

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

**“La construcción de los vínculos a través
de una relación pedagógica entre jóvenes
en el Programa de Educación Abierta
para Adultos en la UAM-X”**

**Tesis
que presenta para optar el grado de
Maestra en Educación de Adultos**

Alicia Izquierdo Rivera

ASESOR: DR. RAÚL ANZALDÚA

MÉXICO, D.F.

AGOSTO 2008

AGRADECIMIENTOS

Fustigada Luz

*Nacemos en la luz, la queremos, la quisiéramos siempre.
Porque tenemos ojos que ven, que ven aunque cerrados, aunque ciegos.
Vemos la luz en lo oscuro, en la tiniebla más tremenda podemos verla, deseárla
bracear como en el abismo submarino más profundo en busca de ella.*

*Porque la luz está allí, siempre allí, allá arriba, en lo alto,
o en la sima más honda, al alcance de todos.*

*Pero sucede que la luz -como diría León Felipe-hay que ganarla:
Ganarás la luz.*

*Pero hoy, tiempos feroces de condena y desprecio,
hay más que nunca que luchar por ella,
combatir hasta las últimas ansias para alcanzarla,
liberarla del castigo en que vive,
de la tortura, los golpes, la violencia.*

Rafael Alberti

Mi profundo reconocimiento y gratitud a mis compañeros y amigos con quienes he tenido la agradable experiencia de compartir este proyecto. Ustedes, como grupo de trabajo, han creado las condiciones necesarias para la elaboración de esta tesis. GRACIAS, Adriana Soto, Verónica Alvarado, Mariana Robles, Aída Robles, José Antonio Maya y Carlos Elizalde.

A los alumnos de la UAM Xochimilco, convocados por el PEAPA para contribuir en la formación de los otros, significando la experiencia como parte de su propia formación.

A todos los jóvenes y adultos que hacen del PEAPA un programa universitario con sentido.

Mis grandes amores:

Gracias mi querido Gabriel, siempre cerca, con tu escucha y tu palabra, generoso y solidario.

Para ti, Andrés, todo mi amor, por tus ganas infinitas de que la “enfermedad de tesis” concluyera.

INDICE

Introducción.....	4
CAPITULO 1. Un relato acerca de la historia del proyecto desde múltiples voces....	11
1.1 Notas introductorias	
1.2 Fundación del proyecto	
1.3 Momento de reestructuración	
1.4 Crisis y renovación	
1.5 Amenaza al proyecto	
1.6 No pasa nada ¿o es la inercia?	
1.7 De regreso al proyecto en sus 20 años	
1.8 El proyecto de adultos pasó a ser de jóvenes. Un giro de 180 grados	
1.9 El PEAPA de hoy	
CAPITULO 2. Jóvenes, educación y exclusión social	32
2.1 Los jóvenes en nuestro país	
2.2 Los jóvenes usuarios del PEAPA en la UAM Xochimilco	
CAPITULO 3. Los vínculos entre los jóvenes que tienen una relación educativa.....	42
3.1 El aumento de la población juvenil en el PEAPA	
3.2 El trabajo del asesor en el PEAPA	
CAPITULO 4. La investigación intervención en el campo de la educación.....	58
4.1 El grupo de reflexión como dispositivo	
4.2 Material producido por el grupo de reflexión y utilizado como material de campo para pensar el vínculo pedagógico	
4.2.1 El conocimiento y el saber	
4.2.2 El rostro	
4.2.3 El vínculo pedagógico y sus avatares	
4.2.4 Uno no enseña con lo que sabe sino con lo que es. El vínculo en relación con la identidad maestro-alumno: proceso en permanente construcción	
4.2.5 La despedida. Una reflexión de su experiencia en torno al vínculo pedagógico, a su lugar dentro de éste y a los efectos en el proceso de formación de los alumnos del programa	
4.2.6 Más allá de la apatía. La apatía como síntoma (o analizador) de un problema más complejo. Respuestas afectivas como expresión de un vínculo pedagógico en el que es fundamental el reconocimiento del otro	
4.2.7 Los rechazados son nuestra población. Violencia estructural como marco en las relaciones intersubjetivas: Calidad del vínculo	
4.2.8 Un cierre a manera de evaluación. Una lectura del proceso y una apertura al diálogo para propiciar la reflexión.	
CAPITULO 5. Reflexiones finales.....	152
Bibliografía.....	158

INTRODUCCIÓN

Así, el acto de aproximarnos a un momento dado de la experiencia implica escrutinio (cercanía) y la capacidad de conectar (distancia). El movimiento de escribir semeja el de un reguilete: se aproxima y se retira, mira de cerca y toma distancia. A diferencia del reguilete, no está fija en un marco estático. Conforme el acto de escribir se repite, su cercanía, su intimidad con la experiencia, aumenta. Finalmente, si uno es afortunado, de esta intimidad nace un fruto: el sentido.

John Berger

El trabajo que presento a continuación da cuenta de una experiencia educativa que tuvo lugar en un programa que, desde sus inicios, fue pensado simultáneamente como una práctica de servicio social universitario y como un campo de investigación. El proyecto al que aludo es el Programa de Educación Abierta para Adultos en la UAM-X (PEAPA), el cual fue creado en 1977 y, a lo largo de sus 30 años de existencia, ha convocado a profesores, estudiantes y vecinos de la universidad para colaborar desde diversas funciones en su tarea educativa.

Durante su primera década de vida ofreció un sistema de asesorías para cursar los niveles de primaria, secundaria y, posteriormente, de preparatoria, en la modalidad de sistema abierto dirigido a una población de adultos, constituida principalmente por los trabajadores administrativos de la UAM Xochimilco y, en segundo término, por los vecinos de las comunidades cercanas. A finales de los años 80 y principios de los 90, la población por atender fue transformándose gradualmente hasta quedar conformada, en la actualidad, por jóvenes que se encuentran fuera del sistema escolarizado y desean cursar el nivel de bachillerato a través del sistema de Preparatoria Abierta, propuesto por la SEP. Los educadores (llamados asesores) son estudiantes universitarios de diferentes licenciaturas de la UAM-X que realizan su servicio social contribuyendo con su práctica a la tarea de formación de sus alumnos (jóvenes usuarios).

A lo largo de diecisiete años estuve a cargo de la coordinación de este proyecto y, de 1987 a 2004, fui testigo del proceso que derivó en la transformación del PEAPA al dejar de ser un espacio educativo para adultos, fundamentalmente trabajadores administrativos

y vecinos de la UAM-X, para convertirse en una opción educativa para los jóvenes que, por razones de diversa índole, habían quedado fuera del sistema escolarizado.

A finales de los años noventa, los jóvenes que masivamente se incorporaron como usuarios del PEAPA desplazaron a los adultos que eran los usuarios originales, se apropiaron del proyecto y éste se modificó de acuerdo a sus necesidades, tanto en su estructura organizativa y funcionamiento, como en el sentido de su actividad. Los niveles de primaria y secundaria desaparecieron debido a que la demanda se concentró únicamente en el nivel de bachillerato. Fue necesario diseñar una planeación distinta de los cursos, reduciendo su duración, de cinco a dos meses e incrementar el número de cursos, de dos a cuatro al año. También se amplió una hora el horario de las asesorías, de 1 a 4 de la tarde, en lugar del horario que existía anteriormente, de 2 a 4.

Es importante reconocer que la práctica educativa que los asesores habían llevado a cabo tiempo atrás con los adultos no había presentado mayores problemas, observábamos una relación pedagógica en la que el asesor se preocupaba por adaptarse al ritmo y a las condiciones en las que el adulto aprendía, y también por imponerle cierta formalidad al trabajo educativo¹ que realizaba con los adultos, ya que para algunos de ellos su condición de jóvenes equivalía a falta de experiencia.

Sin embargo, cuando los adultos ya no fueron más los usuarios del PEAPA, los asesores se vieron ante una situación problemática que afectó su quehacer, en virtud de la transformación de la relación educativa. Estamos ante asesores y usuarios que además de pertenecer al mismo grupo generacional, comparten semejanzas psicológicas, sociales y culturales² y, sin embargo son diferentes en lo que se refiere al lugar que tienen en la institución educativa ya que por un lado, los asesores están próximos a obtener un título profesional, mientras los usuarios son estudiantes de bachillerato y, por el otro,

¹ Como parte de las formalidades establecidas, cabe añadir el control adicional que ejercía el sindicato sobre la asistencia de los trabajadores usuarios del programa. En este sentido, si bien contribuía a mantener un encuadre de trabajo, al tratarse de una práctica regulada desde el exterior, también fomentaba dependencia y burocratismo.

² Me interesa señalar que con semejanza no me refiero de ninguna manera a homogeneidad, ya que esta construcción -sabemos que- es una práctica propia del poder disciplinario que niega las diferencias y con ello controla. Con semejanza, entiendo la presencia de condiciones similares en cuanto a edad, así como a la situación social y cultural. Hay alumnos universitarios y usuarios del PEAPA que provienen tanto de sectores sociales intelectuales como de sectores de padres trabajadores manuales o desempleados. Lo mismo sucede con la edad de ambos. Lo que hace que unos y otros estén en distintos espacios educativos, además del azar, es algo que no forma parte de esta investigación y, desde luego, apunta a las múltiples diferencias entre ellos. Este es un tema que particularmente me interesa y seguiré investigando, ya que como sabemos la singularidad subjetiva es una categoría fundamental para analizar toda práctica de masificación.

mantienen entre sí una relación asimétrica en la que unos saben y enseñan (asesorándolos) y otros no saben y aprenden lo relativo a este nivel educativo.

Esta condición tensa entre semejanzas y diferencias que gira en torno a la relación saber-poder, junto con la concepción que ambos actores tienen de sí mismos y del otro es fundamental en los vínculos que se crean en la relación educativa y en la producción de identidades, que hace de unos los excluidos y de los otros los favorecidos.

Esta compleja situación, directamente experimentada por los estudiantes universitarios que cumplían la función de asesores, nos llevó a reconocer la dimensión de la problemática y a tratar de pensarla como un tema a investigar. Inmersos como estábamos en el campo, era necesario tomar cierta distancia para pensarlo entre todos.

Cabe añadir que una de las lecturas que, desde diferentes lugares de la propia universidad (incluyendo a varios de los asesores), se llegó a producir ante la presencia notable y en ocasiones “escandalosa”³ de los jóvenes, era que éstos invadían un espacio al que no tenían derecho porque el proyecto original estaba destinado a los adultos, quienes habiendo perdido, seguramente por causas ajenas a ellos, la oportunidad de estudiar en el tiempo en que debieron hacerlo, merecían una segunda oportunidad y la universidad, vinculada como debía estarlo a la sociedad a través del servicio, estaba obligada a ello. En este contexto y desde esta perspectiva, los jóvenes usurpaban un lugar y, por tanto, eran indeseables. Algunos de los asesores que sostenían esta postura consideraban que tendrían que trabajar con jóvenes problemáticos⁴ e irresponsables y esto, para ellos, era una pérdida de tiempo.

Mientras los jóvenes universitarios que fungían como asesores cuestionaban el ingreso de una población tan numerosa a la universidad y proponían establecer límites y mecanismos de control para circunscribir el tránsito de los jóvenes exclusivamente a las actividades del PEAPA; (en los hechos, se habían diseñado una serie de acciones para facilitar el manejo de la población⁵), los jóvenes usuarios se inscribían al PEAPA con el deseo de formar parte de la comunidad universitaria y obtener beneficios que iban desde

³ La indumentaria de algunos usuarios, debido a la multiplicidad de sus grupos de referencia, resultaba en ocasiones totalmente ajena a lo que en la universidad se considera lo propio.

⁴ Algunos de los usuarios provenían de consejos tutelares o reclusorios que les exigían inscribirse en programas educativos como parte de su reeducación.

⁵ Cuando hablamos del manejo de esta población, nos referimos a las acciones necesarias para acatar las medidas de seguridad que la universidad había implementado debido a que se habían cometido robos al interior de la UAM-X. De inicio, concentramos la población en dos pisos de un mismo edificio para facilitar el cuidado del orden por parte de quienes se encargaban de esta tarea que denominamos a partir de este momento como “seguimiento”, otra medida fue elaborar credenciales para los usuarios con el fin de facilitarles el ingreso a la UAM-X.

el uso de las instalaciones de la UAM-X, como eran los espacios deportivos, el consumo de la oferta cultural de la universidad, hasta el acceso a la seguridad social⁶.

A través de las reuniones que la coordinación del proyecto sostenía con los prestadores de servicio social cada quince días y mediante los trabajos terminales de investigación y otro tipo de reportes elaborados por ellos, teníamos conocimiento de las situaciones de conflicto que se daban entre los jóvenes, los universitarios y los usuarios del PEAPA.

La solución a estos problemas, desde la opinión de los estudiantes universitarios, radicaba en encontrar mejores mecanismos para controlar a los jóvenes.

Nos parecía que estábamos frente a una situación compleja que había que atender y que, más allá de establecer reglamentos o mecanismos de control, era necesario saber qué estaba sucediendo.

Reconocíamos en el PEAPA una fuerte tendencia a burocratizar ciertas situaciones que requerían ser analizadas; por ejemplo, los controles de asistencia tendían a ser cada vez más rígidos a partir del supuesto de que los mejores alumnos son aquellos que cumplen el 100% de asistencias, medidas propias de los sistemas escolarizados que no tienen el mismo sentido en un sistema abierto.

Así que nos parecía fundamental que los prestadores de servicio social reflexionaran sobre lo que les representaba el otro en la relación educativa, con el propósito de esclarecer los elementos afectivos que entraban en juego en esta creación de vínculos con los jóvenes.

Considerábamos que en la relación educativa asesor-usuario, aparecían múltiples modalidades de ejercer su rol como asesor, así como de establecer vínculos con los jóvenes. La premisa de la que partíamos se refería a que toda relación pedagógica supone una relación intersubjetiva⁷, es decir una dinámica de anudamientos y desanudamientos que desde la Psicología Social conocemos con el nombre de vínculos. Me refiero a una estructura que, a decir de Enrique Pichon-Riviere, “es manejable operacionalmente. El vínculo es siempre un vínculo social, aunque sea con una persona; a través de la relación con esa persona se repite una historia de vínculos determinados en un tiempo y espacios determinados” (Pichon-Riviere, 1985:47).

Nos parecía importante que los universitarios reconocieran lo que sucedía en ellos cuando convertidos en “maestros” veían al otro con distancia, recelo y hasta rechazo, y

⁶ Inmediatamente después del periodo de inscripciones, los usuarios solicitaban las constancias que los acreditaban como estudiantes para recibir atención médica en el IMSS.

⁷ Entendiendo a la subjetividad como la construcción permanente y abierta del sujeto cuya configuración incluye la dimensión psíquica, social e histórica.

también, cuando se acercaban a los jóvenes usuarios para confirmar la ilusión de ser ellos los favorecidos, los incluidos y los aceptados por la sociedad.

Para lograr este propósito sabíamos que requeríamos de un espacio que contara con las condiciones que facilitarían la expresión de las ideas y la reflexión. Fue un proceso que se dio poco a poco, paralelamente nosotros –el equipo coordinador- nos encontrábamos en proceso de constituirnos como grupo de trabajo, cuyas tareas se referían a la planeación y funcionamiento del sistema de asesorías, a la formación y asesoría de los prestadores de servicio social y al desarrollo de nuestras tareas como investigadores.

Este grupo de trabajo permitió que fuera posible moverme del lugar de “coordinadora” del proyecto y participar desde otro lugar en esta experiencia de investigación-intervención⁸ en el PEAPA

Para ello pensamos en la modalidad de un grupo de reflexión⁹, en el que el tema a trabajar fuera la relación pedagógica.

Un espacio colectivo pensado como dispositivo de intervención psicosocial en el campo educativo, en el cual la reflexión consistía en interrogar el sentido de los vínculos que se establecían a partir de la relación pedagógica dada entre los jóvenes, la cual la observábamos construida alrededor de la tensión entre el éxito y el fracaso escolar.

Las preguntas que de alguna manera incorporan nuestros intereses de investigación como equipo responsable del proyecto están planteadas desde algunos referentes teóricos inspirados en la propuesta de Cornelius Castoriadis, la cual nos permite abordar a una institución como la educativa, cuya condición actual atraviesa por una crisis de sentido que repercute de manera directa en los sujetos que la constituyen y, a su vez, le dan soporte. También recurrimos a los planteamientos de Ana María Fernández, estudiosa de las formas de intervención grupal e institucional, quien desde una perspectiva castoridiana y foucaultiana investiga los procesos de producción de subjetividad.

Las preguntas a las que me refiero son las siguientes:

¿Cuáles son las significaciones imaginarias sociales con las que se identifican los jóvenes en sus procesos de formación? ¿Cuáles son esas significaciones en las que se apoya su labor como educadores de jóvenes? ¿Cuál es el imaginario de maestro,

⁸ Una descripción más detallada de esta práctica se encuentra en el capítulo 4.

⁹ Cabe decir que no se trata de una modalidad de trabajo grupal en la que haya una instancia de coordinación con funciones diferenciadas del trabajo del grupo. En nuestro caso, lo que propusimos fue un ejercicio de diálogo entre los prestadores de servicio social y los profesores interesados en el PEAPA que queríamos pensar juntos la problemática.

educador, docente que circula tanto entre los jóvenes universitarios como entre los jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo escolarizado?

Cabe aclarar que al hablar de significaciones imaginarias sociales nos referimos a las formas instituidas que han sido creadas en y por la institución educativa, dando lugar, entre otras producciones subjetivas, a diversas identidades y modelos docentes.

Y para llevar a cabo el análisis de las estructuras vinculares, el grupo nos parecía un excelente recurso para poner en acto ciertos procesos como identificaciones, fantasías y transferencias que tienen que ver con la producción de vínculos.

De esta manera, consideramos que en el grupo era factible desentrañar las significaciones imaginarias que sostenían y daban cuerpo a la práctica educativa.

Estructura del trabajo

El trabajo que presento está organizado en cinco capítulos.

En el primero de ellos presento “Un relato acerca de la historia del proyecto desde múltiples voces” que parte de la fundación del PEAPA y recorre los momentos más importantes del mismo, dándole voz a algunos de los personajes involucrados con el proyecto. Debo insistir desde ahora que esta modalidad de narración es la que me parece pertinente para mostrar las diversas formas de participación de los actores en un proyecto como éste.

En el segundo apartado, pretendo mostrar la situación actual de los jóvenes respecto a la educación y la exclusión social, dado que ellos son los actores principales del proyecto. Cabe decir que la información hemerográfica que utilizo, si bien no está al día, sí abarca los años recientes ya que es en esta última época (del 2000 en adelante) en la que se hace presente la exclusión de jóvenes del sistema educativo de forma alarmante.

En el capítulo tercero, presento una descripción de la etapa del proyecto en la que la población atendida por el PEAPA se transforma gradualmente hasta llegar a ser un proyecto para jóvenes, y a partir de ahí, los vínculos que se establecen entre los universitarios y los usuarios en una situación educativa particular llaman nuestra atención, por lo que se convierten en el objeto de este estudio.

En el cuarto capítulo describo el proceso de construcción del dispositivo grupal que utilizamos en esta experiencia, así como el análisis de una parte del material producido a

través de esta estrategia de investigación. Se trata de ocho sesiones que corresponden al periodo comprendido entre el mes de marzo y noviembre del año 2004, cada una de ellas representa una forma distinta de abordar los vínculos creados por los jóvenes a través de la relación pedagógica.

El último capítulo corresponde a las reflexiones finales en las que destaco los aspectos que considero más importantes y que pueden dar origen a otros trabajos de investigación con el propósito de continuar reflexionando sobre nuestra práctica en el PEAPA.

CAPITULO 1

1. UN RELATO ACERCA DE LA HISTORIA DEL PROYECTO DESDE MÚLTIPLES VOCES

1.1 Notas introductorias

Para acercar al lector al campo de investigación-intervención en el que se desarrolla esta experiencia, considero necesario contar la historia del PEAPA; sin embargo, me parece imprescindible abrir esta narración a la pluralidad de voces de algunos de los actores que han participado en ella. Esto quiere decir que descarto la posibilidad de contar una sola historia, construida a partir de la descripción de los acontecimientos con un determinado orden y secuencia, porque tal vez, esa historia induciría al lector a arribar a las mismas conclusiones de quien hace el relato. Me interesa reconocer los diferentes lugares en los que están colocados los actores del proceso y, a través de las narraciones contenidas en diferentes textos, quiero apostar a que este ejercicio pueda servir para analizar las implicaciones de los sujetos que están o han estado insertos en un espacio de investigación, docencia y servicio que se ha mantenido durante casi 30 años, desarrollando una práctica educativa digna de ser reflexionada¹⁰.

En este sentido, me parece importante dar cuenta de la existencia de un proyecto, mostrando, en la medida en que sea posible, los procesos de creación, permanencia, consolidación, crisis, institucionalización, burocratización, renovación, etcétera, de un espacio en el que, en sus treinta años de existencia, hemos sido varios los actores.

Los materiales que consideré útiles para cumplir con el propósito de incluir diversas voces son:

- Documentos que han sido elaborados por quienes hemos estado a cargo del programa (profesores, funcionarios, administrativos) a partir de su creación y que, a manera de anteproyectos, reportes, evaluaciones y oficios de circulación interna, dan cuenta de la situación por la que atravesó el proyecto con el paso del tiempo.

¹⁰ Cabría, en este mismo sentido, advertir que esta diversidad de actores, al negar la unidad de narración de quien investiga, reconoce la riqueza de las investigaciones sobre los procesos intersubjetivos. Para ilustrar esta idea, cito a Lidia Fernández (1998:96) cuando escribe: “Otro riesgo presente en este tipo de investigaciones es querer obturar los agujeros y las contradicciones que aparecen en cualquier dimensión de lo humano, pretendiendo a través de la narrativa del investigador organizar congruentemente el texto bajo un solo elemento argumentativo, respondiendo así a la exigencia de formular una hipótesis de trabajo única. La pluridimensionalidad de los fenómenos humanos hace que esta pretensión distorsione y deforme la realidad queriendo conformarla a imagen del pensamiento del investigador”.

- Trabajos terminales de investigación elaborados por alumnos de la carrera de Psicología, y presentados como tesinas para obtener el título de licenciatura. En ellos podemos encontrar materiales derivados del trabajo de campo: entrevistas individuales, grupales, registros de observación, diarios de campo, etcétera.
- Reportes de actividades de servicio social elaborados por los alumnos de distintas carreras que colaboraron, ya sea como educadores o apoyando en tareas de organización y funcionamiento del programa.
- Diario de investigación que contiene los registros elaborados por la autora de esta tesis acerca de reuniones de trabajo, cursos, talleres, etcétera.

1. 2 La fundación del proyecto

El Programa de Educación Abierta para Adultos en la UAM Xochimilco nace en el mes de octubre de 1977 como un proyecto de servicio social cuyo nombre “Primaria y Secundaria para Trabajadores de la UAM-X” daba cuenta de su intención de origen. La idea de entonces formaba parte de un proyecto político-laboral del que participaban tanto trabajadores sindicalizados –académicos y administrativos-, como alumnos de la primera generación constituidos –algunos de ellos- en una organización estudiantil, Unión de Estudiantes Democráticos, UED, vinculada a los partidos de izquierda de esa época (principalmente el partido comunista).

Miguel Nathan Bravo, estudiante de la carrera de Comunicación de la generación 1974-1978 participó en su creación y narra, veinte años después, algunos pasajes acerca de la fundación de la UAM Xochimilco, con sus actores y su contexto en el momento en que se creó este proyecto.

“Cuando la UAM empezó, aquí todo lo que había alrededor eran campos o rancherías, había una comunidad que estaba atrás de la UAM, (...) se trabajó bastante con ellos, se hacían todas las investigaciones¹¹ de diferentes carreras (...) y hubo un grupo de estudiantes que se organizó y formó la UED, la Unión de Estudiantes Democráticos, ellos se interesaron en hacer un trabajo social (...). Estamos hablando de los setenta, en esa

¹¹ Se refiere a los trabajos de investigación realizados por los alumnos en las comunidades cercanas, como parte del modelo pedagógico del sistema modular.

