa de Integración, se harán las modificaciones pertinentes a la propuesta.

Referencias

Meier Deborah, *The Power of Their Ideas: Lessons for America from a Small School in Harlem*, Boston, Beacon Press, 1995, 2002.

⁴ *Ibidem*, pp. 54-55.

*Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México,
México, Gaceta Oficial del Distrito Federal, 5 de enero de
2005.*

Apéndice B: los datos de los entrevistados

Claudia Alvarado López, estudiante de Comunicación y Cultura.

María Teresa Ávalos Vidal, estudiante de Ingeniería en Transporte Urbano.

Elizabeth Bárcenas Morales, estudiante de Filosofía e Historia de las Ideas.

José Alberto Contreras Barrera, estudiante de Ciencia Política.

Vanessa Cruz, estudiante de Comunicación y Cultura.

Teresa Dey, profesora de Creación Literaria.*

Gloria Fernández Vélez, estudiante de Ciencia Política y Administración Urbana.

Francesca Gargallo, profesora de Filosofía e Historia de las Ideas.*

Carmen Gaytán, estudiante de Comunicación y Cultura.

Graciela González Phillips, profesora de Estudios Sociales e Históricos.

John Hazard, profesor de Inglés.

Edith Mónica Hernández Hernández, estudiante de Ciencias Sociales (Antropología Social y Sociología).

Jacobo Hill, estudiante de Historia y Sociedad Contemporánea.

Mayra Islas, estudiante de Ciencia Política y Administración Urbana.

Maya López, profesora del Taller de Expresión Oral y Escrita.*

Sylvia López Quintero, profesora de Química.*

Víctor Macías, profesor de Física.*

Leonel Martínez Martínez, estudiante de Promoción de la Salud.

Paris Molina, estudiante de Ciencia Política y Administración Urbana.

Idalid Mora Cedeño, estudiante de Comunicación y Cultura.

Marco Noguez, profesor de Física.*

Dolores Núñez Gómez, estudiante de Comunicación y Cultura.

María José Rodríguez, profesora de Ciencias Sociales (Antropología Social y Sociología.)*

Carmen Ros, profesora de Creación Literaria.*

Arturo Santillana, profesor de Ciencia Política y Administración Urbana.*

Tania Adriana Tenorio Mejía, estudiante de Ciencia Política y Administración Urbana.

Rosa María Torres Bustillos, profesora de Comunicación y Cultura.*

Samuel Vázquez, profesor de Física.*

Ricardo Vega Ruíz, estudiante de Ciencias Sociales (Antropología Social y Sociología).

*Estos profesores han impartido otros cursos en otros ciclos.

Otros universitarios citados

Alejandra Astudillo, estudiante de Comunicación y Cultura.

Carlos González, profesor de Inglés.

Víctor Peralta, profesor de Psicología.

Manuel Pérez Rocha, rector de 2001 a 2010.

Con estos estudiantes: la vivencia en la UACM
se terminó de imprimir en octubre de 2012
El tiraje consta de 1 000 ejemplares