época había una gran promoción del sistema de la educación abierta y combinando las ideas que circulaban socialmente con la realidad, fue que se empezó a diseñar una alternativa de servicio social para los estudiantes y, muchos de los que participaban en la UED empezaron a trabajar” (Amador y Paredes, 1997).

Para una universidad de reciente creación en 1974, con un sindicato único e independiente (el SITUAM) que, tras su fundación, había librado una difícil lucha de la que había salido fortalecido, los proyectos académicos se entramaban con los políticos, de tal manera que la UAM-X, como universidad pública, priorizaba las demandas de los sectores mayoritarios de nuestra sociedad, entre los cuales podía quedar incluida la educación de sus trabajadores. Hay que señalar que la creación de este proyecto se da a dos años de la publicación de la Ley de Educación de Adultos.

Jorge A. Valdés, como estudiante de la licenciatura de Psicología, fue uno de los fundadores del proyecto, y un par de años después como profesor de la misma, se encargó de coordinarlo durante su primera etapa.

“Varios miembros de la UED involucrados con partidos políticos estaban impulsando campañas de alfabetización en las zonas de Xochimilco y Milpa Alta. Se pensó que podría realizarse algo parecido con los trabajadores de la UAM-X. Nosotros pensábamos que si en un año era posible cursar la primaria, en dos la secundaria, y en tres la preparatoria, en un lapso no muy prolongado, podrían inscribirse los primeros trabajadores de la UAM-X como alumnos de licenciatura en la propia Universidad. Esa era la fantasía que queríamos lograr” (Izquierdo, 1994).

Se pretendía que en un esfuerzo conjunto alumnos y docentes participaran en tareas educativas propiciando nuevas oportunidades para aquellos que, por motivos diversos, habían quedado fuera del ámbito de la educación formal.

Continúa Valdés:

“Entonces se organizó el programa y a diferencia de cómo lo planteaba el CEMPAE¹², en cuanto a que constaría de una estructura como un simple sistema de asesorías, en donde los adultos recibieran una guía mínima y ellos, por su cuenta, se encargaran de una manera autodidacta de abordar los contenidos. El programa se armó de tal manera, con clases y maestros por materia, que era en todos los sentidos, una escolita. Tal vez esa estructura es la razón de la permanencia del programa en todo este tiempo” (Izquierdo, 1994).

Desde sus inicios se planteó que el programa atendiera, además de los trabajadores de la universidad que lo requirieran, a todos aquellos adultos que se acercaran a él. Así que entonces, ingresaron amas de casa, trabajadoras domésticas y algunos trabajadores sindicalizados (hombres y mujeres), incluyendo a varios que demandaban alfabetizarse. La población ascendía a cerca de 20 personas y los alumnos encargados de las asesorías en su calidad de prestadores de servicio social, provenían de carreras como: Medicina, Psicología, Sociología, Comunicación y Economía.

Valdés comenta que:

“En los primeros dos años, el programa funcionó relativamente bien, aunque nadie obtuvo su certificado. La asistencia de los usuarios era más o menos constante. En cuanto a los asesores, eran estudiantes de la UED quienes se hacían cargo de las asesorías, mostrando mucho entusiasmo en el trabajo con los adultos. Pero cuando esta gente salió de la Universidad, el problema fue que los nuevos asesores no mostraron el mismo interés y disposición que los anteriores. Entonces, la realización del servicio se convirtió más en un trámite, que en brindar realmente un servicio social a los trabajadores” (Izquierdo, 1994).

Durante los dos primeros años de la vida del programa, la población de educandos (los llamados usuarios) fue disminuyendo hasta llegar a su mínima expresión. Los asesores

¹² Centro para los Estudios de los Medios y Procedimientos Avanzados en Educación, organismo encargado del desarrollo curricular de planes y programas, publicación y distribución de libros de texto, guías de estudio, promoción y asesoría de Preparatoria Abierta.

poco tenían que hacer y, por ello, los responsables del proyecto en ese momento intentaron analizar y evaluar lo que sucedía.

Nathan Bravo cuenta que:

“Esto que había empezado con tantas ganas empezaba a desmembrarse, porque los estudiantes originales que habían participado y que les había gustado el proyecto ya estaban concluyendo el servicio social, entonces no había promoción, así que junto con Jorge Valdés pensamos que había que reestructurarlo –el proyecto- para darle una permanencia en el tiempo, hacerlo mucho más accesible, más estructurado. En ese momento hablamos tanto con el sindicato, como con la División (de Ciencias Sociales y Humanidades), con Rectoría y les propusimos reestructurarlo y que lo tomaran en cuenta porque era un beneficio para los trabajadores, hicimos todo un proyecto, lo reestructuramos. Y planteamos que para que se institucionalizara un poco más, hubieran más recursos y mucha más disposición por parte de la Universidad, como el dar salones, apoyos, etcétera” (Amador y Paredes, 1997).

Al parecer, quienes habían fundado el proyecto ya no se hacían cargo directamente de éste. Valdés comenta:

“Los asesores se reunían cada 15 días para evaluar el trabajo que realizaban con los adultos. Con el paso del tiempo estas reuniones perdieron su intención y sentido original. Paulatinamente se fueron burocratizando y se convirtieron en el requisito de los prestadores de servicio social para acreditar la liberación del servicio social” (Izquierdo, 1994).

Para 1979, en la “escuelita,” nombre con el que algunos llamaban al proyecto, los grupos de educandos, inicialmente tres, se redujeron a dos, con una población de 8 educandos, y en marzo de 1980 a uno (Valdés y Nathan, 1980).

A tres años de su creación algunos trabajadores obtuvieron el certificado del nivel primaria, y de los prestadores de servicio social, sólo 4 obtuvieron su carta de liberación. Sus fundadores coinciden en que:

“(...) las buenas intenciones excedían a la experiencia de los organizadores, esto se reflejaba de distintas maneras: los prestadores de servicio social cumplían con las horas estipuladas por reglamento en un tiempo bastante prolongado, además de que no había criterios generales para la liberación del servicio en las distintas Divisiones (en este caso, Sociales y Biológicas). Por lo tanto, cundió el desánimo entre los asesores, traduciéndose en la deserción de la población atendida” (Valdés y Nathan, 1980).

Me interesa destacar que en esta fase inicial del proyecto, el sentido de una propuesta de educación para adultos trabajadores respondió a la idealización de un proyecto impulsado por una organización estudiantil gestada en los primeros años de la universidad, cuya identidad política e interés sindical eran ampliamente conocidos y compartidos por diferentes grupos de una universidad recién creada y estrechamente vinculada con los sectores populares.

1.3 Momento de reestructuración

Frente a esta situación, Valdés y Nathan en 1980 presentaron una propuesta de trabajo con la que se pretendía que el proyecto se transformara en un sistema de investigación-producción-docencia-servicio social, el cual estaría vinculado organizativa y académicamente a las áreas de educación de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. En dicha propuesta, el prestador de servicio social no sólo colaboraría como asesor de adultos sino que podría realizar tanto investigación como llevar a la práctica sus habilidades en la producción de materiales didácticos y apoyos al proceso de enseñanza aprendizaje del proyecto (Valdés y Nathan, 1980).

Para ello presentaron la nueva estructura organizativa del proyecto detallando objetivos, funciones y actividades de coordinadores, prestadores de servicio social y usuarios, tanto en el sistema de asesorías como en el de investigación-producción.

“La idea –para J. Valdés - era fortalecer el programa. En esa época, docentes del Área de Concentración¹³ coinciden en la posibilidad de ubicar

¹³ Las Áreas de Concentración corresponden al último año de la licenciatura, en el caso de la unidad Xochimilco son dos: Psicología Educativa y Psicología Social.

el problema de la educación de adultos como una línea de investigación del Área y, de esta manera, integrar el programa al Departamento de Educación y Comunicación. En este sentido, los estudiantes del Área podrían realizar prácticas, trabajos de investigación, etcétera, dentro del programa. Este sería el escenario privilegiado en la formación de los estudiantes de la licenciatura de Psicología” (Izquierdo, 1994).

Para Nathan Bravo, la reformulación del proyecto fue “lo que le permitió durar hasta el día de ahora, siendo el proyecto de servicio social más antiguo que hay dentro de la UAM” (Amador y Paredes, 1997).

Luis Serrano, profesor responsable del proyecto por parte del Área de Concentración de Psicología Educativa durante este periodo, dio cuenta de los resultados de esta reformulación, señalando que en 1984

“la escuela abierta para adultos en la UAM-X contaba con un muy reducido número de estudiantes y asesores en cada uno de sus niveles (primaria secundaria y preparatoria): 46 alumnos con 10 asesores. Además, desde marzo de 1982 a marzo de 1984 no se ha desarrollado ningún trabajo de investigación como medio para acreditar el servicio social, a pesar de que el programa especifica claramente como uno de sus objetivos primordiales a la investigación” (Serrano, 1984).

Así, el profesor responsable de la coordinación académica de este proyecto, propuso una reestructuración del antiguo plan. Son dos los objetivos planteados:

De esta forma, la llamada “Escuela para Adultos” intentaba articular a través de su práctica la investigación con la docencia y el servicio, ofreciendo vías alternas de inclusión para aquellos adultos que deseaban continuar estudiando.

En esta segunda propuesta, se ratificó la estructura organizativa planteada por los fundadores del proyecto. La Escuela Abierta para Adultos se proponía, como en sus orígenes, la atención de adultos para cursar primaria, secundaria y preparatoria; los prestadores de servicio social colaboraban como asesores, como investigadores y en la producción de material didáctico. Se enfatizó la necesidad de realizar campañas de difusión para captar tanto usuarios como prestadores de servicio social. En esta segunda

reestructuración, tanto los participantes como sus funciones y responsabilidades, eran señalados de manera muy clara. La coordinación general estaba compuesta por: la Coordinación de Servicio Social de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, la Sección de Servicio Social y Orientación Educativa, la Secretaría de Unidad y el Área de Concentración en Psicología Educativa.

El Departamento de Educación y Comunicación asignó una plaza de ayudantía de investigación al proyecto con el fin de apoyar la operación del mismo.

La asesoría y evaluación del trabajo de los prestadores de servicio social estaba a cargo del Área de Concentración en Psicología Educativa.

En el período de 1980 a 1987 se pretendió consolidar el proyecto a través de estas dos reformulaciones en las que, por un lado, se propuso articular a través de su operación, la docencia, la investigación y el servicio, consideradas funciones centrales de la universidad y, por otro, se hizo partícipes a diversas instancias de la UAM-X en la coordinación del proyecto.

1.4 Crisis y renovación

Nuevamente en 1987, el programa presentó una fuerte crisis, el número de usuarios y asesores se redujo considerablemente, los trabajos de investigación elaborados por los estudiantes de Psicología Educativa también disminuyeron, extinguiéndose paulatinamente.

En esta etapa, el equipo coordinador del proyecto, en los hechos, se redujo a dos instancias: la Sección de Servicio Social y el Departamento de Educación y Comunicación (a través del Área de Concentración en Psicología Educativa). La primera de ellas, se encargaba de realizar las funciones relacionadas con la inscripción de los educandos, la tramitación de la aceptación y acreditación del servicio social de los estudiantes, la adquisición de los libros de texto (únicamente para los trabajadores sindicalizados)¹⁴, entre otras. Por su parte, el Departamento de Educación y Comunicación destinaba una plaza de Profesor Asociado perfilada para la coordinación académica del proyecto, además de la plaza de ayudante de investigación con la que ya se contaba tres años atrás.

¹⁴ Posteriormente, fue el SITUAM quien se encargó de la compra de los libros de Preparatoria Abierta, con el apoyo económico de Rectoría de la Unidad, durante –al menos- doce o trece años (hasta 1998). De esta manera, todo trabajador sindicalizado inscrito en el programa recibía gratuitamente su paquete de libros en el local del SITUAM.

El Área de Concentración de Psicología Educativa consideró que la dedicación de los profesores a otras actividades de docencia e investigación ajenas a la coordinación de este proyecto, impedían que se realizara un trabajo con mayor continuidad y solidez. De esta manera, se especificaron las funciones a realizar a través de esta plaza:

1. Establecer el enlace con el INEA para la gestión de todo tipo de trámites relacionados con la acreditación y certificación (revalidación de estudios, solicitudes de exámenes, entrega de boletas y certificados, etcétera.).
2. Convocar, asesorar y evaluar a los prestadores de servicio social que participaran como asesores, investigadores o productores de material didáctico.

Con estas condiciones, en octubre de 1987 ingresé como profesora por tiempo determinado para desarrollar actividades de docencia en el Área de Concentración de Psicología Educativa y como responsable de la coordinación del proyecto. Tres años después obtuve la definitividad y continué a cargo del proyecto hasta el año del 2004. A continuación, incluyo mi propio relato, recabado a través de una entrevista realizada en un trabajo de investigación terminal (equivalente a tesina de la licenciatura) en 1997:

”Yo llegué al PEAPA a finales de 1987, (...) la idea que se tenía en ese momento era que el programa presentaba una serie de problemas y deficiencias, por lo que era necesario saber qué estaba pasando.

En ese momento había un grupo de asesores¹⁵ muy interesado en el trabajo que estaban haciendo, eso ayudó bastante, (...) propusimos hacer reuniones con los asesores cada 15 días y hablar con ellos acerca de los obstáculos se les presentaban en el trabajo con los adultos (...).

Fue interesante que los cursos de formación para los asesores se convirtieron en estas reuniones, reuniones grupales donde ellos intercambiaban sus experiencias, era lo que ellos querían.

Al poco tiempo (...) fue contratada Mónica Franco¹⁶ y rápidamente hicimos un buen equipo, continuamos con el trabajo con los asesores, y también con los cursos para los educandos, (...) una de las cosas que pedían los asesores era que los usuarios de nuevo ingreso se incorporaran a estos cursos, en los

¹⁵ Algunos de ellos además de ser alumnos de la UAM-X, eran también trabajadores administrativos, condición que los hacía involucrarse de manera particular en el trabajo educativo con adultos.

¹⁶ Recién egresada de Psicología Educativa, UAM-X, coautora de un trabajo terminal de investigación sobre la implementación de técnicas grupales en el trabajo con adultos. Ver bibliografía, (Franco y otros, 1987).

que se les introducía a lo que era el sistema abierto” (Amador y Paredes, 1997).

Los asesores señalaban como la principal dificultad para desarrollar su trabajo la heterogeneidad en los grupos de aprendizaje. Esta población, constituida todavía en su mayoría por trabajadores administrativos de la UAM-X y en un reducido número por amas de casa y adolescentes, mostraba diferencias que para los asesores eran difíciles de manejar.

Retomo mi relato citando que:

“Cuando llegué empezamos por la capacitación de los asesores, (...). Ellos planteaban que había que construir una metodología que les facilitara el trabajo con los adultos. Los asesores decían: ‘es que nosotros tenemos que saber cómo le entramos al trabajo con una persona que ha dejado mucho tiempo de estudiar, que tiene cantidad de deficiencias, que además, en sus grupos se encuentra con personas más jóvenes que ella, con amas de casa, o con trabajadores universitarios, es una heterogeneidad que como asesores no sabemos manejar’” (Amador y Paredes, 1997).

Estos problemas convocaron al sector académico directa e indirectamente involucrado en el PEAPA a una reflexión más profunda. Los referentes que fundamentaron, desde entonces, nuestro trabajo de análisis en torno a estos procesos venían de la psicología, el socioanálisis, la pedagogía, el psicoanálisis y otras disciplinas afines y, esta tarea incluía varios de los estudios que los alumnos del Área de Concentración de Psicología Educativa habían desarrollado como trabajos terminales de investigación (equivalentes a tesinas). Sin embargo, éstos se concretaban a realizar una evaluación crítica del funcionamiento del programa, llegando a incluir como parte de su estrategia metodológica (dispositivos de investigación-intervención) los testimonios de los distintos actores del mismo. De estas evaluaciones derivaron algunas medidas tendientes a resolver los aspectos que considerábamos críticos. Tal como yo misma lo mencioné en la entrevista de 1997:

“Los asesores señalaban una serie de problemas, planteaban que el adulto venía con una serie de condiciones en contra, marcado por el fracaso

escolar, con cierto temor a exponerse, a decir que no sabe. La relación entre usuarios y asesores, a veces, no era buena, considerábamos que en momentos se hacía necesario hablar de esta relación, entonces (...) además de los cursos a asesores y educandos, nos pareció importante reunirnos en asambleas generales” (Amador y Paredes, 1997).

Invitamos a Raúl Villamil, profesor del Área de Concentración en Psicología Educativa para que nos apoyara en la coordinación de las asambleas generales. Con anterioridad, él ya había participado en el proyecto, por lo que contaba con la experiencia y disposición para apoyarnos en este sentido. R. Villamil comentó:

“Cuando regresé (de realizar estudios en el extranjero), me invitaron a trabajar en el Área y uno de los proyectos que más me atrajo fue éste, porque inmediatamente lo pudimos pensar como una escuela dentro de otra escuela. A mí me interesaba entender cómo se generaban una serie de contradicciones entre un dispositivo como el sistema modular (...) y un dispositivo en donde se planteaba una escuela activa, abierta, una escuela participativa, donde había una serie de transformaciones a nivel del salón de clases, al exterior, etcétera, y cómo era que podía contener en su seno una escuela sumamente tradicional, como era una escuela para adultos. Se me pide que trabaje con los alumnos (prestadores de servicio social), que eran los profesores, con el sistema, con los programas, por lo que podía llegar a ser un análisis institucional de la escuela, lo que pasa es que nunca lo hemos podido realizar a fondo (...)” (Amador y Paredes, 1997).

Aun cuando en la reestructuración de 1980 se planteó enfáticamente la vinculación de la investigación con el servicio social, hasta el momento no existía proyecto de investigación alguno que orientara la práctica de investigación tanto de alumnos como de profesores. En 1989, presentamos¹⁷ ante el Consejo Divisional de Ciencias Sociales y Humanidades para su aprobación, el proyecto de investigación denominado: “Diagnóstico Institucional del Programa de Educación Abierta para Adultos en la UAM-X”, cuyo título daba cuenta de nuestro interés por llevar a cabo de manera permanente

¹⁷ Izquierdo y Franco (1989) Proyecto de investigación. Mimeo.

una evaluación del proyecto, a partir de lo que dialogábamos con los asesores acerca de su práctica.

Cito a continuación parte de un reporte de investigación de este proyecto escrito en el año de 1993:

“En este primer momento de acercamiento al campo, los asesores plantean la necesidad de realizar un diagnóstico que permitiera conocer el estado actual del programa. (...) Se propone la realización de un diagnóstico institucional del programa (como lugar donde se condensan procesos de formación de trabajadores, profesores, estudiantes y vecinos de la universidad), en el que se habían observado una serie de fenómenos que no era posible separar o aislar, por el contrario, era necesario propiciar su comunicación entre sí, de tal manera que fuera factible revelar los procesos mediante los cuales se producían estos fenómenos” (Izquierdo, 1993).

A medida que la presencia de los vecinos de la universidad fue más notoria, los trabajadores hicieron todo por mantener el proyecto con los ritmos y modalidades que mejor se adaptaran a sus necesidades. En este sentido, la Sección de Servicio Social reivindicaba continuamente la idea de que el proyecto centrara su atención de manera prioritaria en los trabajadores administrativos.

Las tensiones intragrupalas, entre trabajadores sindicalizados y adultos externos, y sobre todo, entre la población de jóvenes y la de adultos repercutieron en las relaciones entre usuarios-asesores, ya que estos últimos también eran jóvenes.

En este sentido, Villamil comenta sobre el trabajo realizado en las asambleas generales:

“Lo primero que trabajamos fue cómo llegar a establecer una relación con los adultos sin infantilizarlos, respetando su estatuto de ser adultos y tratando de establecer un vínculo, un diálogo que permitiera ir aprendiendo con ellos mismos, ¿no? Esto ha sido muy difícil porque se genera todo el problema del choque generacional, los adultos sienten que quienes les enseñan los ridiculizan, pero ellos, a su vez, tratan a los jóvenes de la universidad como niños chiquitos, los ven como sus propios hijos, entonces se genera una relación muy compleja y sumamente condensada de

situaciones, de valores, (...). No solamente se están dirimiendo las relaciones de maestro-alumno, sino también se ponen en juego las relaciones transferenciales entre los jóvenes y los adultos, entre los hijos y los padres. Hay todo un campo de representación de la sociedad puesto en el vínculo maestro-alumno a través de la relación de la escuela abierta donde estudian estos señores” (Amador y Paredes, 1997).

De acuerdo con este proceso, nosotros nos planteamos “facilitar” la incorporación tanto de los asesores como de los usuarios externos a través de cursos, talleres, pláticas, etcétera. Los usuarios internos y externos pedían más y mejores asesores, solicitaban la creación de talleres y cursos, que abordaran todo tipo de temáticas. Respondíamos en ese momento sin ton ni son, sin ninguna dirección clara. Para ilustrar esto, cito lo siguiente:

“En los últimos dos años (1988-90) se han detectado una serie de demandas que los educandos han planteado, como la posibilidad de contar con cursos de capacitación para el mejoramiento laboral, pláticas que les permitan contar con mejores condiciones de vida, como cuidados a la salud, organizar prácticas deportivas y recreativas, eventos culturales, etcétera. (...) El Programa de Educación para la Salud¹⁸ (...) se inserta al Programa de Educación Abierta para Adultos como actividad de apoyo, elaborando programas de atención, promoción y difusión de la salud en beneficio de la comunidad que participa en este programa (estudiantes, trabajadores y vecinos de la Universidad)” (Alvear, Izquierdo y Ramírez, 1990).

En 1989, como equipo coordinador del programa¹⁹, adscrito al Departamento, nos incorporamos a la Maestría en Educación de Adultos en la UPN y el proyecto de investigación que propusimos desarrollar era el mismo que habíamos presentado anteriormente en la universidad: “Diagnóstico Institucional del Programa Educación Abierta para Adultos en la UAM-X”.

Amplíe lo anterior, citando otro fragmento de la entrevista de 1997:

¹⁸ Propuesta elaborada por el profesor Samuel Ramírez, quien temporalmente formó parte del grupo de profesores de Psicología Educativa.

¹⁹ Constituido en ese momento por Mónica Franco y quien esto escribe.

“Llegó un momento en que problemas como la deserción continuaron, el asesor seguía teniendo una serie de dificultades, (...) nos dábamos cuenta de que el problema no se resolvía del todo y tal vez estábamos diseñando cursos sin pensar un poco más, quizá, había que tratar de encontrar algo que nos ayudara a la construcción de esta metodología que los asesores pedían (...) las lecturas que trabajábamos con ellos iban desde los grupos de Pichon-Riviere, Bauleo, etcétera; después Mónica y yo nos fuimos a la maestría en Educación de Adultos en la Pedagógica, entonces la información cambiaba un poco y ya les proponíamos otro tipo de lecturas, (...) a veces los asesores que eran psicólogos estaban mucho más preocupados en saber cómo es que aprende un adulto, pero los de la licenciatura de Químico Fármaco Biología., eran otros sus intereses. A partir de ahí dejamos un poco los cursos y decidimos darnos tiempo para pensar” (Amador y Paredes, 1997).

Con relación al cambio de los propósitos originales del proyecto, éste comenzó a percibirse a finales de los 80. En ese entonces, paulatinamente hicieron acto de presencia en el programa usuarios jóvenes que se sumaron a la población adulta de trabajadores y amas de casa. Esta combinación transformó las características que hasta entonces privaban en los grupos de aprendizaje. Estos cambios derivaron en múltiples dificultades que afectaron la tarea educativa de los asesores.

1.5 Amenaza al proyecto

Durante la década de los noventa, la continuidad del PEAPA se vio seriamente amenazada, relevos entre sus integrantes se combinaron con circunstancias externas, entre las que no podemos dejar de considerar las que se refieren a ciertos trabajadores sindicalizados, quienes además de obstaculizar varias de las tareas académicas de asesores e investigadores, algunos de ellos tergiversaban los propósitos de origen del Programa, usando los tiempos dedicados a la formación como un pretexto para abandonar la jornada de trabajo.

Como respuesta a esta situación, autoridades de la UAM-X intentaron modificar los horarios del sistema de asesorías. El planteamiento era que cada trabajador asistiera al inicio o término de su actividad laboral, así, no tendrían posibilidad alguna de utilizar el tiempo de su jornada de trabajo. Situaciones como ésta muestran que cada uno de los

actores del programa se colocaba en un determinado lugar. Había que suspender las asesorías en tanto se diseñaba la nueva propuesta. Intentaba recuperarse la idea de que el proyecto era para uso exclusivo de los trabajadores.

El sindicato tardó en intervenir, sin embargo, se dieron las negociaciones que permitieron que el proyecto regresara a desarrollar sus actividades con normalidad.

Desde nuestra perspectiva y lugar (el Departamento de Educación y Comunicación), cuestionábamos la medida de suspender el programa e insistíamos en que de existir un problema laboral, éste tendría que ser resuelto por las autoridades y el sindicato, sin que esto llegara a afectar a la población externa que, para entonces, era parte fundamental del programa.

Es importante señalar que nuestra relación con la Sección de Servicio Social en la tarea de coordinar el proyecto era sumamente difícil; daba la impresión que cada una de las partes sostenía un proyecto distinto y que, ambas se encontraban permanentemente en pugna.

Desde nuestro punto de vista, considerábamos que el control ejercido por la Sección de Servicio Social sobre la asistencia de los trabajadores a las asesorías generaba una serie de situaciones que complicaban la labor de los asesores. Además de que con ello, se condicionaba la entrega de los libros de texto. En el caso de los prestadores de servicio social, establecían ciertos criterios de evaluación que resultaban arbitrarios, de los que dependía la liberación o no del servicio social. Por ejemplo, quienes optaban por elaborar un trabajo de investigación como parte del servicio social se topaban con ciertos obstáculos, bajo el argumento que resultaba difícil contabilizar las 1040 horas correspondientes al servicio.

El proyecto se había convertido en botín entre algunos que querían quedarse con él sin saber para qué y otros que querían, pero no podían o no sabían defenderlo.

1.6 No pasa nada o ¿es la inercia?

En la narración que hacemos respecto de este proyecto hay muchas lagunas. Hay periodos en los que parece que nada pasó. Pasada la tormenta en la que el proyecto estuvo en peligro de desaparecer o de pasar a manos de otros, hubo un intervalo en el que, aparentemente, no sucedió algo digno de ser registrado. En un artículo escrito para conmemorar los 20 años del PEAPA, escribimos lo siguiente:

“Nos llama la atención que Alicia se salta de 1991 a 95 (...). Queda fuera del análisis ese largo intervalo en el que el proyecto se fortalece en esa inercia burocrática que lo alimenta y lo sofoca” (...). También se insiste por parte de Alicia (y no sólo de ella) que existen los otros (enemigos), los que quieren el proyecto, lo que hace que éste sea defendido por los <dueños del mismo>. Aquí se confunde la lógica de deseo de apropiación y su relación con el fortalecimiento del mismo: ¿querrán al proyecto porque se sostiene? o ¿se sostiene porque lo quieren? Si la inercia y el burocratismo no lo han matado, ¿será porque casi siempre ha estado en pugna?, entonces ¿habrá que mantener la pugna para conservar la ilusión de combatir la inercia?” (Araujo e Izquierdo, 1998).

En estos años de crisis y/o inercia, a fines de 1995, solicité un año sabático y una licencia de maternidad. Durante este tiempo mi plaza fue cubierta por Martín Juárez, psicólogo egresado de la UAM Iztapalapa, alumno, en ese entonces, de la maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones en Xochimilco. Durante este tiempo, podría decir que igual que muchos otros programas universitarios, el PEAPA sobrevivió gracias a que su bajo perfil hizo posible su permanencia burocrática.

1.7 De regreso al proyecto en sus 20 años

A principios de 1997 me reincorporé a la universidad. Como equipo coordinador propusimos continuar el trabajo que M. Juárez había desarrollado fundamentalmente en lo que se refería a la asesoría de trabajos terminales de investigación elaborados por alumnos de Psicología Educativa. Además, consideramos necesario fortalecer el sistema de asesorías debido a que los problemas derivados de la presencia de los jóvenes usuarios en el proyecto, persistían.

El programa cumplía 20 años y quisimos celebrarlos realizando un encuentro de educadores de jóvenes y adultos. Cito un fragmento de mi informe de investigación:

“Hemos pensado que resulta de gran importancia abrir un espacio en el que los usuarios del programa (trabajadores y vecinos de la universidad), estudiantes prestadores de servicio social, profesores y otras instancias que han estado y están actualmente involucrados con el programa, llevemos a cabo un trabajo de reflexión sobre la práctica realizada a través del

programa a lo largo de sus 20 años de funcionamiento. (...) Sabemos que existen una multiplicidad de prácticas y proyectos que se enmarcan dentro de la educación de adultos. (...) nos interesa la discusión sobre los alcances que un proyecto como éste puede tener y el papel que juega como un proyecto universitario. (...) Nos parece necesario analizar el papel que juega la universidad con la implementación de este tipo de proyectos. Si se plantea que ésta mantiene vínculos con las comunidades cercanas ¿qué tipo de relaciones se establecen a través de proyectos como éste?” (Izquierdo, 1998).

Complemento esta cita con el prólogo a las memorias publicadas del encuentro.

“Resultaba interesante aprovechar este momento para convocar a los educadores de adultos, -quienes desde distintas perspectivas teóricas, metodológicas (e incluso políticas), realizan una práctica educativa- a participar en un foro académico para intercambiar experiencias, reconocer deficiencias, enriquecer nuestros quehaceres e incorporar los materiales de las discusiones para actualizar la bibliografía de los programas de estudio en el Área de Concentración de Psicología Educativa” (Izquierdo, 1998).

En esas mismas jornadas de los 20 años del proyecto, uno de sus fundadores recordó al proyecto inicial:

“Y así, de ser el proyecto de servicio social de unos cuantos estudiantes y trabajadores, se convirtió en un programa académico de investigación, docencia y servicio social del área de investigación en Epistemología y la Construcción Social del Conocimiento, así como del área de concentración Sociedad, Educación y Aprendizaje, de la carrera de Psicología. <La escuelita>, como algunos llamábamos al programa, adquirió toda la complejidad y riqueza de una institución escolar, inserta a su vez en una institución escolar” (Valdés, 1998).

En septiembre de 1997, fecha en que este encuentro se llevó a cabo, la Sección de Servicio Social decidió no participar más en la coordinación del programa. Dicho

evento fue organizado por el Departamento de Educación y Comunicación de la UAM Xochimilco y el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).

1.8 El proyecto de adultos pasó a ser de jóvenes. Un giro de 180 grados

Aunque poco a poco los adultos trabajadores disminuyeron en número y su lugar como usuarios lo ocupaban los jóvenes, el cambio que sufre el programa es significativo. Simultáneamente, los niveles de primaria y secundaria dejaban de ser los niveles más demandados, quedando la preparatoria como el espacio educativo que la inmensa mayoría deseaba cursar. Otros educandos y otra demanda educativa.

A mediados de los noventa, la demanda se incrementó notablemente, siendo los aspirantes del PEAPA, principalmente jóvenes que provenían de las zonas vecinas de la UAM-X, pero estos cambios se aceleraron mucho más en la segunda mitad de esta década, coincidiendo tanto con la huelga universitaria (UNAM), como con la insuficiencia de la educación formal para dar cabida a los aspirantes a instituciones educativas del nivel medio superior.

Por otra parte, las autoridades en materia de educación, diseñaban el “examen único” como requisito para el acceso de los jóvenes a instituciones públicas de educación media superior. Esto último también contribuyó al incremento de la matrícula en los sistemas abiertos, principalmente en el bachillerato.

En cuanto a la presencia de los jóvenes en este proyecto, Raúl Villamil advierte lo que esto significa. Por ello creo pertinente citarlo:

“Últimamente nos hemos dado cuenta de que ya no son los adultos los que vienen a tomar clase, ni siquiera los trabajadores de la UAM, ahora son adolescentes y se nota más a raíz del problema del examen único.

Eso nos descolocó también de una manera terrible porque la escuela abierta para adultos empezó a crecer con los propios trabajadores de aquí y con los vecinos de Villa Quietud y otros lugares, pero nunca habíamos tenido un incremento de la matrícula tan escandaloso de tantos adolescentes que se quedaron sin opción por el examen único, ahora ese es un problema al que nos enfrentamos porque tenemos que ver qué hacemos con eso, ¿armamos solamente grupos de jóvenes? o ¿sólo de adultos? ¿los mezclamos? ¿les damos clases en diferentes momentos? ¿con diferentes

asesores? o ¿qué hacemos con eso? Es una nueva población, que no desconocíamos, teníamos bastantes adolescentes, pero nunca de manera tan masiva para el programa”²⁰ (Amador y Paredes, 1997).

El año de 1998 nos sirvió de punto de referencia para dar cuenta de la situación que vivía el proyecto, ya que de un total de 83 inscritos, 6 pertenecían al nivel de primaria (5 trabajadores de la UAM-X y 1 ama de casa), 18 al de secundaria (4 trabajadores y 14 externos, de los cuales la mitad eran jóvenes) y 59 al de preparatoria (4 trabajadores de la UAM-X y 55 jóvenes).

Para 1999, las cifras llegaron a 171 inscritos (un poco más del 100% que el año anterior), de los cuales, 153 cursaban preparatoria y eran jóvenes. Entre el año 2000 y 2002, las cifras alcanzaron sus niveles más altos (entre 250 y 350 inscritos) de los cuales el 90% eran jóvenes que asistían a la preparatoria. Desde entonces a la fecha, la población de inscritos ha fluctuado entre 200 y 250, y más del 90% corresponde a una población juvenil.

Es importante señalar que a partir de la segunda mitad de la década de los años noventa a la fecha, la inscripción que corresponde al bimestre de septiembre-noviembre se ha presentado con un mayor número de inscritos que en otros bimestres; esto obedece a que en los meses de julio y agosto se publican los resultados del examen único, por lo que algunos de los rechazados o desplazados acuden a inscribirse al programa.

A partir del aumento significativo de la población atendida por el Programa, fue necesario modificar su estructura organizativa. Desde el año 1998, se diseñaron 4 ciclos bimestrales con horarios establecidos para las materias, de los seis semestres. Además, impartimos un curso a los usuarios de nuevo ingreso, que llamamos “propedéutico”, cuyos contenidos corresponden a conocimientos básicos de Inglés, Matemáticas y Estrategias de Aprendizaje.

Las características de cantidad y edad de los usuarios plantearon la necesidad de diseñar una estructura más amplia y eficaz para atender a esta nueva población. Por ello, entre otras cosas no poco importantes, ha sido necesario fijar un sinnúmero de reglas, cuyo propósito es el de no perturbar las actividades académicas de la UAM-X y cumplir con las medidas de seguridad obligatorias que han sido éstas promulgadas a raíz de algún

²⁰ Subrayados míos que coinciden en señalar lo que los mismos asesores percibían como un problema que se desbordaba.

acontecimiento delictivo que haya tenido lugar al interior de la universidad²¹. Una de estas medidas fue la de proporcionarles una credencial que los acreditara como usuarios del PEAPA y facilitarles el acceso a las instalaciones.

Nótese el esfuerzo para que la presencia de los jóvenes se pudiera confundir con la de los demás miembros de la comunidad estudiantil. Sin embargo, esto no siempre ha sido así, ya que han llegado a distinguirse del conjunto, sin que esto a veces se convierta en un problema. Hasta aquí es posible ver cómo se ha transformado el sentido original del proyecto y cuáles fueron las condiciones internas que han alejado al proyecto de aquellos propósitos político-académicos que lo instituyeron.

1.9 El PEAPA de hoy

En los últimos 4 años, a partir de lo que hemos construido como una problemática, hemos participado en un proceso para constituir un equipo de trabajo, cuya función sea la de atender la operación del sistema de asesorías, la evaluación y asesoría del trabajo de los prestadores de servicio social como el desarrollo del proyecto de investigación²², que presentamos para su aprobación al Consejo Divisional de Ciencias Sociales y Humanidades y que se trata de una versión distinta acorde con la transformación del proyecto.

De acuerdo con la historia del PEAPA, nos encontramos actualmente frente a esta nueva población cuyas características cuantitativas y cualitativas son totalmente diferentes a las de los usuarios atendidos tiempo atrás; sin dejar de lado el contexto de violencia social y de exclusión que caracteriza a nuestra realidad actual. Consideramos que se han dado serias transformaciones en las condiciones y, por tanto, en el sentido del proyecto original. Hemos identificado nuevas problemáticas que constituyen un campo de análisis susceptible de ser interrogado. Nos parece importante estudiar, de manera más profunda, las múltiples demandas de los jóvenes usuarios, mismas que, si bien incluyen a las pedagógicas, no se limitan a ellas. Sin dejar de lado a los universitarios, quienes también llevan a cabo una “búsqueda” en el PEAPA.²³

²¹ Es necesario señalar que el incremento de la matrícula que implica el ingreso en el campus universitario de jóvenes excluidos del sistema educativo provoca una reacción que se traduce en múltiples medidas de control de “población en o de riesgo”.

²² Actualmente constituido por Verónica Alvarado, Adriana Soto, Mariana Robles, José Antonio Maya, Carlos Elizalde y Alicia Izquierdo, profesoras y ayudantes de investigación del Departamento de Educación y Comunicación. El proyecto se denomina “Jóvenes y Educación: Programa de Educación Abierta para Adultos en la UAM-X”

²³ En el caso de los universitarios que se acercan al proyecto hemos visto que la docencia les resulta un campo interesante para desarrollarse en él como parte de su ejercicio profesional.

Ahora, a sus 30 años de vida, el PEAPA ha llegado a significar para nosotros un espacio simbólico que se ofrece ampliando y abriendo azarosamente sus fronteras a un sector social como el de la juventud, creándole ilusiones, inventándole expectativas e imaginando con ella un futuro posible.

Para cerrar este capítulo, quiero subrayar los aspectos más significativos de este proceso desde el punto de vista educativo.

- a) En relación con los usuarios de la primera etapa del proceso, me refiero a los trabajadores administrativos de la UAM Xochimilco, éstos además de haber obtenido la certificación que el programa ofrecía, al valorar la importancia del conocimiento, se incorporaron en otros niveles del sistema educativo. Algunos de ellos concluyeron estudios profesionales e incluso hicieron posible que la generación siguiente (sus hijos) se incorporaran al sistema abierto.
- b) Respecto de los asesores, éstos al reconocer la complejidad de la práctica educativa asumieron de otra forma su responsabilidad en su relación con el otro.
- c) El programa ha tenido una presencia en la zona aledaña a la universidad, básicamente como un proyecto cualitativamente distinto a partir de la presencia de asesores que son estudiantes universitarios.
- d) En el PEAPA este proceso ha permitido abrir diversas líneas de investigación que han derivado en proyectos de tesis, tanto de licenciatura como de maestría.
- e) Para la UAM a partir del servicio social, el espacio del PEAPA ha privilegiado la articulación de éste con las otras dos funciones sustantivas de la universidad que son: que son la docencia y la investigación. Estas tres funciones constituyen el eje del sistema modular de la Unidad Xochimilco.

CAPÍTULO 2

JÓVENES, EDUCACIÓN Y EXCLUSIÓN SOCIAL

¿Cómo transcurre hoy, en cambio, la juventud, cuando ya no existen reglas ni instituciones claras, cuando todos los valores y modelos de comportamiento son abiertos y configurables, cuando “todo es posible”; cuando ya ningún modelo establecido ofrece una orientación que se encarne en él de manera clara y duradera para el desarrollo, sino que sólo existen posibilidades no obligatorias de conceptos de vida y de acción entre las cuales escoger; cuando tantas cosas quedan a cargo de la configuración y el arreglo individual, y faltan aquellos pilares de la vida social que ofrecen seguridad?

Michel Brater

Ocultos entre la maleza social, emergen como auténticos viajeros recorriendo el borde de su propio anonimato. Es la “sombra” que recae sobre ellos, la sociedad parece embrujarlos en el eclipse de sus propias extrañezas. Las preguntas nunca callaron. De momento silencios, íntimo rincón por el cual se fugaban esos otros, las instituciones, otras veces sólo ellos construyeron el sentido último de su existir. Ellos continúan teniendo la palabra.

José Antonio Maya²⁴

2.1 Los jóvenes en nuestro país

Para entender el sentido actual del PEAPA, es indispensable centrar nuestra atención en los jóvenes, en aquellos que encuentran en este proyecto una opción para cursar estudios de bachillerato en la modalidad de sistema abierto y, así también, en los universitarios²⁵, quienes a través del cumplimiento de su servicio social, realizan una labor educativa.

En otro momento, ya decíamos que “hablar de los jóvenes es hablar de actores sociales, sujetos que se expresan a través de sus acciones (discursos, prácticas sociales y expresiones culturales) bajo diversas modalidades de organización como sujetos empíricos, singulares, con sus proyectos, sus formas de existencia y las condiciones sociales en las que dichas acciones se inscriben y cobran sentido” (Araujo e Izquierdo, 2004:124). Alfredo Nateras, investigador de la UAM Iztapalapa y estudioso de las

²⁴ Egresado de la licenciatura de Psicología, quien realizó su servicio social como asesor en el PEAPA y autor del trabajo terminal de investigación (tesina) que lleva por título “La experiencia amorosa en los jóvenes del PEAPA”. Actualmente forma parte del equipo coordinador.

²⁵ Adrián de Garay (2004:12) considera que los jóvenes universitarios “se distinguen de otros sectores juveniles por haber obtenido éxito en su trayectoria escolar previa en un país como México, donde la mayoría de jóvenes quedan excluidos de la universidad, ya que ocho de cada diez sujetos de entre 18 y 24 años no llega a los estudios superiores. En este sentido, los universitarios son una élite que ha destacado por su resistencia, permanencia, compromiso, dedicación y habilidad para sobrevivir en las escuelas”.

culturas juveniles, plantea que “la juventud hay que entenderla como una construcción histórica situada en el tiempo y el espacio social y los jóvenes como las formas distintas de apropiación de la categoría de juventud que devienen en las diversas expresiones del ser joven. Por lo tanto, los jóvenes son heterogéneos, múltiples, diversos y variantes, ya que es una etapa de vida por la que se pasa y no por la que se está permanentemente” (Nateras, 2004:207). La juventud como una categoría histórica, da cuenta de la multiplicidad de formas adoptadas en una misma época y las diversas modalidades de acuerdo con las condiciones histórico sociales que hacen posible su emergencia. “Jóvenes que, a decir de Nateras, tienen fecha de caducidad, ya que su condición etaria²⁶ (biológica) hace posible su condición temporal. Existencia acotada en intervalos de tiempo que se entrama con sus prácticas sociales y sus expresiones culturales. Identidad etaria anclada en la biología que se define por oposición a la identidad del adulto, cuyo anclaje es el mismo. Identidades ambas, cuya diferencia está asociada a la tensión y al conflicto. Prácticas diferentes, expresiones diferentes y modos de ser diferentes. Diferencia que los distancia y los tensa con el otro: el adulto maduro o anciano y el niño. El otro o los otros” (Araujo e Izquierdo, 2004: 124).

Lo anterior nos remite a los jóvenes en su multiplicidad de modos de ser y de hacerse; a sus espacios y la apropiación que hacen de ellos; a sus diversos campos normativos; a sus costumbres; a sus expresiones culturales (artes plásticas, rituales, música); a sus resistencias; sus luchas y sus proyectos.

Pero ¿qué podemos decir de estos jóvenes de este mundo contemporáneo? ¿De estos jóvenes, hijos de la crisis? De esta juventud (cultura juvenil) inventada como categoría por la antropología, la psicología social y otras disciplinas afines que, a su vez, responde a esta creación y se inventa a sí misma, tratando de dar cuenta de la sociedad que la hace posible. Los jóvenes de hoy están ante la amenaza de una ausencia de futuro. Parece que los jóvenes han sido capaces de imaginar al futuro como incierto para intensificar la existencia en el presente, y hoy en día, afirmar quizá la incertidumbre del porvenir sea un modo de negar la certeza del advenimiento inevitable de la catástrofe. La vida de muchos de los jóvenes de hoy, más que en otros tiempos, es la del aquí y el ahora. El aquí y ahora en la sexualidad, en la escuela, en los vínculos y en la huída²⁷.

²⁶ Condición de edad cronológica.

²⁷ Ana María Fernández, en su libro *Política y Subjetividad* (2006:91), nos habla de estos jóvenes de la modernidad como aquellos sujetos que “padecen de futuro”. Y advierte a quienes estamos interesados en realizar cualquier tipo de trabajo con ellos, que “se hace necesario pensar qué capacidades psíquicas se encuentran alteradas, inhibidas, coartadas, cuando alguien no puede hacer proyectos para su vida futura.

Para abundar en los efectos de la crisis generalizada que presenta nuestro país y que estalla en los jóvenes mexicanos, damos cuenta de algunos de ellos.

En el año 2004, el entonces titular del Instituto Mexicano de la Juventud, Christian Castaño, destacó en el Foro sobre Inserción Profesional celebrado en la UAM-X, “que antes de los 20 años, más del 88% de los jóvenes abandona la escuela”²⁸. Por su parte, Carlos Monsiváis, en el Seminario Internacional de Jóvenes del Siglo XXI, afirmaba que “si los jóvenes no tienen futuro, la nación tampoco” y aclaraba en torno al término jóvenes, lo siguiente: “Me referiré a la mayoría de ellos tal y como se les ve y se les siente desde la falta de recursos y la escasez de oportunidades. Los de la clase media alta en adelante no corresponden ya a mi definición actual de juventud porque en ellos no interviene como elemento esencial el temor al desempleo o el hartazgo del subempleo o la sensación de estar llegando al fin cuando se está en el principio (...). Los jóvenes son la entidad desincorporada a la caza de la identidad, sinónimo de empleo. Así, con la paradoja como paisaje, la gran mayoría de los jóvenes no sólo y previsiblemente carecen de poder, también, de acuerdo con el autoritarismo, son el ejército industrial y un tanto espectral de reserva que debe prepararse para convertir su frustración en ilusiones perdidas”²⁹. Su contribución a la construcción de las culturas juveniles obedece a un posicionamiento político que critica las formas oficiales de control y violencia y apunta a la condición de sujeto en relación con el futuro (y con el proyecto).

Por su parte, Alfredo Nateras define al joven como sinónimo de exclusión social, educativa y laboral y esta condición “da cuenta del fracaso del proyecto neoliberal debido al aniquilamiento de las expectativas de mejoría a corto y mediano plazos de un importante sector de la población que viven en condiciones de precariedad, violencia y abandono social”³⁰. Para él, los jóvenes de ahora son la segunda generación de jóvenes “desenchufados” (la primera fue la de los ochenta), “desenchufados de la educación (casi catorce millones sin escuela), del trabajo (medio millón desempleados), de la salud

Vivir permanentemente en estrategias de supervivencia supone no sólo un cotidiano de excesiva actualidad que se consume en el día de hoy, sino también un vivir, pensar y sentir desde una lógica del instante. No poder planificar al mediano y al largo plazo tiene, entre otras cosas, como consecuencia la disminución, cuando no la anulación de la capacidad de ensoñar, de imaginar, de inventar (...). Para poder pensar los efectos psíquicos de estas nuevas realidades sociales, para poder pensar los costos subjetivos de esta crisis, para poder abordar estos nuevos enfermos de futuro se hace imprescindible repensar nuestra caja de herramientas”.

²⁸ Galán, José. “Antes de los 20 años, 88% de jóvenes abandona sus estudios, señala el IMJUVE”, Sección Sociedad y Justicia, *La Jornada*, 29 de mayo 2004.

²⁹ Avilés, Karina. “Si los jóvenes no tienen futuro, la nación tampoco: Monsiváis”, Sección Sociedad y Justicia, *La Jornada*, 23 de enero 2003.

³⁰ Poy, Laura. “Ser joven, sinónimo de exclusión social: investigador de la UAM Iztapalapa”, Sección de Sociedad y Justicia, *La Jornada*, 10 de julio 2005.

(23.5 millones sin este derecho), de la vivienda (más de 50% de las parejas no puede vivir en una habitación independiente) y de la cultura (sin espacios de expresión).³¹

En 2006, los reportes del Fondo de Población de las Naciones Unidas mostraban que alrededor del 15 % de los 21 millones de jóvenes, viven en pobreza con menos de un dólar al día, situación que resulta ser más dramática que en África debido al alto costo de la vida. Condición que los obliga a abandonar sus estudios, a aceptar empleos mal pagados e incluso a migrar. Y es que antes de cumplir los 17 años, la mitad de los jóvenes ya abandonaron la escuela³².

Para reforzar las opiniones arriba expuestas, considero pertinente exponer algunas cifras que hablan por sí solas de la realidad crítica que ha encontrado en los jóvenes uno de los eslabones más frágiles de la trama social.

El diagnóstico que resulta del estudio “Las exclusiones de la educación básica y media superior”, elaborado por el Gobierno del Distrito Federal y UNICEF, señala que de los 2.4 millones de jóvenes de 12 a 29 años de edad, sólo 44.7% estudia, 27.9 estudia y trabaja, 19.6 ni estudia ni trabaja y de cada 10 que ingresan al bachillerato sólo 3 lo concluyen. “Cerca de 276 mil niños y adolescentes que viven en la ciudad de México no ejercen su derecho a la educación (...), el punto más crítico se encuentra entre jóvenes de 15 a 19 años, pues uno de cada tres no asiste a la escuela”.³³

En la Encuesta Nacional de Juventud 2005, realizada por el Instituto Mexicano de la Juventud, encontramos que en nuestro país poco más del 50% de los jóvenes entre 12 y 29 años no estudia, mientras que el 22% de 20 a 29 años no asiste a la escuela, ni tiene un empleo, la mayoría de este grupo está constituido por mujeres. El 43.7% de los jóvenes sólo se dedica a estudiar, siendo el grupo de 12 a 14 años el del mayor índice. Sólo trabaja el 28.8% de los jóvenes y es el grupo de 25 a 29 años. El 5.3% estudia y trabaja, y la proporción más elevada se encuentra en los hombres entre 20 y 24 años y las mujeres entre 15 y 19 años de edad. A partir de los 15 años se incrementa de manera significativa la deserción escolar pues la mayoría de los jóvenes reporta que su nivel de escolaridad es secundaria incompleta.

³¹ Avilés, Karina. “Ser joven se volvió sinónimo de exclusión”, Sección Contraportada, *La Jornada*, 26 de agosto, 2003.

³² Enciso, Angélica. “En la pobreza, 15 por ciento de los jóvenes mexicanos: UNFPA”, Sección Sociedad y Justicia, *La Jornada*, 11 de julio, 2006.

³³ Poy, Laura. “La formación técnica, pariente pobre del sistema de enseñanza” Sección de Sociedad y Justicia. *La Jornada*, 11 de julio, 2007.

En cuanto a las razones por las que eligen estudiar, tenemos que el 58.4% lo hace porque ve la posibilidad de contar con un buen trabajo, pues considera la educación como una posibilidad de ascenso y movilidad social, el 37.6% para obtener conocimientos y el 23.7% para ganar más dinero.

La familia es el núcleo que mayoritariamente aparece apoyando a los jóvenes para mantener económicamente sus estudios, son muy pocos aquellos que tienen algún tipo de beca y el número de éstos es superado por quienes sostienen ellos mismos sus estudios (Instituto Mexicano de la Juventud, 2006).

De acuerdo a esta encuesta, en la opinión de Gabriela Rodríguez “estamos frente a una generación (12 a 29 años) que no cree en las instituciones, que está desencantada de la política y que no encuentra apoyo más que en la familia, los amigos y la pareja. (...) Las familias son las que están resolviendo las necesidades de los jóvenes, incluyendo las económicas, porque el Estado se ha desentendido. Como la juventud es el grupo más numeroso se ha convertido en víctima favorita de la represión y del mercado, de los negocios frívolos sean legales o ilegales. Las amistades, el noviazgo, la música y el sexo son las únicas opciones para su desarrollo personal, el resto les es adverso o indiferente”.³⁴

Si nos referimos particularmente al contexto educativo, podemos hallar cifras escandalosas que contabilizan el porcentaje de los jóvenes rechazados por el sistema educativo al no cubrir el mínimo esperado por el examen de ingreso y por la falta de capacidad de las instituciones para albergar un mayor número de aspirantes.

En el ciclo 2003-2004, la demanda de lugares en el Instituto Politécnico Nacional superó en 1500% al de las plazas disponibles³⁵. En las universidades públicas de la zona metropolitana, por su parte, el rechazo alcanzó a 188 mil jóvenes. Para la educación media y media superior, los números también son inquietantes. Hugo Aboites, académico de la UAM y María de la Luz Arriaga de la UNAM, presentaron un informe con los números de los excluidos, desplazados y desertores del bachillerato. Aboites advirtió que “estas cifras hablan de un desastre educativo y de la conformación de una gran masa de jóvenes a la que se está empujando al desempleo, al empleo informal y en el peor de los casos a actividades ilícitas como un modo de vida”³⁶.

³⁴ Rodríguez, Gabriela, “¿Quién cree en las instituciones?”, Sección Opinión, *La Jornada*, 22 junio 2007.

³⁵ Avilés, Karina. “En el Poli hubo una demanda de lugares hasta 1,500% mayor a su disponibilidad”, Sección Sociedad y Justicia, *La Jornada*, 29 de julio 2003.

³⁶ Avilés, Karina. “Rechazados de universidades públicas de la zona metropolitana”, Sección de Sociedad y Justicia, *La Jornada*, 28 de julio, 2003.

En 2006, el número de jóvenes que quedó fuera creció 10.5% respecto al año anterior. “42,440 egresados de secundaria se quedaron fuera de una de las nueve instituciones que organizaron este examen, debido a que reprobaron la secundaria, obtuvieron menos de 31 aciertos en la prueba o porque no se presentaron a la evaluación”³⁷.

En 2007, fueron 296 mil 778 jóvenes que realizaron su solicitud para presentar el examen a bachillerato, de los cuales 6 mil 353 no se presentaron, 28 mil 249 no obtuvieron el certificado de secundaria, así que no pudieron ingresar al bachillerato. Y 5 mil 841 no alcanzaron el número de aciertos mínimos (31), por lo que tendrán opción de ingreso en algunas de las instituciones que ofrezcan carreras técnicas y vacantes, al igual que quienes aparezcan en la Gaceta de resultados como CDO (con derecho a otra opción). Las opciones que se ofrecen a quienes no ingresaron es el bachillerato en sistema abierto y a distancia.³⁸

Se advierte por tercer año consecutivo que el número de jóvenes que reprueban materias de secundaria y que les impide obtener su certificado, sigue en aumento, así también sucede con el grupo que obtiene menos de 31 aciertos en el examen de admisión para el bachillerato.³⁹

Al dar a conocer los resultados del examen único, el vocero de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems) señaló que “el 20% de los estudiantes que terminan la educación secundaria en el área metropolitana decide no continuar con sus estudios, ya sea porque no les gusta ir a la escuela o porque prefieren trabajar”, sin embargo, a él le parece “una decisión sana y responsable de los muchachos, pues pretender que todos lleguemos a obtener un doctorado no es realista ni le conviene al país”.⁴⁰

³⁷ Martínez, Nurit. “Dos alumnos destacan en examen a bachillerato”, Sección Primera Plana, *El Universal*, 28 de julio 2006.

³⁸ Fueron asignados a su primera opción, “87 mil 614 (el 40.4%), mientras que 173 mil 298 (80%) lograron ingresar a alguna de las primeras cinco escuelas de su preferencia. Del total de alumnos (...) 107 mil 108 (49.4%) son mujeres, mientras que 109 mil 609 (50.6%) son de sexo masculino. El 93.9%, es decir, 203 mil 389 provienen de secundarias públicas, y 13 mil 328 de escuelas particulares”. Ver Olivares, Emir. “Dejan estudios 20% de jóvenes del DF., que salen de secundaria”, Sección Sociedad y Justicia, *La Jornada*, 27 de julio 2007.

³⁹ Martínez, Nuria. “Dos jóvenes casi logran la calificación perfecta”, Sección Primera Plana, *El Universal*, 27 de julio 2007.

⁴⁰ Nótese la calidad del comentario oficial, el cual entre otras cosas, hace una lectura psicologista (de corte individualista) de un problema estructural y se atreve a opinar sobre un dato que, a pesar de dar cuenta de un proceso de exclusión que va en aumento, es considerado por el vocero como indicador de “salud económica”.

La exclusión por esta vía es en términos porcentuales muy alta y las consecuencias singulares son de carácter afectivo, golpeando de nuevo la estructura de estos jóvenes para quienes, al parecer, todo está perdido.

Esta situación exhibe, desde una perspectiva demográfica, el proceso de conformación de escenarios. El primero es el del sistema educativo en sus más diversas modalidades (educación pública, privada, técnica, abierta, etcétera), mismo que conforme avanza en su nivel decrece en su capacidad para dar cabida a los que intentan entrar en él. Esta condición, más allá de su funcionamiento interno, arroja al otro escenario (el de la exclusión) a quienes no caben en su interior.

Acerca de la exclusión, Zygmunt Bauman (2005:58) nos dice que las causas de ésta pueden ser distintas pero “para quienes la padecen los resultados vienen a ser los mismos. (...) Ya sea por una sentencia explícita, ya por un veredicto implícito aunque nunca publicado oficialmente, han devenido superfluos, inútiles, innecesarios e indeseados, y sus reacciones, inapropiadas o ausentes, convierten la censura en una profecía que genera su cumplimiento”.

Por su parte, Sara Makowski, investigadora de la UAM, nos dice que “la exclusión puede llamar a la puerta de cualquier persona, pero no le toca a cualquier persona. El evento particular que inaugura el inicio de la desinserción social tiene un peso relativo; existen heridas anteriores que provocaron vulnerabilidad o inestabilidad” (García Canclini, 2006:170).

Ambas citas dan cuenta de las consecuencias afectivas que contribuyen a la construcción de subjetividades devastadas.

El escenario de los excluidos, pareciera no tener límites. Este ilimitado espacio, habitado previamente por grandes masas de población de todas las edades, se alimenta cada vez más de estos jóvenes indeseados por el sistema educativo. De esta manera, el problema de la exclusión es, quizá, el destino forzoso de las mayorías, quienes tendrán que hacer lo imposible para continuar viviendo, aunque en esta lucha angustiada haya momentos de grave crisis que las lleve a decisiones extrañas, nunca antes imaginadas, como el deseo de quitarse la vida. En el 2003, salieron a la luz en algunos medios de comunicación tres casos de jóvenes que se quitaron la vida al saberse rechazados por el sistema educativo.⁴¹

⁴¹ Avilés, Karina y Angel Bolaños. “Suicidios ante la exclusión educativa” en Contraportada, *La Jornada*, 6 de agosto 2003 y Villamil, Jenaro. “Suicidio y jóvenes mediatizados” Columna República de Pantalla, *La Jornada*, 10 de agosto 2003.

Cuatro años después, en 2007, igualmente tuvimos conocimiento del caso de un joven de Iztapalapa.⁴² Estos casos se enmarcan en una realidad terrible, cuantificada por el INEGI que subraya el incremento de suicidios en jóvenes entre los 15 y los 19 años.

Estos casos de suicidio dan cuenta, mucho más allá de las lecturas individuales, de aquello que no pocos se han sentido tentados a llevar a cabo. Constituyen un testimonio que exhibe, por un lado, la significación que tiene la opción de la educación como valor supremo y la consecuente carencia total de valor que supone el haberse quedado afuera y, por el otro, la incapacidad del sistema educativo para dar respuesta a la demanda creciente y apabullante.

Estamos pues, frente a estos dos escenarios (o espacios) sabiendo que, si bien entre ambos existen vasos comunicantes, éstos tienen dimensiones desiguales. Entre las anchas puertas de salida y las angostas de entrada, el juego que resulta es inequitativo. La expulsión del ámbito educativo que se presenta en todo momento nunca guarda equilibrio con la incorporación de los nuevos. Y en la medida en que el sistema alcanza un nivel más alto, insistimos, los lugares que quedan disminuyen y al final del camino, de cualquier modo, nada ni nadie garantiza para los que llegan a la meta que les espera un lugar dentro del espacio social y que éste está en justa correspondencia con el saber adquirido y formalmente certificado.

2.2 Los jóvenes usuarios del PEAPA en la UAM Xochimilco

Para terminar este capítulo, considero conveniente hacer una caracterización descriptiva de los usuarios, quienes tal vez, a través del programa creen haber abandonado la escena de exclusión, construyendo con ello una ilusión de inclusión que no solamente constituye una esperanza para ellos, sino que contribuye a crear un sentido para nuestro quehacer educativo de quienes formamos parte del PEAPA (coordinadores, prestadores de servicio social y por qué no decirlo, la propia UAM).

De esta manera presento una descripción con mayor detalle de la población inscrita en el primer bimestre del año 2004. Se trata de 270 usuarios, todos inscritos en preparatoria. El 87% de jóvenes se encuentra entre 16 y 25 años (53% entre los 16 y 20, y 34% entre 21 y 25), el resto lo integran adultos entre los 26 y 50 años (6.2% entre 26 y 30, 4.2% entre 31 y 35 y 2.10% entre 40 y 50). Del total de usuarios, el 34% son mujeres y el 66% son hombres. En cuanto a la procedencia de estos jóvenes, más del 90% vienen de

⁴² Servín, Mirna. "Se suicida joven en Iztapalapa", Sección Capital, *La Jornada*, 1º Agosto 2007.

los alrededores de la universidad (Coyoacán 32%, Iztapalapa 26%, Tlalpan 12%, Tláhuac 12% y Xochimilco 8%). Muy pocos (6%) de lugares distantes. Por lo que hace a las instituciones escolares en las que estuvieron inscritos previamente, menos del 40% vienen de la modalidad de educación abierta (INEA y establecimientos privados) y el resto de instituciones públicas (Preparatorias de la UNAM, CCH, CETIS, CONALEP, CECATY e IPN). Un último indicador a subrayar es el número de años sin cursar estudios. El 37% con menos de un año, el 25% entre un año y año y medio, el 17% entre los dos y dos y medio años, el 11% entre tres y cuatro años y el 10% restante entre 5 y 17 años.

Con estos números podemos arbitrariamente construir nuestro “alumno modelo” e imaginar un joven usuario de aproximadamente veinte años, de sexo masculino, vecino nuestro (Iztapalapa o San Francisco Culhuacán), que dejó la preparatoria o el CCH hace aproximadamente un año.

La presencia de nuestros jóvenes, si bien no pasa desapercibida en la UAMX, la notoriedad no es su principal característica. La apariencia distintiva de unos cuantos (13 a 15%) se mezcla con el común de los compañeros. Hay en estos pocos (entre 20 y 25 jóvenes) signos de identidad propios de ciertos grupos (punks, darks y banda). Por el vestido y el maquillaje hacen visibles sus diferencias, ya que otros signos como los tatuajes o los graffiti no se ostentan⁴³. En cuanto a los “pearcings” (objetos metálicos que perforan el cuerpo), en la actualidad son ya objetos indiferenciados del uso común de muchos de los jóvenes universitarios. A estas marcas habituales, podemos añadirle otras como los códigos u otras prácticas que apuntan a cierta construcción identitaria de un sector estudiantil que va más allá de su condición formal⁴⁴, se integra a la vida cotidiana universitaria, conservando, en algunos casos, signos distintivos que hablan de su condición cercana a los límites que separan a los incluidos de los excluidos.

Con estos elementos que contribuyen a la definición de estos nuevos usuarios, podemos comprender un poco mejor la dinámica interna de los últimos años del PEAPA, cuando las tensiones entre adultos trabajadores y jóvenes recientemente incorporados, derivó en la salida de los primeros. Es interesante reconocer que estas diferencias entre jóvenes y

⁴³ La escasa presencia de toda clase de “pintas” tiene relación entre otras causas con la atención selectiva del cuerpo de vigilancia al interior de las instalaciones universitarias.

⁴⁴ Son usuarios de un programa sostenido por el proyecto de un pequeño grupo académico, más no son alumnos de la UAM.

adultos, significadas al interior del programa operaron a favor de los primeros⁴⁵, en cambio para otros miembros de la comunidad universitaria, al parecer, no hay diferencias significativas entre usuarios del PEAPA y los estudiantes universitarios que colaboran como asesores.

⁴⁵ Desde luego que el proceso de desplazamiento y sustitución de unos cuantos usuarios por otros tiene otras explicaciones que pueden entretenerse con ésta. Hemos asentado ya la ausencia de proyectos políticos que articulen satisfactoriamente el quehacer sindical con el académico. Este análisis, sin embargo, está pendiente y bien pudiera ser parte de una línea de investigación.

CAPÍTULO 3

LOS VÍNCULOS ENTRE LOS JÓVENES EN UNA RELACIÓN EDUCATIVA

Así, el ámbito de lo “pedagógico” está constituido menos por certezas que por un movimiento incesante de ahondamiento y desplazamiento de las fisuras entre los distintos dominios de la reflexión y de la acción recíproca. Sustenta su eficacia en la invención de los vínculos, la creación de sentidos y la consolidación normativa.

Raymundo Mier

Con el propósito de analizar la complejidad e importancia de los vínculos entre los jóvenes que llevan a cabo una práctica pedagógica, en este capítulo, relataré los procesos de transformación que se dieron en el PEAPA a partir de los cambios que de manera cuantitativa y cualitativa se dieron en el perfil de la población atendida. De ser un proyecto creado para los trabajadores y abierto a la comunidad vecina de la Universidad, se convirtió en un proyecto por el que actualmente optan los jóvenes que, debido a diversas razones, se encuentran fuera del sistema educativo escolarizado y que, durante la última década, se han apropiado del programa. No son los mismos jóvenes que acudían en los años ochenta y principios de los noventa al PEAPA y permanecían temporalmente con el propósito de cursar algún nivel de estudios para –a decir de ellos– “recuperar el tiempo perdido”, utilizando el proyecto como una forma de “regularización” para regresar al sistema escolarizado.

Ahora, programas como éste se han convertido en una opción para los jóvenes que han sido excluidos de otras opciones educativas y cuyo número se ha incrementado de manera importante.

En el PEAPA, quienes se encargan de cumplir la función de educadores son estudiantes de diferentes licenciaturas de la UAM-X, que se encuentran en la fase final de su formación cumpliendo con su servicio social. La labor que desarrollan no es fácil, es una práctica educativa que necesariamente debe ser pensada y analizada para no caer en simulaciones o crear efectos no deseados.

Como advertí en el relato que presenté en el primer capítulo, a mi regreso de sabático en enero de 1997, la población de usuarios había disminuido considerablemente. Por otro lado, la Sección de Servicio Social renunciaba a formar parte de la coordinación del

proyecto, debido a que no contaba con el personal que pudiera hacerse cargo de las actividades que tenía encomendadas. Por lo tanto, la operación del proyecto quedó bajo nuestra responsabilidad, es decir, del Departamento de Educación y Comunicación.

A principios de 1998, el ayudante de investigación en turno y quien esto escribe nos dedicábamos de tiempo completo a la planeación y operación del sistema de asesorías.

Al año siguiente, en septiembre de 1999, se inscribieron 223 usuarios, de los cuales el 83% correspondía a preparatoria. Hay que recordar que en este año estalló la huelga en la UNAM.

Éste fue un momento importante para la estructura organizativa del programa. El incremento de la población, entre otras cosas, nos obligó a hacer una serie de reformas al sistema de asesorías. Los cursos se habían diseñado, desde tiempo atrás, con una duración de 5 meses cada uno (2 ciclos al año). A partir de este momento, se ofrecieron cuatro ciclos al año, de dos meses cada uno.

Establecimos horarios fijos para cada una de las materias. De esta manera, si el usuario asistía de lunes a viernes, de 1 a 4 de la tarde, podía cursar en un bimestre los contenidos de las 5 ó 6 materias de cada uno de los seis semestres. Nos interesaba que los usuarios pudieran avanzar más rápidamente en el trabajo con los contenidos, evitando así la prolongación innecesaria de los cursos, y la deserción tanto de alumnos como de asesores. Por otra parte, el número de salones requeridos para impartir las asesorías de los 6 semestres de preparatoria abierta se reducía de manera importante.

Debido a que la población del proyecto era tan numerosa, nos interesaba, por un lado tener concentrados a los jóvenes en un espacio acotado para poder garantizar que el equipo dedicado a las tareas de “seguimiento”⁴⁶ pudiera realizar más fácilmente su trabajo y, por otro, evitar situaciones (como ocupar salones asignados a otro profesor) que nos metieran en problemas con cualquier instancia de la universidad. Así que optamos por concentrarnos en uno o dos pisos de un mismo edificio y encargarnos de identificar los salones desocupados en el horario de las asesorías.

La presencia de los jóvenes era cada vez más evidente e influía directamente en la modificación, no sólo de la estructura del sistema de asesorías, sino de las pautas de control disciplinario de la población de jóvenes a la que teníamos que atender.

⁴⁶ Este equipo de prestadores de servicio son el enlace entre usuarios, asesores y coordinación, se encargan de agilizar la comunicación entre los actores del programa. Detectan problemas, tratan de resolverlos, cuidan de que el PEAPA funcione de 1 a 4 de la tarde dentro de las normas de orden establecidas.

3.1 El aumento de la población juvenil en el PEAPA

A continuación presento algunos datos que muestran el incremento en la inscripción de usuarios en el nivel bachillerato a partir del año 2000.

Año 2000

Bimestre enero-marzo

Primaria y secundaria	Preparatoria	Total
28	184	212

En este bimestre, respondimos al pedido que habían hecho los usuarios tiempo atrás, en cuanto a que pudieran realizar el trámite de solicitud de exámenes de Preparatoria Abierta con nosotros y acudir al “Centro Cultural de la UAM Casa de las Bombas”, como sede de gestión y aplicación de exámenes. Al proporcionar este servicio a los usuarios, nosotros tendríamos acceso a la información relacionada con la acreditación y reprobación de exámenes, y de esta manera, evaluar, al menos superficialmente, el servicio de asesorías ofrecido. Proporcionamos este servicio solamente durante un año.

Bimestre marzo-mayo

Secundaria	Preparatoria	Total	Exámenes presentados
28	252	280	206

El nivel de primaria no presentó inscritos en este periodo.

Al parecer, el servicio de gestión de solicitudes de exámenes contribuyó al incremento del número de usuarios de nuevo ingreso.

Algunas de las características de esta población fueron las siguientes:

Edad:

15-20	47%
21-25	31%
26-30	10%
31-57	12%

Delegación de Procedencia:

Coyoacán	42.5%
Iztapalapa	20%
Tlahuac	12.1
Tlalpan	9.2%
Xochimilco	7.8%
Estado de México	1.7%
M. Contreras, V. Carranza, Milpa Alta, A. Obregón, B. Juárez, Iztacalco y Cuauhtèmoc	6%

Bimestre mayo-julio

La población aumentó de 280 en el anterior a 325, de los cuales 178 son de nuevo ingreso y 147 se reinscriben. En total, se solicitan 338 exámenes de preparatoria.

La población del PEAPA se incrementaba, mientras que la demanda de aspirantes a bachillerato de la UNAM había disminuido en un 40% con respecto al año pasado, como efecto de la huelga estudiantil en esa universidad. *“Este año se registraron 70 mil 612 jóvenes, mientras que en 1999 fueron 115 mil los solicitantes, (...). (...) la institución informó que de los 70 mil 612 aspirantes, 68 mil 42 se presentaron a aplicar su examen en las 19 sedes administradas por la UNAM, es decir, 3.6 por ciento de los registrados no realizó la prueba”*⁴⁷.

Bimestre septiembre-noviembre

En este curso la inscripción fue de 292 usuarios, el 94% correspondió a preparatoria. Como ya lo mencionamos anteriormente, en este bimestre diseñamos un curso propedéutico y lo ubicamos como un nivel anterior al primer semestre de preparatoria abierta. Los contenidos corresponden a tres materias básicas: Inglés, Matemáticas y Estrategias de Aprendizaje. Recomendamos este curso a los usuarios que han estado fuera de cualquier programa educativo por más de dos años. La duración es también de

⁴⁷ Avilés, Karina. “Bajó 40% la demanda para el bachillerato de la UNAM”, Sección Sociedad y Justicia, *La Jornada*, 26 de junio 2000.

dos meses; y nuestro objetivo es facilitar la integración de los usuarios de nuevo ingreso al sistema abierto y al programa, en particular.

En esta etapa del proyecto, el grupo de prestadores de servicio social que participaba en el proyecto llegó a ser de 38 alumnos de distintas licenciaturas, colaborando en asesoría, seguimiento y apoyo en el cubículo; mientras que anteriormente el número había sido entre 12 o 15 prestadores, aproximadamente.

Año 2001

Bimestre septiembre-noviembre

Primaria	Secundaria	Preparatoria	Total
3	37	313	353

Edad:

15-20	56%
21-25	25%
26-30	8%
31-60	11%

Año 2002

La población seguía en aumento. Las autoras del trabajo terminal de investigación, titulado “Los Jóvenes en el PEAPA” (Díaz y otros, 2002), quienes además de realizar su actividad de investigación, colaboraron como prestadoras de servicio social realizando tareas de apoyo para la organización y funcionamiento del proyecto, señalan en su reporte que el bimestre enero-marzo del 2002 ha presentado la inscripción más nutrida, con 403 usuarios, de los cuales la mayoría de la población eran jóvenes entre 15 y 25 años, que no trabajaban y eran solteros. Algunos provenían de escuelas técnicas como CONALEP, CETIS, CECATIS y otros más habían sido expulsados de Vocacionales, CCH, Bachilleres y Preparatorias.

A medida que las autoras de aquel trabajo de investigación se adentraron en el conocimiento del proyecto, y escucharon las descripciones que los asesores elaboraban acerca de sus alumnos, les pareció importante centrar su atención en los vínculos que los

asesores establecían con los usuarios y los efectos que producían en la relación pedagógica. Veamos la manera en que los asesores narraban sus encuentros con los jóvenes y algunas de las situaciones a las que se enfrentaban:

“El primer bimestre sí fue pesado porque tuve un alumno que venía del hospital psiquiátrico y otro que venía del (Consejo) Tutelar, entonces cuando yo entré al salón y los vi, sí me llevé una impresión bastante fuerte porque venían todos pintados, las uñas largas, con arracadas por todos lados, el pelo largo, todos de negro, entonces imagínate, llegas a una clase así y dices ¡guau, qué impresión! afortunadamente sí los supe guiar” (Díaz, 2002: 52).

La indumentaria de las chicas también llamaba la atención de varios de los universitarios y era significada por los asesores de la siguiente forma:

“Ellas son las que andan acá en su onda ¿ves? Pa’ no decir fresas, son las fresonas acá arregladitas, traen su celular, te hablan de la música de onda y todo eso... Tengo por ejemplo a ellas...que son más rastas, vienen de negro, de mezclilla, sin pintar, otras medio zapatistas, otras extremadamente pintadas, pero acá en onda medio new dark...” (Ibid: 60).

Como podemos ver, la presencia de estos jóvenes y la complejidad y diversidad de sus demandas dirigidas a un programa abierto a su incorporación es el marco en el que se construyen múltiples vínculos. En términos genéricos hemos hablado del vínculo pedagógico, pero es pertinente ahora establecer algunas precisiones. En estricto sentido, podemos decir que hay vínculos que tienen efectos en el campo de lo pedagógico y vínculos a los que podemos llamar propiamente pedagógicos porque se constituyen en el marco de un proceso formativo (enseñanza-aprendizaje) y se relacionan con el acto de educar. Para efectos de nuestro problema que es el de la relación jóvenes asesores-jóvenes usuarios en el ámbito de un programa de educación abierta, es esta relación la que considero un vínculo pedagógico que, en su complejidad intersubjetiva, incluye planos tanto afectivos, como cognoscitivos y sociohistóricos. Así, a partir de esta aclaración nos encontramos con un usuario que se liga en el PEAPA con un asesor que

es joven como él y que no es el maestro del sistema escolarizado. Al respecto ellas plantean que:

“El hecho de que los asesores sean jóvenes como los usuarios pudiera ayudar para que se establezca una relación más fácilmente con ellos, pues algún usuario comentó en una entrevista que en las escuelas formales los maestros son grandes y ya están hartos de tratar con jóvenes; en cambio, aquí son igual que ellos, están frescos y están como si experimentaran qué se siente dar clases” (Ibid: 55).

A través de las entrevistas realizadas como parte de su trabajo de campo, las autoras recuperan la versión de los usuarios respecto de los vínculos que establecen con los asesores.

“Los usuarios comentan reiteradamente que les gusta que la relación que tienen con algunos de sus asesores sea más de amigos y no de maestro-alumno y que les gusta que se interesen por ellos, algunos comentan <no vienen los asesores para darnos asesorías, sino para ayudarnos un poquito más>, otro usuario dijo: <con algunos asesores tengo una relación muy fuerte, no de grandes cuates, pero sí de buenos compañeros y tratamos de ayudarnos en lo que podemos>” (Ibid: 56).

Es posible entonces, vislumbrar la diversidad de vínculos que pueden producirse en esta relación educativa.

“Un asesor comentó <Aquí hay que ser su maestro, amigo, su papá, su mamá, su psicólogo, y si los asesores no están dispuestos a satisfacer sus demandas, como platicar con ellos, ser sus amigos o sus guías, son vistos por los usuarios como asesores malos>” (Ibid:55).

Podemos observar que las demandas de los jóvenes no se restringen al ámbito pedagógico; en este sentido, desde su perspectiva, el asesor a través del vínculo pedagógico les provee de algo más que lo esperado por alguien que ocupa el lugar de

maestro. Además de que la posibilidad de asistir a la universidad, les significa conocer ese espacio tan anhelado por algunos de ellos.

Las autoras señalan que a través de las entrevistas pudieron darse cuenta de que el programa se convierte en un lugar de inclusión, dado que el PEAPA les brinda espacios de expresión y recreación, y que ellos –los usuarios- expresan su satisfacción cuando pueden hacer uso de las instalaciones sin que nadie cuestione si son alumnos de la UAM o del PEAPA.

En 2002, la profesora Adriana Soto aceptó la invitación que le hice para acercarse y conocer el proyecto y plantear una propuesta en la que definiera sus intereses académicos para participar en él. Como docente de la licenciatura en Psicología en el Área de Concentración en Psicología Social, manifestó su interés en participar en el espacio de asesoría colectiva de los prestadores de servicio social. Todo lo relacionado con el funcionamiento del sistema de asesorías seguiría siendo responsabilidad mía y de la ayudante de investigación del proyecto en turno.

A partir de este momento, privilegamos la actividad orientada a la formación de los prestadores de servicio que realizaban una práctica educativa con jóvenes. Nos parecía que la cercanía en términos de edad entre los jóvenes, los universitarios y los vecinos de la UAM-X, resultaba ser un elemento interesante para ser analizado.

En otros trabajos terminales de investigación (García y Ortiz, 2003), encontrábamos de nuevo el interés de los estudiantes universitarios por indagar acerca de la relación pedagógica entre asesores y usuarios, todos ellos jóvenes.

A partir de que en las entrevistas realizadas por las autoras, algunos asesores calificaban a sus alumnos como “*vagos, rechazados, escandalosos, irrespetuosos*” (...), se preguntaron sobre el posicionamiento del asesor con respecto al otro, el joven usuario. Llamaba su atención el hecho de que no se reconociera –el estudiante universitario- como joven en la construcción de este juicio. Les interesaba saber si esta mirada era propia del asesor o venía a ser el reflejo de cómo la sociedad se dirigía a los jóvenes.

“El asesor también es joven, su edad lo denuncia, sin embargo algo pasa con él, pues se descoloca frente al usuario también joven” (Ibid: 40).

Como podemos advertir, alrededor del tema de los vínculos en una relación pedagógica (vínculo pedagógico en sentido amplio), convergen varios de nuestros procesos de investigación, tanto de alumnos como de profesores.

“Hay que recordar que el eje que estructura el acto educativo es precisamente el del vínculo intersubjetivo⁴⁸, y éste puede o bien derivar en un intercambio totalmente prescrito por las normas instituidas, reafirmando la institución en su vertiente más burocrática o bien dar lugar a experiencias no previstas que recuperen el sentido del acto educativo: el deseo de saber de sí, del otro y del mundo para vivir en él.” (Araujo e Izquierdo, 2004).

Aquí se destacan los diferentes lugares que llega a ocupar el asesor en su práctica educativa.

“No nada más llego y les tiro el rollo, les resuelvo las dudas, las preguntas que ellos tengan (...) hasta con su propia vida, ahí se ve el vinculo social que se ha logrado tener con los muchachos, que no es nada más el trato de <soy tu asesor> (...) <tal vez soy tu cuate>, hay veces que tienes que hacerla de amigo, de psicólogo o de asesor, de maestro, de todo, y yo me veo como un asesor, como un profesor, y bueno, como un maestro” (García y Ortiz, 2003:85).

También están los asesores que se reconocen en el otro.

“Al verlos a ellos hay veces que me reflejo, ¿no? en el caso de los chavos que son muy miedosos, pues yo era así y ahora, hasta doy clases aquí en el PEAPA” (Ibid: 91-92).

⁴⁸ Este es, insistimos, para nosotros el tema fundamental a partir del cual cobra sentido el proyecto del PEAPA. Desde luego que nombrar como vínculo esta forma de interacción entre educadores y educandos no es atribuir a este modo de darse de la experiencia intersubjetiva un sentido preciso, previamente construido, sino todo lo contrario. Es reconocer esta situación como un campo fértil para la interpretación incesante, abierta. Es dar lugar a diversas lecturas de esta relación entre las que destacan las psicosociales, las psicoanalíticas, las filosóficas o las antropológicas. Pero además, es apuntar lo que creemos puede ser un campo de intervención en el que se incluyan investigadores dispuestos a entrar en un espacio como éste, cuyos límites acotados no les restan su potencial para saber sobre la sociedad actual, sobre las formas que adoptan sus problemas y sobre las condiciones subjetivas que se crean. Y junto con esta dimensión cognoscitiva, propiciar el encuentro del investigador con el otro, en el que se construyan espacios para la reflexión, se reconozcan los límites (para los saberes y las acciones) y se apueste a otras formas posibles de ser y de vivir.

Los hay que se muestran cautelosos e intentan “administrar” la relación con sus alumnos.

“Otro asesor me dijo que tuviera cuidado con hacerme amigo de los chavos porque después quieren un psicólogo y te das cuenta de que es cierto, porque tú puedes ser buena onda y hasta los escuchas, pero después ellos necesitan que te vayas a cotorrear con ellos y que les des consejos y quieren hacerte su amigo y, aunque quieras, uno no puede, son tantos encargos de ser asesor, amigo y, preocuparte también por sus asuntos, pues no, todos tenemos nuestros problemas y nuestras responsabilidades” (Ibíd.: 103).

Y, si es necesario “controlar la situación”, algunos asesores despliegan ante sus compañeros los recursos que utilizan con sus alumnos.

“(…) lo que tienen que hacer todos los asesores desde el principio es decir: < ¿saben qué? yo llego a tales horas y empiezo a dar clase y tienen 15 minutos de tolerancia, el que no llegue en esos 15 minutos, lo siento, yo cierro la puerta y ya nadie entra>. En cierta manera es un dispositivo disciplinario, pero ¿Qué pasaría si yo no hiciera eso? se te salen los chavos y les vale gorro y ellos pueden llegar 5 minutos antes de que termine la clase y les vale, ¿no? (...) es un dispositivo disciplinario que a mí no me gusta agarrar, pero es necesario, si no ¿qué gente voy a tener en la clase? ¿quiénes son los que van a aprender?” (Ibíd.:103).

Por otro lado, algunos dirigen la mirada a otro tipo de aspectos que, para ellos, no dejan de ser importantes en el desarrollo de su labor educativa. Lucy Camarena (2003:4) narra en su reporte final de servicio social parte de su experiencia como asesora.

“Dentro de este proceso nos enfrentamos a materiales poco claros (libros SEP), con conocimientos caducos y ajenos la mayoría de las veces, a los usuarios. Y esto aunado a un sistema (de evaluación) que no vislumbra el proceso de los sujetos en cada materia. Así, nos encontramos con usuarios que han pasado todas las materias de semestres más avanzados, pero de los primeros no, no existe un orden en cuanto a las materias acreditadas. De

esta manera, en un corto periodo de tiempo, tenemos que nivelar y abarcar todos los contenidos. Cuestión que se complica, por la calendarización de los exámenes por parte de la SEP, que reduce aún más el tiempo de cada periodo.

Uno de los objetivos específicos en mi labor como asesora fue la elaboración de material didáctico que ayudara a los usuarios a presentar sus materias. Además, lograr que los sujetos investigaran y estructuraran la información en cuadros, síntesis, resúmenes. Esto último es de vital importancia, pues el sistema abierto requiere de un grado de autonomía por parte de los usuarios que, constantemente cae en contradicciones dentro de la práctica, pues el asesor pasa a ser maestro, el que da la única información verdadera, y no un asesor, el cual tiene la función de dar seguimiento, facilitar y mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Hasta este momento he intentado dar una idea de cómo se transformó el sentido del proyecto a partir del cambio de su población y, por lo tanto, fueron otros los problemas que se presentaron.

Ya no es más el proyecto original, aunque tampoco llega a desaparecer del todo. Hay todavía unos cuantos adultos estudiando y, curiosamente, varios de los jóvenes usuarios son hijos de trabajadores que hicieron sus estudios en este mismo programa⁴⁹.

El PEAPA como proyecto de servicio social, se ha propuesto desde sus orígenes ofrecer al estudiante universitario un espacio de formación, tanto en el campo de la docencia como de la investigación y, desde hace algunos años, ha significado para él la posibilidad de reconocer en la docencia una posible opción en su ejercicio profesional. Es frecuente que egresados de la Universidad y que han colaborado como asesores, se empleen en centros privados de asesorías de Preparatoria Abierta.

3.2 El trabajo del asesor en el PEAPA

Si continuamos pensando desde el marco de los vínculos intersubjetivos, la función que desarrolla el estudiante universitario como asesor es poco clara; en momentos, intenta explicarse a partir de lo estipulado en la modalidad de aprendizaje planteada en los

⁴⁹ Sin embargo, esta situación no convierte a la población usuaria del programa en mixta. La presencia abrumadora de jóvenes (cuantitativa y cualitativamente) es la que imprime al PEAPA un sello que nos llevaría a pensar en, quizá, cambiarle de nombre: PEAPAJ (Programa de Educación Abierta para Adultos y Jóvenes).

sistemas abiertos. Ésta se refiere a que el educando prepara sus exámenes solo o en asesorías (gratis o pagando por ellas)⁵⁰ y los presenta en los planteles señalados por la SEP como sedes de aplicación de exámenes.

Al cumplir con su función como asesor, se confunden muchos planos, ya que, al no ser la misma que la del maestro que diseña exámenes, califica y promueve a sus alumnos, su trabajo se estructura –en teoría- a partir de las dudas que presente el educando después de haber trabajado con los contenidos. En nuestra experiencia hemos podido presenciar situaciones en las que el educando le exige al asesor que sea él quien se haga cargo de la exposición de los contenidos, porque desde su concepción “para eso está” (dicen ellos) y el asesor intenta salirse de ese lugar, exigiéndole al educando que literalmente “cumpla con la parte que le toca”. Esta situación narrada por usuarios y asesores se presenta como una tensión entre ellos. Ambas partes declaran estar de acuerdo en cumplir con su “responsabilidad”⁵¹ siempre y cuando la otra parte (de la relación) también lo haga.

Es importante mencionar que en este modelo de sistema abierto, se espera que el usuario pueda llegar a ser autodidacta, término cuyo significado habría que continuar descifrando.⁵²

Los asesores señalan en tono de queja que no cuentan, como en el caso del maestro, con algún mecanismo de control, como la calificación, por ejemplo. Por ello, su función y su quehacer como asesor fluctúa, en ocasiones, entre no asumir responsabilidades más

⁵⁰ En los últimos años la proliferación de centros de asesorías privados ha sido escandalosa. Ofertan cursos de 15 días, ufanándose de la rapidez con la que los jóvenes pueden llegar a certificar el bachillerato. El slogan publicitario de algunos de ellos nos muestra lo que para ellos significa el aprendizaje y el estudio: “Sin libros y en menos de 6 meses puedes terminar la preparatoria”. A lo largo de nuestra experiencia, hemos escuchado gran cantidad de relatos de los jóvenes, quienes han sido defraudados de diferentes maneras por este tipo de establecimientos. El sistema abierto a nivel bachillerato ha desencadenado un afán de lucro con una población que aumenta cada vez más, en la medida en que el número de jóvenes excluidos del sistema escolarizado se incrementa día a día.

⁵¹ Términos como éste, tendrían que ser analizados para conocer el significado que guardan en situaciones como éstas que corresponden al ámbito educativo, pero esto es tema de otros trabajos..

⁵² Garagalza (2003:89) nos ofrece una interesante descripción del autodidacta: “Concebido como un tipo ideal, el autodidacta es alguien que navega sin otra orientación, sin otros puntos de referencia que los que él mismo va conquistando. Tiene que relacionarse con su materia como si fuera un bloque sin fisuras ni articulación interna, como quien se estudia una enciclopedia ya sea siguiendo el orden alfabético, ya sea eligiendo los artículos al azar. Al final, si tiene la suficiente perseverancia, lo habrá aprendido todo, menos lo principal que consiste en saber precisamente que es lo principal (en el caso de Rilke lo principal podría ser la cuestión ¿cómo vivir?). Encontrar un maestro es por ello, en una primera fase o por un lado, algo así como haber encontrado una madre que ofrece sus cuidados incondicionalmente. Ahora bien, por otro lado, o en una segunda fase, el maestro ofrece también una faceta paterna en tanto que pone condiciones, fija límites y establece exigencias como contrapartida al préstamo de la palabra y de la conciencia que hace. El discípulo acepta ese préstamo que le permite crecer y consolidarse para ir ganando su autonomía y llegar a pensar por sí mismo, a formar las ideas a partir de su propia naturaleza y de su propia situación (para, en palabras de Rilke, <encontrarme a mí mismo>, como se encontró a sí mismo el mejor discípulo de Platón, Aristóteles, que al hacerlo deja de ser platónico)”.

allá de responder las dudas del alumno, hasta desempeñarse como el maestro del sistema tradicional, y la mayoría de las veces sin darse cuenta de esta situación.

Si a esta dificultad del asesor para desempeñar una función educativa de esta índole, le añadimos su condición de joven, la cual es significada socialmente como equivalente a inseguridad, ignorancia, inexperiencia, etc., consideramos que es fácil que el estudiante universitario recurra en su práctica educativa a estos modelos pedagógicos tradicionales. El joven usuario de sistemas abiertos es reconocido por los jóvenes educadores a través de ciertas características que están relacionadas con irresponsabilidad, apatía, flojera, las cuales frecuentemente son utilizadas para explicar las causas de su salida del sistema escolarizado. Ésta es una situación que puede traducirse, por ejemplo, en que el joven deja pasar la oportunidad que le ha sido “concedida”, considerando de esta manera a la educación como un privilegio y no como un derecho.

Sara Makowski en su artículo “Ética y micropolítica de la intervención psicosocial” plantea que la manera como interviene el Estado en el ámbito de las políticas públicas contribuye a la construcción de una “subjetividad agradecida”, esto quiere decir que “el sujeto agradecido se posiciona en una relación de dependencia con el dador, y como tal percibe el bien como un acto de gracia y no como un derecho. Los mecanismos de producción de agradecimiento son sutiles y subrepticios. El agradecimiento surge cuando el bien obtenido no parece disponible para el conjunto, ni legítimo como derecho”. De esta manera, “se produce una despolitización de la condición de exclusión. Estas formas de intervención realizan una transferencia de un problema social al plano individual, y en este pasaje la exclusión se desviste, precisamente, de su carga social y política para reducirse a un problema de autoestima, acotado y centrado en cada niño o joven” (Makowski, 2007:10).

En estos intentos por diferenciarse de los jóvenes que forman, los asesores cuestionaban el uso que le dan los usuarios a los espacios e instalaciones de la Universidad. Consideran que ésta es otra de las situaciones que deberían regularse. Algunos asesores opinaban, por ejemplo, que las credenciales de los usuarios podrían tener fecha de caducidad, y sólo así podrían ingresar quienes estuvieran inscritos al programa.

Si los usuarios no asisten a las asesorías, hay asesores que piensan que ¿por qué se les permite permanecer en los jardines, pasillos y otros espacios de la universidad? Para algunos de ellos, la presencia de estos jóvenes “empaña la imagen de nuestra universidad”. Los prestadores de servicio social se descolocan de su lugar de jóvenes, demandan sanciones y mayor control, no sólo para el usuario sino para ellos mismos. Se

percibe intolerancia, rechazo y discriminación. La problemática que se presenta en el PEAPA intenta resolverse como una situación de falta de control sobre el usuario.

En el proyecto, es posible observar tensiones entre los actores del programa, haciendo distintas combinaciones: entre prestadores de servicio social y coordinación, entre el equipo de seguimiento, asesores y usuarios, e incluso entre el equipo de seguimiento y asesores.

Los asesores son señalados por sus compañeros de seguimiento (encargados de cuidar el “buen funcionamiento” de las asesorías durante su operación de 1 a 4 de la tarde) de no asistir puntualmente a sus asesorías y, en consecuencia, les atribuyen la responsabilidad de que los alumnos “estén sin control” en los pasillos, “perdiendo el tiempo”.

En este caso, es posible observar una relación de alumno-prefecto, en la que sus compañeros demandan de los asesores que contribuyan a controlar el comportamiento de los jóvenes que “no pertenecen a la universidad”. Se distingue perfectamente bien a “los de adentro” de “los de afuera”, a “nosotros” y “los otros”, “los que estudian” y “los que no lo hacen”, etcétera. Algunos colaboradores del programa se erigen en los representantes de la normatividad en los pasillos de la universidad.

Los prestadores de servicio que investigan acerca del programa, señalan lo siguiente:

“Nos encontramos con el poco interés y compromiso por parte de los asesores ya que algunos abandonan el servicio al mes de haber iniciado ocasionando que los usuarios se queden sin asesor y que éstos a su vez se vayan a pasear por la universidad, (...) provocando después el desinterés por las asesorías y finalmente el abandono de las mismas y en algunos casos los usuarios siguen entrando a la universidad únicamente a hacer uso de los espacios” (Díaz y otros: 61).

Es frecuente que en las reuniones que se llevan a cabo con la coordinación del proyecto y los prestadores de servicio, se aborde el asunto de la asistencia irregular de algunos asesores, tanto a sus asesorías como a cualquier otra actividad del PEAPA. Ellos argumentan que al encontrarse en el último año de su formación profesional, las actividades escolares que deben realizar se han incrementado al máximo. Tal como lo plantea Adrián de Garay (2004), la UAM es la única institución de educación superior en la que no se realiza el servicio social al finalizar la licenciatura, sino a partir del último año de la carrera con la idea de que los jóvenes estén en contacto con la realidad

profesional y puedan adquirir conciencia social antes de terminar sus estudios. (De Garay, 2004:45). Los estudiantes dan cuenta de esta situación en las reuniones de trabajo de la siguiente manera:

“Tenemos mucha carga de trabajo que no podemos omitir, le comentaba que ahorita estamos haciendo el servicio, pero también tenemos que priorizar la escuela, estamos todavía estudiando y de verdad, se nos hace difícil incluso llegar a las “juntas”, porque se nos empalman con las clases. Yo les dije –a los alumnos-, si alguna vez llego a faltar es porque está muy pesado mi trimestre, ya tienen su tarea que tienen que ir haciendo, porque desde un principio les manejé, yo vengo aquí para resolver dudas, vengo para llevarlos de la mano quizás, pero si ustedes no estudian, yo no les puedo ayudar a meterles todo a la cabeza. De verdad que estoy haciendo un esfuerzo muy grande por llevar las dos cosas, ahorita fue coincidencia que la clase terminara a las 11, incluso pensábamos llegar a las 12 porque nuestra clase termina a esa hora. Pero hay ocasiones que no podemos remediarlo” (Reuniones grupo de reflexión, 10.05.2003).

Constantemente emerge el fantasma de lo obligatorio, como respuesta de los mismos asesores. Ante los señalamientos acerca de su asistencia irregular a las reuniones convocadas por la coordinación, ellos piden que se realicen semanalmente en lugar de que sean quincenales. Piden para quien no asista que se haga acreedor a sanciones, mientras las ausencias no estén “justificadas”.⁵³

Esta situación nos coloca, como equipo coordinador, frente a una contradicción: por un lado, no estamos de acuerdo en que su participación en las reuniones convocadas por la coordinación fuera obligatoria y, así fue planteado, pero al mismo tiempo, les advertimos que era una actividad más de su servicio social, con la cual tenían que cumplir.⁵⁴

Curiosamente, parecía que la situación que se presentaba entre asesores y usuarios, en la que se quejaban de la ausencia del alumno, se reproducía en nuestra relación como coordinadores con los asesores. Un poco en broma y un poco en serio decíamos al igual

⁵³ Para ellos quiere decir que serán sancionados quienes falten por motivos o razones que no estén relacionados con sus actividades académicas o laborales.

⁵⁴ Aquí se encuentra todo un tema para trabajar y que tiene que ver con el “compromiso”, la “responsabilidad”, la “ética” del prestador de servicio social.

que los asesores respecto de los usuarios: “es que no tenemos ningún mecanismo de control sobre los asesores”. La institución escolar se hacía presente con sus formas de evaluación.

Creímos necesario contar con un espacio grupal de reflexión en el que, a través del intercambio de experiencias y el análisis de ciertos fenómenos, fuera posible comprender la problemática presente en la práctica educativa entre jóvenes universitarios y jóvenes vecinos de la universidad y, entonces intentar responder algunas de las preguntas planteadas en relación a los vínculos creados entre los jóvenes a partir de la relación pedagógica que sostenían.

Como psicóloga social y educadora de adultos, consideré que había que ubicar al PEAPA como el escenario en el que convergen múltiples planos en el que es posible analizar simultáneamente tanto la singularidad de los casos (sujetos, programa, vínculos, etcétera) como la generalidad (y diversidad) de las crisis sociales a la luz de la crisis general de sus instituciones.

CAPÍTULO 4

LA INVESTIGACIÓN INTERVENCIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

*Lo que propongo es muy sencillo:
Nada más que pensar en lo que hacemos.*

Hannah Arendt

4.1 El grupo de reflexión como dispositivo⁵⁵

En este apartado daré cuenta del proceso de constitución de un espacio de reflexión grupal que fue propuesto a los prestadores de servicio social por el equipo responsable de este proyecto con el fin de pensar sobre nuestra práctica educativa en el PEAPA, dada la problemática presentada.

Es importante señalar que desde el año 2003 hemos participado del proceso para formar el grupo de trabajo que se ha encargado tanto de la operación del sistema de asesorías, como del desarrollo de las actividades relacionadas con el proyecto de servicio social y de investigación. En los últimos cinco años (2003-2008), los actores han ido cambiando. Algunos hemos permanecido y nos hemos posicionado de manera distinta en el proyecto, desarrollando otras tareas y responsabilidades. Otros se han ido y también se han incorporado nuevos integrantes. No hay que olvidar que el grupo de prestadores de servicio social se mantiene en constante cambio⁵⁶, lo cual introduce un persistente movimiento en la dinámica del proceso del grupo.

El trabajo con esta estrategia (dispositivo) de intervención en el campo de la práctica educativa, centrada particularmente en la relación educador-educando, inició en el año 2003 y se mantuvo durante 2004, hasta el primer trimestre del 2005.

⁵⁵ Entendemos por dispositivo lo planteado por Gilles Deleuze en su texto “Michel Foucault, Filósofo” (1990:155) cuando dice: “Lo cierto es que los dispositivos son como las máquinas para hacer ver y para hacer hablar. La visibilidad no se refiere a una luz en general que iluminara objetos preexistentes; (...). Cada dispositivo tiene su régimen de luz, la manera en que ésta cae, se esfuma, se difunde, al distribuir lo visible y lo invisible, al hacer nacer o desaparecer el objeto que no existe sin ella”.

⁵⁶ La duración del servicio social se ha reducido de 1040 a 540 horas, las cuales se traducen en seis, siete meses, aproximadamente. El ingreso de los prestadores de servicio social está determinado, generalmente, por las fechas de inicio de los cursos, que tienen una duración de dos meses; sin embargo, también es posible que se incorporen en cualquier momento.

En la primera etapa de esta propuesta, decidimos que Adriana Soto⁵⁷ y Paola Padilla⁵⁸, fueran quienes convocaran a los asesores para proponerles la idea de realizar un trabajo de reflexión sobre su práctica educativa con los jóvenes vecinos de la universidad.

Considerábamos que dada mi condición de coordinadora y responsable del proyecto de servicio social, era conveniente que me mantuviera fuera de este espacio. Mi propósito era “desmarcarme” del lugar de quien evaluaba el cumplimiento del servicio social de los prestadores de servicio. En ese momento considerábamos que quizás mi presencia podría ser un obstáculo para que éstos participaran en el grupo de reflexión. Sin embargo, esta situación duró poco tiempo y un par de meses después me incorporé al grupo a petición de mis compañeras de equipo y de los prestadores de servicio social.

Desde esta mirada ha sido muy importante para nosotros, detenernos a pensar acerca del lugar que cada uno ocupábamos en el proyecto y sus implicaciones en el proceso. Nos referimos al lugar institucional: como coordinadoras del proyecto, como investigadores, como asesoras del proyecto de servicio social, como docentes de algunos prestadores de servicio en la carrera de Psicología, como egresados de la UAM, que habiendo realizado el servicio social en el PEAPA, se incorporaban como ayudantes de investigación o como profesores (as) temporales. Nos parecía que no sólo quien estaba frente al joven usuario fuera quien debía pensar sobre su actuación como educador, sino que este proceso incluía a todos los involucrados en el proyecto.

La propuesta que hicimos a quienes participaban en el programa consistió en trabajar bajo la modalidad de grupo de reflexión⁵⁹. El objetivo sería el de abordar las dificultades que se presentaban en la labor educativa que se llevaba a cabo en el PEAPA. Este sería un espacio formativo en el sentido de aprender la experiencia en el trabajo con grupos y pensar en torno al análisis del proceso y la discusión de las temáticas. Incorporábamos materiales breves y sencillos relacionados con los temas a tratar, con el fin de promover el trabajo de discusión de los integrantes.

En los inicios de la puesta en marcha del dispositivo, el grupo de prestadores de servicio social planteó como ejes de discusión, temas que giraban en torno a la labor del asesor y a la concepción de aprendizaje que de manera implícita formaba parte de la labor educativa que los asesores desarrollaban. Para el estudiante universitario resultaba

⁵⁷ Profesora de la carrera de Psicología.

⁵⁸ Egresada de la carrera de Psicología, quien realizó su servicio social como asesora en el PEAPA y posteriormente, se desempeñó como ayudante de investigación del área de investigación donde el proyecto estaba formalmente adscrito.

⁵⁹ Ya quedó asentado en páginas anteriores cómo entendíamos y trabajábamos esta modalidad colectiva de reflexión.

particularmente problemático el trabajo con los jóvenes, a partir de lo señalado anteriormente. Era claro que enfrentaban dificultades en el trabajo con ellos; para empezar, los grupos de usuarios eran muy numerosos y los asesores llegaban a plantear que la situación los desbordaba, por lo que creían necesario establecer mecanismos para ejercer “un mayor control” sobre los usuarios. La relación entre asesor y alumno, siendo jóvenes ambos, se tornaba complicada; el asesor desempeñaba una función que no estaba del todo clara (para él y los alumnos), y adoptaba ciertos modelos pedagógicos que, además de juzgarlos eficaces para “controlar” a sus alumnos, calmaba su angustia. Con este panorama, nos parecía importante invitarlos a hablar, pensar e investigar acerca de su práctica educativa. En los inicios del proceso no fue fácil llevar a cabo la propuesta del grupo de reflexión, ya que los prestadores de servicio percibían que era necesario que su participación fuera distinta. Algunos de ellos no se entusiasaban con la idea de “reflexionar” sobre su práctica educativa con los jóvenes. Preferían que estas reuniones continuaran funcionando como antes, esto es, resolviendo asuntos prácticos relacionados con la operación de las asesorías. Y en el caso de existir dificultades en su trabajo, demandaban respuestas inmediatas supuestamente amparadas en un conjunto de técnicas pedagógicas que dieran solución al problema.

¿Cómo hacer para que este grupo de reflexión no fuera considerado por los prestadores de servicio como una actividad más a cumplir, sino un espacio que pudiera serles útil y formativo? ¿Qué hacer para lograr que pudieran expresar las vicisitudes de su práctica sin temor a ser juzgados o descalificados?

Ubicábamos este espacio de reflexión como una actividad de asesoría colectiva para los asesores y para el PEAPA. Como un proceso de formación y de acompañamiento en el que los asesores al hablar de su práctica educativa les fuera posible analizarla.

Constituidos como grupo de coordinación y evaluación del proyecto, ubicando al PEAPA como un campo de intervención psicosocial, nos interesaba -como lo plantea Ferreiro- “provocar un cambio en el pensamiento, actitudes y comportamiento de los agentes educativos para que desarrollen una acción más reflexiva y comprometida” (Ferreiro, 2002:127).

Cuando hablamos de intervención, la entendemos como Jacques Ardoino cuando plantea que “lo que realmente cambia en el curso de la intervención es la mirada que los actores dirigen hacia la situación que sufrían sin poderla comprender muy bien (...) El trabajo de elucidación aun cuando sea parcial, modifica pues, en cierta medida la relación de

cada uno con la situación”. (1981: 37). En este sentido, había que “intervenir” para crear condiciones de posibilidad diferentes.

Al plantearnos el propósito de elucidar acerca del sentido de nuestra práctica, retomamos el significado que le da Castoriadis (1990) como el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan. En nuestro caso, el propósito era descifrar el fundamento o sostén de nuestra práctica educativa a través del PEAPA.

En cuanto a la utilización del grupo como dispositivo, se trata de un medio que nos permite crear –como lo plantea Ana María Fernández- condiciones de producción de subjetividad. Con ello nos referimos a la creación de condiciones que posibilitan la producción de nuevas significaciones (Fernández, 2006: 83). Como educadores intentamos reconocer el núcleo que le da cuerpo a la práctica que desarrollamos. ¿Cuáles son los modelos o las teorías, que dan sustento al trabajo educativo con los jóvenes?

El grupo en estas condiciones opera como recurso, como una estrategia de investigación que permite la puesta en juego de diversos contenidos, los cuales debemos desentrañar a partir de la reflexión sobre la práctica.

Optamos entonces por una perspectiva que nos permitiera anudar la dimensión grupal con la institucional; entendiendo la dimensión institucional tal como la propone Ana María Fernández, quien ubicada en la perspectiva castoridiana, la define como una red simbólica que articula componentes funcionales e imaginarios. Con ello apuntamos a ciertos contenidos de las instituciones que trascienden las funciones que éstas realizan. Ese es nuestro interés.

Así, la educación ha de pensarse como una de las instituciones sociales contemporáneas. Como una de aquellas instituciones particulares que conforman la sociedad y que juntas funcionan como un todo (Castoriadis, 1998).

La educación, en tanto institución social, es una significación imaginaria. Castoriadis, las llama imaginarias porque no son ni racionales, ni reales, sino que proceden de la imaginación, refiriéndose, con ello al imaginario social. Y las llama sociales porque existen al ser compartidas por ese colectivo anónimo e impersonal, llamado sociedad. Pero esta sociedad, a decir de este autor se encuentra en crisis.

Para comprender esta crisis de la sociedad en la cual las instituciones educativas han dejado de dotar de sentido a sus individuos, Castoriadis la explica como una crisis en las significaciones imaginarias sociales, las cuales pretenden mantener unida tanto a esta sociedad como a cualquier otra. “Esta unidad deriva a su vez de la cohesión interna de

un entretreído de sentidos, o de significaciones, que penetran toda la vida de la sociedad, la dirigen y la orientan (...). Son ellas las que están encarnadas en las instituciones particulares y las animan (...)" (Castoriadis, 2002:78). Las significaciones sociales estructuran las representaciones del mundo en general, imponen lo que debe y no debe hacerse, y por último, establecen los tipos de afectos característicos de una sociedad. Todo ello se concreta a través de las instituciones particulares, siendo la primera de ellas la familia, para continuar con la escuela, el grupo de trabajo, la comunidad, la nación, etcétera.

En este orden de cosas, Castoriadis propone abordar el problema de la crisis actual, a partir del análisis de lo que son los pilares de los procesos de identificación. Para ello se pregunta: "¿donde está el sentido que los hombres y las mujeres contemporáneos viven como imperecedero?" (Ídem: 128).

"¿Cual pasa a ser entonces el modelo general de identificación que la institución presenta a la sociedad y propone e impone a los individuos en tanto que individuos sociales? Y ante estas interrogantes, afirma lo siguiente:

"No puede no haber crisis del proceso de identificación puesto que no existe una autorrepresentación de la sociedad como foco de sentido y de valor (...). Estos son los pilares de la identificación última de un <nosotros> intensamente catectizado, y es este <nosotros> el que hoy se desarticula, porque cada individuo se relaciona con la sociedad como simple <constricción> que se le impone (Ídem: 133).

Por nuestra parte, a través del grupo de reflexión como dispositivo de intervención en el campo educativo, nosotros interrogamos el vínculo pedagógico a través de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las significaciones con las que se identifican los jóvenes en sus procesos de formación? ¿Cuáles son esas significaciones imaginarias sociales en las que se apoya su labor como educadores de jóvenes? ¿Cuál es el imaginario de maestro, educador, docente que circula tanto entre los jóvenes universitarios como entre los jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo escolarizado?

4.2 Material producido por el grupo de reflexión y utilizado como material de campo para pensar el vínculo pedagógico

Ya he señalado anteriormente que el grupo de reflexión inició a principios del 2003 y se mantuvo hasta 2005. Fue a partir del año 2004 que inicié el registro del material discursivo producido por el grupo. Se trata de 25 reuniones (con una duración de 1 hora

y media), que fueron grabadas y transcritas en su totalidad⁶⁰. Dicho material era utilizado por el equipo coordinador como materia prima, con el propósito de delinear las hipótesis o puntos nodales que definían el contenido temático de las reuniones quincenales del grupo de reflexión

Realizábamos cuatro encuentros por bimestre. Generalmente, el primero se destinaba a realizar una presentación de los integrantes del grupo⁶¹ y, posteriormente, se daba paso al intercambio de experiencias y expectativas con respecto al trabajo educativo que estaba por iniciarse con los jóvenes usuarios. En los tres restantes proponíamos las temáticas que considerábamos pertinentes, en función del proceso grupal y de la operación del PEAPA. Como recurso para promover la discusión en el grupo, seleccionábamos artículos de divulgación, notas periodísticas, ensayos, etc., que fueran breves, sencillos y pertinentes con el tema. También se realizaron algunas conferencias o pláticas de especialistas en el campo de la educación⁶². Nos parecía que la información en el grupo de reflexión era muy importante porque facilitaba el trabajo de análisis y discusión en el grupo.

A continuación presento el material que corresponde a las ocho reuniones que elegí para presentarlas en este trabajo. Éstas corresponden al periodo comprendido entre marzo y noviembre del 2004.

⁶⁰ El uso de la grabadora siempre fue aceptado por quienes asistían al grupo de reflexión, podríamos decir que su comportamiento frente al uso del aparato fue modificándose. En un principio la grabadora era colocada en el centro o alguno del equipo la sostenía, posteriormente, ellos se encargaron de que ésta circulara y llegara a quien tomaba la palabra. Estamos hablando también de cómo se familiarizaban en general con la estrategia de intervención.

⁶¹ Es frecuente que se incorporen nuevos prestadores de servicio social al inicio de los cursos bimestrales.

⁶² En este caso invitamos a profesores de la UAM-X, a egresados de la universidad que habían colaborado en el PEAPA y, también a educadores de algunas organizaciones civiles.

4.2.1 El conocimiento y el saber

*Nadie es consciente de lo que es
hasta que no se enfrenta con la alteridad.
El profesor ha de sacar al alumno de su mundo,
conducirle hasta donde no habría llegado nunca
sin su ayuda, y traspasarle un poco de su alma,
porque quizá toda formación
no sea más que una deformación.*

George Steiner

En la reunión anterior a ésta se hizo la presentación de los asesores que se habían incorporado en este curso, eran mayoría en el grupo. Presentamos a la nueva integrante del equipo coordinador, Aída Robles, quien en su condición de ayudante de investigación del PEAPA, se encargaría de apoyar la planeación y funcionamiento de las asesorías. En la primera reunión se dieron detalles acerca de los propósitos del grupo de reflexión, se resolvieron dudas y preguntas al respecto con el fin de entrar en materia en el siguiente encuentro.

Para esta reunión que era la segunda del bimestre marzo-mayo 2004, propusimos el artículo titulado “Acerca de la ignorancia”, de Arnoldo Kraus, publicado en el periódico *La Jornada*⁶³, el cual utilizamos como un recurso para facilitar la expresión de los

⁶³ Kraus, Arnoldo. (2003) “Acerca de la ignorancia”. Sección Opinión, *La Jornada*, 26 de noviembre 2003.

Solemos aceptar que el conocimiento hace que las personas sean mejores. Solemos, a la vez, repetir, que al saber más, el ser humano se perfecciona, se acerca a sus congéneres y se compenetra más profundamente con lo que sucede en la naturaleza. Difícil, cuestionar los vínculos entre el progreso y el conocimiento (científico o de cualquier índole) de la civilización y las herramientas que estos saberes le ofrecen al ser humano: para que sea mejor, para que viva mejor, para que se transforme en ente moral y para que se humanice. Difícil, cuestionar las bondades del conocimiento, pues, alabado sea Perogrullo, todo lo que hacemos y mucho de lo que no hacemos proviene de la sapiencia. Los teléfonos celulares, los coches bomba, los equipos médicos, la contaminación ambiental, el papel, la deforestación, las computadoras y la extinción de especies animales son la suma improbable -bajo el mismo signo de adición- de conocimiento y de falta de conocimiento. Eso somos: sumas imposibles. Saber y no saber al unísono, hacer y deshacer bajo un mismo apartado. La erudición no sólo ha fallado porque destruye, sino porque no ha desarrollado las herramientas suficientes para contrarrestar los efectos negativos de la ignorancia. Ha fallado también porque poco han cavilado -el ser humano y el propio saber- acerca de las necesidades y realidades de su destinatario, es decir, el mismo ser humano. Ludwig Holberg, el humanista danés, epígono de Montaigne, escribió, en el siglo XVIII: “Si un hombre aprende teología antes de aprender a ser humano, nunca llegará a ser humano”. Esa materia, esa asignatura, la de ser humano, sigue pendiente. De poco sirven la sapiencia, la teología, las humanidades u otras disciplinas universitarias si no se le enseña a la persona a ser persona, a ser ente moral, a entender su papel dentro del universo de “los otros”. Repasar los periódicos, sobre todo desde el 11 de septiembre, es suficiente: pesan más la ignorancia y sus consecuencias negativas que el conocimiento y sus efectos positivos. Holberg tiene razón: no son suficientes las universidades si la enseñanza no corre paralelamente a la construcción de la persona. Si se habla del ser humano como un conjunto, donde prevalecen la pobreza y la injusticia, y del globo terráqueo como una casa dañada, no hay duda de que la ignorancia y sus brazos negativos son más constantes que el conocimiento. Como especie, nos une más la ignorancia que el saber. Es absurdo, por supuesto, enjuiciar el conocimiento o a quien lo produce, pero es lícito preguntar dónde, cuándo y por qué erramos al generar sabiduría. Las intenciones del saber, la mayoría de las veces son buenas -no cuando se diseñan bombas

asesores acerca de su posición frente al conocimiento y/o frente a la ignorancia. La pregunta que abrió esta discusión fue ¿El conocimiento nos hace mejores? Esta pregunta nos la propuso el mismo artículo y coincidió con nuestros intereses de investigación. Nos parecía que podría ayudarnos a explorar el significado que los asesores le atribuían a términos como el conocimiento, la educación, el aprendizaje, etcétera, y también, ayudaba a conocer cómo se ubicaban en tanto asesores en la relación educativa con el usuario, la cual se encontraba mediada por el saber.

Los asesores plantearon que el conocimiento no cumplía un papel tan determinante como el de “hacernos mejores”; sin embargo, para ellos, el pasaje de animal a ser humano era a través del conocimiento. Algunos consideraban que el conocimiento era un elemento que, a ellos, los distinguía de los otros jóvenes.

“No podemos pasar por ahí viviendo como animalitos, en cuanto más conocimientos tenemos nosotros (...) nos volvemos más perceptibles. Obviamente, un chavo que esté en licenciatura no puede tener la misma significancia, la misma simbología que un chavo de secundaria, para nada. Tenemos un poco más amplio el conocimiento, pero eso no determina que la persona sea mejor o peor, son factores sociales”.

Para los universitarios, el acto de educar jóvenes representaba una situación digna de ser cuidada, ya que advertían ciertos riesgos en su labor.

“Debemos de tener cuidado con lo que les decimos a los chavos. Que no vayan a haber por ahí desviaciones. (...) Nosotros como que queremos reproducir en ellos todo aquello que hemos aprendido, creo que sí es muy

atómicas, armas biológicas o drogas- pero no son comprensibles las razones por las cuales el “conocimiento palpable” no ha generado o caminado al mismo paso que el “conocimiento no palpable”. Las medicinas, los automóviles o la conquista del espacio no justifican, en absoluto, ni la falta de la construcción interna del ser humano, ni la ignorancia. Los periódicos o los medios masivos de comunicación muestran cada día el resultado de ese desdén por el “conocimiento no palpable”, el que le da a la persona su condición, el que le da rostro, el que le permite colocar antes que él “al otro”, el que le infunde lucidez. Lucidez como espejo y síntesis de la sapiencia. La lucidez debería ser dueña de la verdadera libertad, de la libertad que le permite al ente diferenciar entre las bondades y las caras destructivas del conocimiento. La lucidez que proviene del saber útil, del “saber moral”, del “saber colectivo”, suele vincularse también con la esperanza. Lucidez deviene libertad y libertad deviene esperanza. La lucidez no es, lamentablemente, un bien que se haya contagiado, que se haya diseminado. Es un atributo que pertenece a pocos, a los ricos, a los letrados y a quienes generan información. El mapamundi es claro: la ignorancia pesa más que el conocimiento.

importante, para mí, para el PEAPA, tener una preparación previa a las clases. Tú piensas que estás haciendo un bien y a lo mejor, no”.

Y señalaban que tal vez la condición de ser joven estaba significada por no aprovechar las oportunidades, y en esta situación se incluyen junto con los usuarios.

“Creo que a veces uno tampoco aprovecha, (...) ya voy en 9º trimestre de la carrera y digo ¿realmente es lo que yo quería?, luego se siente uno deprimido porque a lo mejor no era lo que uno esperaba”.

Ante la pregunta: ¿qué es el conocimiento? y ¿cuáles son sus límites?

Ellos consideraban que los límites de la noción conocimiento se ampliaban y sobrepasaban la idea de que el conocimiento eran los libros, ir a la escuela, era más que eso,

“Es el conocimiento de uno mismo y luego, los chavos traen cada bronca, son tantas historias ahí muy duras, que... ¿cómo van a prestar atención? cuando tienen problemas en su casa, igual tienen bronca con las drogas, al menos vienen”.

En este mirarse a sí mismos se planteaban el reconocimiento del saber de los otros.

“Los chavos cuando llegan acá, tienen un tipo de saber que nosotros no tenemos, ¿de qué saberes son ellos portadores? (...). Otra cosa que es fundamental y que el texto lo toca de pasada, es esto de saberse poner en el lugar de los otros”.

Frecuentemente aparece la incertidumbre en términos de los límites de su labor como educadores. Fernando Bárcena (2005:58) en su texto “La experiencia reflexiva en educación” ha planteado que los educadores están enredados en conflictos de valores, metas, propósitos e intereses y notan cada vez más que (...) tienen que enfrentarse a situaciones que han de ser leídas, descifradas e interpretadas, en suma significadas y no saben cómo experimentarlo, porque siempre están pendientes del <cómo hacerlo>.

Hemos visto que el asesor, como todo educador, permanentemente está decidiendo qué hacer, en ocasiones sin posibilidades de reflexionar cada una de las decisiones que toma en su práctica cotidiana.

“Yo pienso que el hecho de... de pronto aventarles un rollo a los chavos de cómo está la situación actual, creo que no es adoptar un papel paternal, sino que es una realidad y una responsabilidad, porque desde el momento en que vienen a un centro educativo, a tomar la asesoría, vienen a formarse para ser mejores entes sociales, no les vamos a decir: No hagan nada. No, eso no es congruente, (...) yo creo que sí podemos adoptar el papel de padre, pero depende cómo lo maneje cada quien”.

Plantearon la necesidad de reconocer la situación actual de los jóvenes que optan por programas como éste y de comprender que su condición está determinada desde un contexto social, económico, político y cultural.

“Uno les pregunta: ‘¿por qué no traes libro?’ ‘Ah, pues es que no tengo dinero’. Te empiezan a contar una historia, su historia, eso me permite entender que, para empezar, no es personal que no quieran aprender, no es personal que no pongan atención o que no quieran entrar, hay otra serie de cosas que impiden el conocimiento”.

Al reconocer la condición del otro, pueden visualizar su propia situación.

“Yo creo que se llega de otra manera –al conocimiento-, se llega por las historias aledañas a los mismos chavos, a nosotros mismos, (...). La mayoría tiene necesidades tan inmediatas, tan de sobrevivencia que, de verdad, no tienen tiempo siquiera para conocerse a sí mismos. En este rollo de que tienen que conseguir dinero para comer, que tienen que trabajar para ayudar a la familia, los chavos no se preguntan por qué hacer una cosa u otra, (...) parte de lo que a lo mejor a uno lo orilla a buscar las respuestas en lo intelectual, entonces creo que es una bronca (...)”.

Van encontrando semejanzas con los otros, sus alumnos. Al parecer sus condiciones no son muy distintas a las del usuario de bachillerato y se identifican con los jóvenes que presentan carencias, las cuales pueden traducirse en obstáculos para acercarse al conocimiento.

Adrián De Garay (2004:68), nos muestra algunos datos respecto del perfil socioeconómico de los estudiantes de esta universidad y nos permite establecer relaciones en cuanto a la condición de los jóvenes. “Si consideramos conjuntamente a la población de los estratos bajo y medio-bajo⁶⁴, el porcentaje de jóvenes que provienen de familias que no reúnen las condiciones de bienestar económico y social suficientes alcanza el 53.4 %; es decir, un poco más de la mitad de la comunidad estudiantil de la UAM pertenece a familias de estratos socioeconómicos que llevan a cabo un esfuerzo social extraordinario para permitir que sus hijos logren permanecer en la educación superior”.

En relación al perfil de la escolaridad de los padres de los estudiantes de la UAM, “el 42.6% proviene de familias en las que ambos padres se caracterizan por un bajo capital escolar, esto es, padres cuyo máximo nivel de escolaridad, en el mejor de los casos consistió en concluir la educación secundaria”. El segundo perfil más importante corresponde al 16.1% jóvenes cuyos padres tienen un alto capital escolar (estudios parciales de licenciatura o más) pero la madre tiene un bajo capital escolar (máximo la secundaria). (*Idem*: 72)

Algunos recuperaban su propia experiencia para referirse a la dificultad para ingresar y permanecer en una institución de educación superior. Al parecer, aún es vigente la tesis de que el origen social determina el desempeño académico, cuando una asesora plantea que la ignorancia se hereda y con mayor frecuencia entre los pobres. Ella nos comparte el dicho de su padre, “*los pobres no tenemos derecho a descansar*”.

⁶⁴ El estrato social bajo incluye a los jóvenes que “no cuentan con computadora ni impresora en casa, la gran mayoría carece de bienes como videocasetera, no están conectados a la televisión por cable, no tienen automóvil en casa, la mayoría de sus hogares no cuentan con lavadora de ropa, horno de microondas, máquina de escribir y calculadora. (...) estamos frente a una población que no posee las condiciones de bienestar económico y social suficientes.” (...) En el estrato social medio bajo se encuentran los jóvenes que en su gran mayoría “carece de computadora, y los pocos que la tienen no está equipada con CD ROM ni conexión a Internet, y/o impresora. La mayoría posee videocasetera, lavadora de ropa y máquina de escribir, cerca de la mitad cuenta con automóvil propio, pero la mayoría no tiene televisión por cable, ni horno de microondas” (De Garay, 2004: 66).

El saber también puede operar como mecanismo de exclusión.

“Veo que los que saben mucho, los ya intelectuales con mayúsculas, se vuelven muy discriminativos con respecto a los demás, como que ponen una barrera, como que tienen que poner pruebas, tratar de acceder a eso está cabrón. Con la situación económica que uno vive, está bien difícil entregarse al conocimiento y dedicarse a cosas como la literatura. Realmente no sé de donde me salió el gusto. He estado buscando cómo motivar a los chavos a que se interesen por esto, yo creo que es una de las cosas más difíciles”.

Frente a los que se conmueven y/o identifican con las condiciones precarias de existencia, están los que intentan mantener con los usuarios una relación con cierta distancia y plantean que la formación que reciben de la UAM como estudiantes, determina en gran medida el vínculo que establecen con sus alumnos. Para ellos viene a ser un mandato que al llevarlo a la práctica no deja de presentar características de una pedagogía tradicional, aun cuando han sido formados en el sistema modular, considerado como un modelo pedagógico innovador.

“Yo creo que estamos preconciendo demasiado a nuestros alumnos. (...) yo estudié en la UAM y (...) aquí la ideología predominante es la ayuda comunitaria, eso lo sé porque lo viví, y lo hice, eso se cruza un poquito con ideales románticos producto de quien sabe cuántas lecturas. Entonces, yo llego al aula en un papel un tanto quijotesco de “salvarlos de la ignorancia” (en tono de burla), todos los días esa es mi misión... y ahí ya los estamos preconciendo como todos unos ignorantes, que no saben nada de nada. Pero también, si tienen que buscar respuestas, no vamos a poder ayudarles a todos, nos causa angustia que fulano no entra, no, hay gente que no le interesa, y no le va a interesar, hagamos lo que hagamos, eso quiere decir que a veces no podemos ayudarlos”.

Tal parece que para algunos asesores sus alumnos no son tan pobres, ni tan ignorantes. Quizá no sean lo suficientemente pobres para estar en un programa como éste. Puede ser

que la gratuidad del servicio instale un sistema que incluye sólo a los que realmente lo necesitan y lo aprovechan, excluyendo al resto.

“Algunos de nosotros decimos: ‘No, ¿cómo van a sacar copias? si no tienen dinero, si por eso están en un programa como éste’, y, no es cierto. Sí pueden sacar las copias y se hacen patos, ellos dicen: ‘no tenemos dinero’, y se convierte en una lucha de poder. (...) los chavos se aferran, ‘a ver, a que yo no hago nada y a que tú me lo pides diez veces, a ver quién hace la tarea, si no me pides la tarea, no te la doy’. ‘Discúlpame pero el interés de que lo que tú haces esté bien es tuyo, porque el que está aquí para aprobar el programa eres tú, yo estoy aquí para apoyarte’”.

Algunos asesores definen su función educativa a partir de lo instituido como sistema abierto, de ahí que para ellos el usuario es quien debe hacerse cargo de trabajar los contenidos y presentarle al asesor sus dudas. Al parecer, el usuario del sistema abierto tiene que sufrir un castigo por no estar dentro del sistema educativo formal. Habría que escuchar a Bárcena (2005:68) cuando dice: “A través de la educación no es tanto fomentar el bien (pedagógico) como de erradicar el mal (sufrimiento educativo)”.

“Vienen a que nosotros les enseñemos, se les olvida que vienen a un sistema abierto y que nosotros no somos sus nanas, ellos tienen que estudiar por su lado y llegar con dudas”.

Marcel Postic plantea que en una relación pedagógica tradicional, el que enseña pide al alumno que se apropie del saber. La ayuda del maestro radica en que él domina el contenido y elige lo que el alumno debe abordar. “La relación pedagógica es entonces más intelectual que afectiva, es incluso neutralizada, y como purificada por el conocimiento. (...) se comprende, pues, que la relación pedagógica evite la emergencia de los deseos del alumno y los del educador, al que se recomienda ser <extraño y distante> y cultivar la indiferencia” (Postic, 1982:49).

En este caso vemos que el asesor le reclama al usuario que le reconozca el dominio que tiene sobre el conocimiento, es decir, su saber.

Raúl Anzaldúa, profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, señala que en el proceso educativo aparece con frecuencia el deseo de reconocimiento tanto del maestro como del alumno, ambos demandan del otro ser reconocido; “sin embargo, la demanda de uno a veces tropieza con la demanda del otro, porque ambos quieren ser reconocidos en un lugar privilegiado, sin tener que reconocer que el otro puede también desearlo” (2001:146).

“Se les olvida a ellos y a nosotros decirles que hay muchas formas de nombrar las mismas cosas. Nosotros tenemos una trayectoria ya de más tiempo de armar relaciones con los mismos temas y los nombramos diferente, no es la única clasificación la que viene en el libro, nosotros les podemos ampliar la perspectiva”.

Se sabe que no hay aprendizaje significativo si no tiene sentido aquí y ahora, éste se logra cuando es posible vincularlo con conocimientos y experiencias anteriores. “¿Para qué me sirve esto que estoy aprendiendo?” Es una de las preguntas que les plantean sus alumnos. ¿Qué hacer como asesor frente a la distancia entre los contenidos educativos y la vida cotidiana de los jóvenes?

“Sabemos que lo que ellos sienten es que lo que aprenden no les va a servir, lo tienen ahí en la memoria y no les da ningún provecho (...), no tiene sentido, es pura basura”.

Los asesores se preguntan ¿cómo vincular el conocimiento con la vida cotidiana? y contribuir a que el aprendizaje, el conocimiento y el estudio no sean simplemente un procedimiento administrativo, es decir, acreditar y certificar estudios.

“Esto que tú traías, esta pregunta del alumno ¿para qué estudiar Historia? (...) ¿Qué nos está queriendo decir con esta pregunta? ¿Cómo utilizar en la vida cotidiana esto que se va aprendiendo? o podríamos plantearlo a la inversa, ¿Cómo utilizar esta vida cotidiana para que este aprendizaje pueda tener más sentido?, la gran pregunta y la gran aportación de Paulo Freire, ¿Cómo acercar el proceso de conocimiento en el aprendizaje a la vida concreta, real, cotidiana? para que el aprender, el conocer y estudiar no sea

simplemente un procedimiento administrativo, es decir, sacar un papel que sirve mucho, que no hay que desdénar, pero que no se convierta en una especie de baúl al cual hay que llenarlo, ¿para qué? quien sabe”.

De nuevo retomamos el texto de Anzaldúa (2004:35) cuando plantea que “visto así, el aprendizaje es una construcción de sentido, es decir, se construye un sentido al contenido que se recibe, éste se resignifica en función de los esquemas de conocimientos previos, pero también en función de la manera en que se vincule con el deseo y las significaciones imaginarias que el contenido despierte en el sujeto”.

De esta manera, nuestro interés –hasta el momento- se ha centrado en reconocer las significaciones imaginarias que los jóvenes universitarios han construido con respecto a su labor educativa; así como esclarecer la posición o lugar en el que se sitúan frente al saber, durante el desarrollo de dicha labor. Se trata de los elementos que sustentan su práctica y que, además, influyen de manera importante en la construcción del vínculo pedagógico entre el alumno y el asesor, con todas las implicaciones que pueden darse cuando el asesor es estudiante universitario que ha sido formado mediante una pedagogía basada en el sistema modular.

Con el propósito de profundizar en el sentido de estas implicaciones, se hace necesario comentar que este modelo pedagógico, considerado como innovador⁶⁵ se aplica en todas las carreras de la Unidad Xochimilco y “propone una forma nueva de ordenar los conocimientos que prioriza la vinculación de la enseñanza con los problemas cotidianos y un aprendizaje derivado de una práctica en la transformación de la realidad, en el que se abordan simultáneamente la producción, la transmisión y la aplicación de conocimientos” (Arbesú, 2006:9).

Se trata de un sistema educativo que se fundamenta entre otras corrientes educativas, en la pedagogía de la liberación, la pedagogía autogestiva, la concepción de los grupos operativos y el planteamiento de la interdisciplinariedad. Con estas bases, puede suponerse que la función que cumple el docente modular es distinta a la de otros modelos educativos. En este caso, se desempeña como “un organizador, un inspirador del trabajo de su grupo, un creador de situaciones favorables para el intercambio y la comunicación, (...). (...) es quien debe resolver una serie de problemas de operación no

⁶⁵ Sin olvidar las reflexiones, críticas y discusiones que se han formulado a lo largo de treinta y cuatro años de operación.

contemplados originalmente en el diseño, debe crear las condiciones favorables para la adquisición de los conocimientos por parte de los alumnos” (Ibid: 26).

Bajo este modelo se pretende formar jóvenes reflexivos, críticos y creativos, que sean capaces de aplicar el conocimiento que han elaborado mediante métodos y estrategias que fomentan el trabajo grupal, a través de la investigación que, desde el primer módulo⁶⁶, la practican.

La propuesta pedagógica enfatiza el desarrollo de sus habilidades para la investigación desde el momento en que se hacen cargo de plantear un problema y diseñar la propuesta teórico-metodológica que les permita llevar a buen término sus procesos de investigación.

El modelo de la UAM-X plantea que el proceso de formación de los alumnos esté orientado a la transformación de la realidad a través de la vinculación de las tres funciones centrales de la universidad: docencia, investigación y servicio.

En cuanto al ámbito que nos atañe, recordemos que el PEAPA, además de ser uno de los proyectos más antiguos en la UAM-X, es uno de los pocos que en su práctica pretende lograr dicha articulación.

Esta situación se presenta con mayor frecuencia con alumnos de la carrera de Psicología, quienes desarrollan una práctica que puede ser considerada como parte del servicio social, que es analizada a través de la investigación que presentan como tesina, asesorada por profesores(as) tanto del equipo coordinador del proyecto, como del equipo docente de las Áreas de Concentración (Psicología Social o Educativa).

Estas son algunas de las características de la propuesta educativa en la que han sido formados los estudiantes que se desempeñan como asesores de los jóvenes usuarios del programa, las cuales, contribuyen al análisis del vínculo pedagógico entre asesores y alumnos del PEAPA.

Sin embargo, no debemos olvidar que la mayoría de los estudiantes universitarios, antes de integrarse al sistema modular fueron formados bajo otras modalidades pedagógicas.

Estos jóvenes educadores desarrollan una práctica docente, para la cual no han sido formados con anterioridad, lo que los lleva a resignificar experiencias anteriores de formación como sustento en su desempeño como educadores.

⁶⁶ El módulo es la unidad de aprendizaje, que organiza durante un trimestre el trabajo del docente y el grupo de alumnos.

4.2.2 El rostro

Pero sea alegre o triste el semblante que asumamos, al adoptarlo y acentuarlo definimos nuestro humor prevaleciente. De aquí en adelante, mientras continuemos bajo el hechizo de este autoconocimiento, no sólo vivimos sino actuamos; componemos y representamos el personaje que hemos elegido, defendemos e idealizamos nuestras pasiones, nos estimulamos elocuentemente a ser lo que somos, devotos o desdénosos o descuidados o austeros; hablamos a solas (ante una audiencia imaginaria) y nos envolvemos graciosamente en el manto de nuestra parte inalienable. (...) Por debajo de nuestros principios proclamados y de nuestra palabra empeñada debemos esconder asiduamente todas las desigualdades de nuestro humor y nuestra conducta, y esto sin hipocresía, ya que nuestro carácter elegido es más verdaderamente nuestro que el flujo de nuestros sueños involuntarios. (...) Todo aquel que está seguro de su inteligencia, u orgulloso de su cargo, o ansioso por su deber, asume una máscara trágica. Se delega en ella y a ella transfiere casi toda su vanidad.

Georges Santayana

De acuerdo con lo planteado anteriormente, observamos que al referirnos a la concepción que los asesores enunciaban con respecto al conocimiento, al aprendizaje, a la educación, podíamos saber un poco más acerca de cómo –los prestadores de servicio– se ubicaban en esta relación educativa para la creación de vínculos con sus alumnos. En esta reunión nos interesaba facilitar la aproximación a esos jóvenes. ¿Cómo ven al joven que pretende educarse? ¿Cómo se ven ellos como asesores? El tema del vínculo pedagógico se presentaba como una situación compleja que merecía especial atención para ser investigada.

En esta ocasión, propusimos la lectura del artículo de Arnoldo Kraus “El rostro. Unas notas”⁶⁷, para su discusión y mostramos al grupo una serie de fotografías⁶⁸ de los

⁶⁷ Kraus, Arnoldo. “El rostro. Unas notas, Sección Opinión, *La Jornada*, 10 de diciembre 2003.

El rostro. La cara. La tez. La faz. La facies. ¿Qué es lo que más observamos todos los días sin percatarnos de lo que vemos? Caras, rostros, facies. Es igual como lo denominemos. Los sinónimos son sinónimos y las caras son rostros. Semblante puede equivaler a visaje; visaje a fisonomía, y fisonomía a cara. Es igual, es mera semántica. En cambio, lo que no debería ser igual son los significados, trascendencia o interpretación del lenguaje de los rostros. El rostro del paciente sano es distinto al del paciente enfermo; el del escritor o pintor que aparece en las secciones culturales de los diarios es diferente al del sin tierra o al del cuerpo recientemente decapitado. El rostro de los políticos, mientras venden sus ideas para lograr algún puesto, apesta menos y es distinto al que portan cuando han conseguido su meta. Aunque todos observamos rostros y todos somos rostros, cada vez reparamos menos en ellos, cada vez importan menos. El progreso es responsable de esa situación. Pese a que nos ofrece imágenes más nítidas, más cercanas y más palpables, ha desfigurado el valor de la expresión. El progreso ha sustituido el sentir profundo de los rostros y su lenguaje. Lo ha suplido por sus caras troqueladas, por facies vacías, por expresiones comerciales. Lamentablemente, las terribles imágenes incluidas en eso que se denomina progreso producen cada vez menos desasosiego. La realidad es rotunda: el rostro ha perdido importancia y con él la persona. Emmanuel Lévinas ofrece otra versión. Para él, “el acceso al rostro es de entrada ético”, “es lo que nos prohíbe matar”. El rostro del otro es lo que nos podría salvar, lo que permite dar la dimensión correcta a muchos avatares y a incontables fragmentos de la vida que, por ser fragmentos, son difíciles de

jóvenes del PEAPA en los pasillos de la UAM, como una estrategia para trasladar al grupo de reflexión a los sujetos con los que los prestadores de servicio realizaban su práctica educativa.

Nuestra labor consistía en facilitar la construcción de un relato acompañado de imágenes. Confiábamos en que los jóvenes universitarios fueran capaces de evocar las múltiples representaciones que como asesores podían construir respecto de sus alumnos. El tema del rostro fue sólo un pretexto para hablar de lo que las imágenes les hacían pensar acerca de los “otros” (sus alumnos) y de ellos como educadores. En esa reunión nos sentamos como siempre en círculo, con el mínimo mobiliario necesario para colocar el material de lectura y las fotografías, promoviendo que éstas circularan libremente entre los integrantes del grupo durante el desarrollo de la reunión.

Lo primero que saltaba a la vista era la reacción de los prestadores de servicio social al acercarse a las fotografías.

Después de ver las fotos, la primera intervención de los estudiantes universitarios se refirió a la necesidad de construir y mantener una imagen un tanto rígida de lo que

ensamblar y en ocasiones de entender. Como los rompecabezas. Un mismo rostro es muchos rostros. Cambia en el día, con el día, con las noticias, con los tiempos, con la enfermedad, con la realidad, con los afectos. Un mismo rostro tiene muchas caras, muchas piezas, muchos caminos. Como los rompecabezas. “El acceso al rostro es de entrada ético”, implica una postura moral frente al mundo y frente a la persona. Exige dar al ser humano su dimensión correcta y a la persona su condición humana. Ese llamado de Lévinas se ha perdido en el maremágnum de la civilización contemporánea. Los fanatismos y cualquier forma de progreso, ambos sello de la civilización, no distinguen entre un rostro y otro. El rostro puede ser el cemento y el hilo conductor que adose esas piezas. Los rostros, aunque no hablen, acompañan. Aunque callen, hablan. Están. Los rostros de los otros son los rostros de uno. Los rostros familiares, sea por amistad, por consanguinidad o porque aparecen reiteradamente en los periódicos, aun cuando sean de seres innominados, van más allá: son el espejo de la mañana, el espejo de la tarde, el espejo de la noche. Somos en ellos. Somos sus arrugas, sus ojos, su cabello, su boca, sus orejas, su nariz, sus guiños. Sobre todo los guiños. Hay quienes aseveran que con el tiempo las parejas se parecen físicamente entre sí. No sólo por los ademanes o por mirar la vida desde ángulos similares, sino porque las arrugas propias arrugan la cara de las personas con quienes se convive. Somos, ante todo, rostros. Cada día observamos nuestra cara varias veces y cada día otras caras nos miran otro tanto. Poco reparamos en los rostros, a pesar de que eso somos: rostros. Poco nos detenemos en las caras de los otros, aunque esas caras sean parte de nuestras propias caras. La violencia florece porque se ha desdeñado la importancia de los rostros, porque la ética que debería de nacer tan sólo por ver otro rostro es, desde hace mucho, inoperante. Inmersos en la complejidad de un mundo globalizado y deshumanizado, los rostros han perdido su cara y su trascendencia. El progreso ha querido uniformarlos, borrarlos y restarles importancia. Lo ha logrado. Cada vez importan menos los rostros. Cada vez cavilamos menos en las caras. Ese olvido permite que la barbarie progrese, que el ser humano se detenga, que los rostros se borren. La cara. El rostro. La faz. La mirada ética casi ha desaparecido. No le conviene el progreso. No camina con los tiempos modernos.

⁶⁸ Fotografías que habían sido tomadas por mí en el año 2003. Al fotografiar a los jóvenes en mi condición de coordinadora del proyecto, acudí a los espacios donde ellos se reúnen para recibir sus asesorías, establecí un vínculo de intercambio con algunos jóvenes, ya que ante la solicitud de fotografiarlos, la mayoría acepta, se muestran, posan y de esta forma, contribuyen en la construcción de la imagen del usuario del PEAPA. A cambio hay quienes me solicitan copia de sus fotografías. Estos encuentros, fueron muy enriquecedores debido a los efectos provocados por el acto de fotografiar. El intercambio entre el fotógrafo y el fotografiado, en este caso, hace presente un campo enigmático relacionado con la condición de los jóvenes.

consideran debe ser un maestro para los alumnos. Al parecer, el hecho de colocarse en el lugar del maestro obliga a algunos de ellos a mantener cierta apariencia, con aquellas características que suponen debe poseer un educador.

“Siempre, queramos o no, al menos yo, te vuelves adusto, serio. El otro día (...) iba a empezar a dar clase y vi a un conocido afuera del salón, y él me vio como su amigo que soy, entonces, antes de que dijera una palabra, yo lo jalé y me lo llevé lejos del salón, porque sé cómo es él, y quise mantener cierta imagen con mis alumnos, o sea, ellos han de pensar que tengo vida privada y que puedo llegar a hacer desmanes, pero no quería que lo tuvieran de cierto. Entonces, me lo llevé y me dice ‘¿por qué te haces para acá?’ y le digo ‘no, es que estoy dando clase’ y me dice ‘ay’, (en tono de no exageres), entonces yo creo que todos en algún grado mantenemos o tratamos de mantener cierta cara, precisamente ante los alumnos, una cara de... eso ¿no? de seriedad, de rectitud (...).”

El rostro es importantísimo porque es la imagen al mismo tiempo.

“Así como puede ser y develar lo más auténtico de nosotros, es la máscara que traemos siempre y en ese sentido, es un producto del mercado también y es vital ¿no? y entonces por eso mismo creo que el rostro en el salón de clases y con los alumnos siempre tiene una connotación ¿no?”

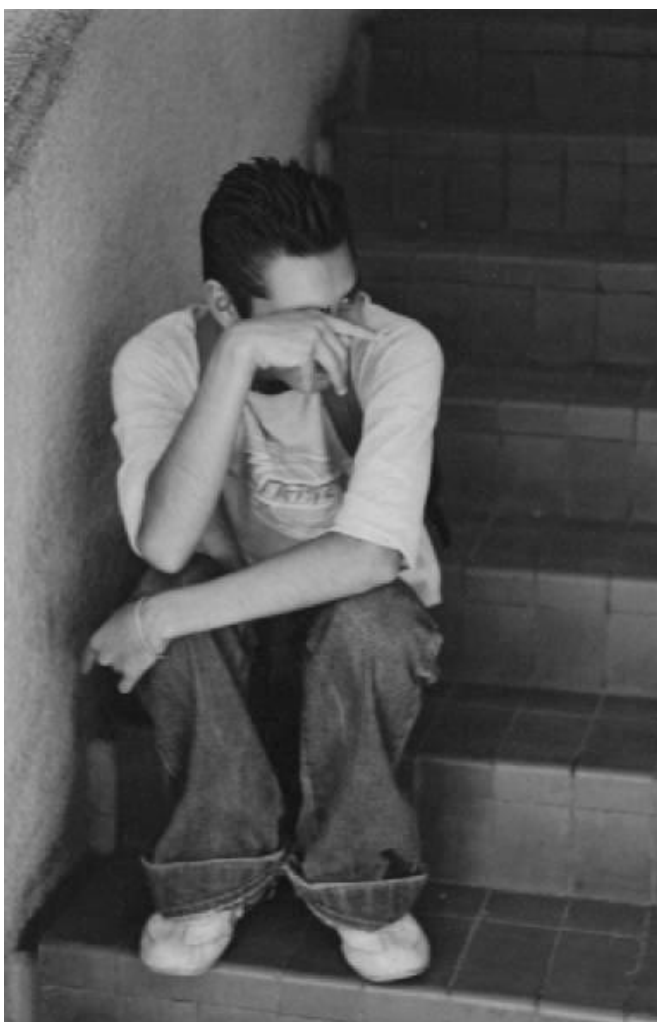
Al establecer la relación entre el rostro y la máscara, recordemos que para Erving Goffman (1981:31) el significado de la palabra persona es, precisamente el de máscara. Al respecto este autor nos dice: “Probablemente no sea un mero accidente histórico que el significado original de la palabra persona sea máscara. Es más bien un reconocimiento del hecho de que (...) cada uno de nosotros desempeña un rol. Es en estos roles donde nos conocemos mutuamente; (...) donde nos conocemos a nosotros mismos. (...) En la medida en que esta máscara representa el concepto que nos hemos formado de nosotros mismos, (...) esta máscara es nuestro <sí mismo> más verdadero, el yo que quisiéramos ser”.

En sus intervenciones, encontramos que los asesores hacen una evaluación crítica de los prejuicios que han construido respecto de sus alumnos en el salón de clases a través del rostro. Toman como punto central que el rostro del alumno y del asesor en el salón de clases puede tener múltiples significados. Advierten la posibilidad de equivocarse al clasificar al otro y señalan la importancia que tiene la acción de trascender este engaño a partir de un compromiso mutuo, que puede plantearse en términos de: “quítense la máscara y nosotros también nos la quitamos”. Ese es el compromiso.



“Hay un rostro metido en nosotros del alumno aplicado, (...) del alumno que va a ser cabrón en el salón de clases, están los rostros de los roles que hemos visto en la tele desde siempre, (...) por ejemplo, en mi grupo (...), un

chavo al que le dicen “El pollo” todos se lo traen de bajada, de que nunca estudia y no sé qué y, en efecto, tiene un rostro y una personalidad de que va a ser el último que se va a interesar en participar en la clase y, sin embargo, cuando se anima a participar y cuando le preguntas, lo hace muy bien. Creo que el reto es realmente rescatar el rostro del que habla Arnoldo Kraus, el rostro auténtico de la persona y eso es muy difícil porque requiere también de un rostro auténtico de nosotros como asesores (...). Uno trae un rostro que quiere mostrar; pero, para conocernos mejor, es que busquemos el rostro más auténtico del otro y, trascender el rostro de la máscara”.



Sin duda, nuestra experiencia y nuestros referentes influyen en los juicios que hacemos respecto de los demás. Marcel Postic (1982:77) define la formación del prejuicio como el proceso de categorización del otro, el cual consiste en “atribuirle ciertas características socioeconómicas, socioculturales, hasta raciales, etc. Se confiere a los demás una identidad social por la percepción que se tiene del grupo social al que pertenece”. La importancia de este proceso radica en que el educador fija al alumno sin que éste tenga la posibilidad de moverse del lugar en el que se le confina a través del proceso de categorización. Sin embargo, a través de la interacción, estos lugares pueden sufrir transformaciones.



Entras al salón con ideas ya bien planteadas, preconcebidas de que te vas a encontrar al típico desmadroso, a la matadita, a la zorrita. Ellos también nos ubican por nuestros apodos y se hacen ideas acerca de nosotros, la cuestión es que uno vaya pudiendo quitarse esa máscara y logrando que ellos también. Yo creo que es un ejercicio muy interesante ir enseñando lo que uno puede y, al mismo tiempo, darnos cuenta que no somos lo que parecemos y, sobre todo, que ellos no son lo que parecen.



Hay elementos para pensar en una dinámica de construcción del otro o de los otros a quienes denominamos ellos. Raúl Anzaldúa (2001:102) nos presenta una versión sintética del proceso mediante el cual el maestro transmite la imagen que el alumno

asumirá como propia. “1. El maestro observa al alumno y (...) establece un vínculo con él. 2. A partir de la concepción que se forma del estudiante, el maestro espera que su desempeño escolar sea satisfactorio o no. 3. Una vez formadas las expectativas, éstas servirán a manera de pre-juicio para evaluar el desempeño del alumno. 4. A lo largo de la relación del maestro con el alumno, le irá manifestando de forma explícita o implícita la concepción que tiene de él y en consecuencia de lo que de él espera. El alumno recibirá esta información y debido al vínculo afectivo y reiterado con el maestro, lo más probable es que termine identificándose con la concepción y expectativas que el profesor tiene de él. De ese modo, irá conformando una identidad de discípulo <exitoso>, <regular> o <fracasado>”. Como podemos notar, en este complejo proceso están presentes diferentes niveles de la subjetividad (identidad, identificación con ideales, etcétera). Vemos cómo el asesor construye un determinado modelo de alumno a partir de lo que no comparte respecto de su apariencia.

“A veces el contexto del rostro nos vincula o desvincula también con los alumnos, yo tengo un alumno que siempre trae cualquier cantidad de gorras en cualquier cantidad de posiciones, nunca la trae como según yo debía portar la gorra, eso hace que me repele, hace que.... yo no pueda.... es un signo que no comparto. En cambio, si veo a alguien que su contexto es como el mío, lo voy a compartir más, quiera o no quiera (...). Se podría pensar que uno es intolerante, pero da la casualidad que el chico siempre asume una actitud de pereza ante la clase, y eso lo contraste con otro chico que, concretamente, su rostro es punk, se viste punk, pero es de los mejores de la clase.

El chico punk a mí me repele más que el de la gorra, pero como el que es punk estudia, hace buenas preguntas y sí participa, entonces se rompe esa repulsión; en cambio, el otro no me gusta cómo se ve, nunca toma apuntes, le pregunto qué opina acerca de lo que dijo su compañero y dice ‘ah.... es que no escuché bien’ y tres, cuatro veces le he preguntado y no sabe”.

Algunos persuaden a sus compañeros de que es posible observar el rostro de los jóvenes, esto es, leer en el rostro del alumno. Bárcena (2005:69) se refiere a la mirada pedagógica, en la cual el educador mira al alumno como un sujeto que expresa algo y se expresa. De esta manera, el educador intenta reconocer lo que acontece en el sujeto

educativo, independientemente de la imagen que le devuelva como educador. Esta difícil tarea requiere de una capacidad de reflexión y de reconocimiento de la diferencia.



Desde que inicia el grupo hasta que termina, siento que el rostro de los jóvenes va cambiando (...) al inicio están así como que a la expectativa: '¿quién nos va a tocar?' y ya al final, pues, 'ya sabemos cómo es el maestro', entonces en todo este tiempo, a mí me hace reflexionar qué tanto yo me percaté o me di cuenta de cómo fue cambiando el rostro de estos jóvenes y, qué tanto yo pude percibir (...) que con el rostro a lo mejor lo estaban manifestando: 'oye asesor, no te entiendo' u 'oye, ¿sabes? está bien aburrida tu clase', 'oye, ¡qué padre lo que estás diciendo!' y ver que en ciertos momentos tratábamos de voltearnos y, obviamente, dirigirnos hacia las miradas sonrientes. (...) todo esto nos va motivando o desmotivando, dependiendo de lo que vamos viendo, de lo que vamos siendo en sus caras.

El hecho de mirar al otro nos remite obligadamente a vernos a nosotros mismos.

“Parece que Arnoldo Kraus es muy buen observador de lo humano, (...) esta deshumanización es porque no nos volteamos ni a ver, (...) si no criáramos a los niños como los criamos, no habría guerras, no podrían matar a otro ser, (...) porque verían que el otro son ellos, porque se estarían observando. La verdad es que no nos observamos ni a nosotros mismos, ni siquiera nos conocemos, ahora, ¿cómo voltear a ver al otro? (...). A mí de esa foto me llamó la atención los ojos de los chavos, la mirada brilla, sí, están en blanco y negro, en mate, y brillan, y otros que están opacos, las miradas, las caras, ¿no? Hay unos bien apagados y están más chicos que nosotros. ¡Híjole! quien sabe que hay detrás de esas miradas, en esas vidas... y vienen. Finalmente uno no puede hablar del otro, sin hablar de uno mismo, por eso es difícil”.



Reflexionan también acerca del sentido que orienta la acción de vincularse con el otro.

“En el aula, lo que yo pude experimentar es que son vínculos humanos que pretendemos que no lo son, (...) porque al intentar enseñar, realmente estás

enseñando que también estás aprendiendo tú como persona e intentas estar conciente de que estás tratando con personas tan perdidas, tan miedosas como tú, tan vulnerables y tan maravillosas, ¿no? Y entonces ¿qué pasa cuando no hay afinidad con una persona? de que ‘ese tipo no me gusta cómo usa la gorra’, ‘ni concuerda, ni me hace caso’, ‘le pregunto y ni sabe’, o sea, ‘ni me está escuchando’. Pero finalmente, no lo estás observando porque no te lo tomarías tan personal, no es a ti al que no le hace caso, quien sabe qué broncas traiga, igual acaba de salir de la cárcel el día anterior, a lo mejor le cacharon algo sus papás y lo corrieron, se embarazó su novia, o abortó, (...) finalmente, ese fingir que no hay vínculos humanos, de que yo soy el maestro y te vengo a enseñar que sé algo, (...) determina muchas cosas y es donde entra perfectamente el otro. (...) El mundo está así porque no nos vemos, (...) porque estamos siendo lo que no somos y creo que donde podemos ver el fenómeno es en el aula con los chavos del PEAPA”.



Con lo anterior, podemos pensar que el otro es al mismo tiempo diferente y similar a uno, por tanto, hablar del otro es también hablar de nosotros.

“Yo creo que finalmente estamos hablando del otro y por lo tanto de nosotros también (...) el progreso ha hecho que los sujetos seamos uniformes, pretender uniformizar al otro es un grave error que, por lo menos, los que estamos educando a los adultos y que somos universitarios tendríamos que pensarlo muy bien para tratar de no hacerlo (...).”

El proceso educativo implica un vínculo pedagógico que tiene lugar en el marco de una institución, en este sentido, cabe preguntarnos: ¿Hasta dónde llega la formación? La institución educativa, a través del maestro, cumple un papel fundamental en la constitución de la identidad. Rossana Reguillo (2000:94) investigadora del ITESO, se refiere a los niños y los jóvenes, como metáforas del exceso, que “son disciplinados poco a poco, hasta que asumen el caminar huidizo y silencioso de los <buenos> cuerpos ciudadanos”. El control de los cuerpos traslada al espacio público (la escuela) la moral privada.

“Conozco gente que es super punk, de hecho a mi me pasó en el TID⁶⁹, llevaba yo mis camisetas del cuervo, mis pantalones negros, el pelo largo, y la maestra me decía ‘es que tú no eres igual a las otras chicas’, yo le decía ‘es que no tengo que ser igual ¿o sí?’ ‘es que la presentación... ¿por qué te vistes así?’ Así me lo decía, (...) me estaba cambiando totalmente mi rostro, lo puedo decir así y realmente lo cambié, ya no me visto como me vestía antes, porque de alguna manera sí me afectó, igual uno puede intervenir como asesor en las ideas de los alumnos, de decirle ‘oye, aplícate,..’ y cambian hasta en la forma de vestir, sí es cierto”.

Las intervenciones apuntan a destacar la importancia de la apariencia. En este sentido, hay puntos de vista muy diferentes, algunos en defensa de que el prejuicio no miente.

⁶⁹ Tronco Inter-Divisional, integrado por los tres primeros trimestres que cursa todo estudiante de la UAM-X.



A: Eso de que 'no importa la forma, lo que importa es el fondo', yo no estoy de acuerdo. Yo creo que si algo se ha perdido en estos tiempos es esa coherencia, que para mí es fundamental, entre la forma y el fondo. Yo los días que tengo pereza, nunca me van a ver de camisa y los días que quiero algo muy exacto, muy claro, me visto de esa forma (...) Y si yo veo que un chico hace ciertas cosas, ya dejemos cómo se viste, pero su actitud, su pose, su no verbalidad en el salón, es lo primero que yo veo, estoy casi seguro que

lo que va a venir después, lo de adentro, su esencia va a ser muy parecido, porque el cuerpo no miente,

X: ¿Y cual sería esa forma?

A: (...) o sea yo no podría creerle a ... Kraus si viniera vestido como... no sé...

X: Como Kraus se viste (se ríen todos)

A: Yo no le creería tanto, pero le creería si viene vestido de determinada forma

Y: (...) si fuera cierto que la forma siempre corresponde al contenido, la vida sería mucho más sencilla, porque todo es lo que parece y sería aburridísima. Yo recuerdo que los profesores que tuve y vestían de traje eran malos, entonces era como que les faltaba algo y necesitaban el traje para cumplir, o como Paco Ignacio Taibo que va así, a la Cámara de diputados, el cabrón y....

Z: Y así escribe también...

Y: Sí, así escribe y es un genio ¿no? Bueno, me refiero a que es una persona muy culta en historia, (...)”.

La complejidad del vínculo, además de la valoración intersubjetiva, incluye el respeto. Así vemos que una alumna de Psicología con apariencia dark plantea que, aún compartiendo ciertos signos en la vestimenta con los jóvenes, pudo establecer una relación pedagógica basada en el trabajo y respeto.

“La primera clase que le di a mi primer grupo, se me quedaron viendo como ‘y ¿esta morra? ¿qué onda?’ (risas) Sí, en serio, (...) me preguntaban ‘¿eres alumna, o asesora?’ ¡de verdad! (...) y es que la intención cuenta mucho, yo se los dije a ellos, la intención de mi asesoría era Estrategias de Aprendizaje, (...) era concientizarlos de lo que era aprender y de las técnicas que tenían que aplicar, que si querían aprender, adelante, yo tenía algo que enseñarles, que si querían bien, si no, también y con eso mantuve a la mayoría de los alumnos atentos y adentro de la clase, exponiendo, escribiendo. (...) Sí, la apariencia fue como de ‘es igual’ (igual a nosotros los alumnos), o sea, ‘está chava’, hasta más chica que varios, ‘hasta se ve más chica’ porque tengo 24 y puedo parecer de 20, pero yo creo que la

actitud es la mayor parte, la imagen es importante, pero (...) un escritor talentoso aunque esté desaliñado, mantiene la atención de la gente, mantiene el talento. Yo creo que no me he tenido que esforzar por vestirme como me visto, por ser como soy, porque yo creo que llegué con un papel de asesora y no de cuata de ellos, eso fue importante”.



Parece que el reconocimiento del otro, en su diferencia y en su semejanza con “nosotros”, los universitarios, pone en duda la eficacia de los estereotipos y la atribución de identidades definitivas. Se trata de un proceso que nos confronta en nuestra aparente congruencia.



“(...) hemos aprendido estereotipos de los rostros y hemos aprendido a saber muy bien que no somos lo que parecemos y entonces parecer otra cosa. (...) Creo que hemos perdido la habilidad de parecer lo que somos y de identificar en el rostro del otro la parte más auténtica que nos ayude a quitar esos estereotipos del estudiante huevón, del aplicado y todo eso. Creo que en esa medida el salón de clases es un espacio de sinceri.... de autenticidad, también es muy difícil porque ¿quién es el otro? y¿quién soy yo?, está más cabrón”.

La construcción de identidades fijas es una defensa contra aquello de nosotros que nos molesta.

“Yo creo que si caemos en ese riesgo de encasillar y empezar a juzgar, es que no los conocemos, porque más bien es algo tuyo que estás representando en otra persona, si le estás viendo tantos peros en su forma de vestir, algo estás encontrando tú en ese reflejo ¿no? en su forma de vestir, o traes bronca con él; si se viste de negro, dices ‘este debe de ser dark’ y ya cuando conoces a la persona, resulta que es maravilloso”.

En este sentido, analizar la diversidad de los alumnos a través de las fotografías contribuye a romper con esas formas de clasificación inamovibles.

“A través de las fotos verdaderamente se hace cada vez más difícil poder establecer o plantear definiciones cerradas, por ejemplo en este caso ‘los jóvenes son igual a...’ o ‘los adolescentes son...’ o en este caso, ‘los estudiantes del PEAPA son...’, como si pudiéramos dar una definición homogénea de quienes son, (...) aquí los chavos están hablando de cualquier cantidad de cosas. El punketo que trae el cubrebocas, este rollo de un ambiente irrespirable, de ponerse sus máscaras, la pareja que se la pasa re bien acá (...), ir a la universidad, venir a ligar, es de las cosas más chidas que hay, (...) finalmente la heterogeneidad de los rostros que aparecen aquí, me parece que nos hacen ver algo interesante, al no plantearnos definiciones cerradas de quienes son los chavos que asisten al PEAPA”.

Los asesores se enfrentan a los miedos que les despierta lo desconocido y la diversidad que tienen frente a ellos en términos de las identidades que derivan de las apariencias.

“En culturas mucho más cerradas los individuos se mueven y expresan mucho más parecidamente, mucho más similar y en nuestro desmadre cultural pues hay mucho más heterogeneidad, (...) a lo mejor ese profesor que decía que le dabas miedo, a lo mejor es porque te pintas los ojos de negro, o sea la connotación que tiene el negro para ese profesor y los de su generación es una cosa que está relacionada con el miedo, (...) a casi todos los compañeros dark les pasa lo mismo, que vienen casi siempre vestidos de negro, los tratan con esa connotación porque el negro es visto como miedo y oscuro (...). En uno de los grupos que tengo, hay dos alumnas que tienen

ese look y es toda una postura, es toda una manera de andar(...) es su adolescencia expresada en el darkismo y la búsqueda de identidad y ahí está ella, no sé si ella es dark o quiere ser dark o quiere pertenecer, (...) y aunque sea bien chida, bien dulce, aparenta otra cosa completamente, entonces hay un chorro de tendencias como de identificación juvenil que requieren una postura para pertenecer a cierta identidad que estás buscando (...) y resulta que estos chavos, todos estamos siempre buscando cuál de estas identidades nos queda mejor y, eso sí, de repente brinca. Estamos en esa búsqueda de a donde pertenecer”.



Si el vínculo pedagógico constituye el fundamento de la relación educativa, el papel del maestro es fundamental para que el alumno reflexione sobre sí mismo. George Steiner (2005:72) dice al respecto algo muy importante: “Creo que el trabajo de un profesor consiste en ir a la contra, en enfrentar al alumno con la alteridad, con aquello que no es él para que llegue a comprenderse a sí mismo”.



En este ejercicio de reflexión que colocó al tema del rostro en el centro tuvo como propósito pensar colectivamente sobre la importancia del reconocimiento del otro en toda relación pedagógica.

4.2.3 El vínculo pedagógico y sus avatares”

Vuestro arte es tan grande que sabe dar el oro y el pan al artista que recorre su camino de dolor no deseando otra cosa que ese rayo de eternidad que es la meta suprema de la vida creadora... Toda mi vida ha cambiado desde que sé que es usted mi maestro... He venido para preguntarle: ¿cómo vivir? Y usted me ha respondido: “trabajando”. Y yo le entiendo bien.. Siento que trabajar es vivir sin morir... Fue ayer, en el silencio de su jardín cuando me encontré a mi mismo... Ahora hay en torno a mi corazón un silencio profundo donde se levantan sus palabras como estatuas.

R. M. Rilke

En el mes de junio de 2004 invitamos a Verónica Alvarado⁷⁰ a formar parte de este equipo de trabajo. Esta reunión fue su primer contacto con el PEAPA. Nuestra propuesta consistía en que ella se hiciera cargo de la organización y funcionamiento del sistema de asesorías y colaborar con los demás integrantes en la asesoría a los alumnos que colaboraban en el proyecto realizando su servicio social, debido a que la autora de este trabajo planeaba solicitar un año sabático⁷¹ a partir del mes de septiembre de ese año. Esta era la primera reunión del bimestre junio-julio con los nuevos prestadores de servicio, en la que además de darles la bienvenida, explicitábamos los propósitos de este espacio que se referían a reflexionar sobre la práctica del asesor, abordando las vicisitudes a las que se enfrentaba en su práctica educativa.

En ese bimestre se incorporaron seis nuevos asesores (tres estudiantes de Psicología, uno de Sociología, uno de Diseño Gráfico y otro de Comunicación), junto con ellos estuvieron presentes siete de los que ya colaboraban en el proyecto, (cuatro de Psicología, uno de Sociología, uno de Comunicación y otro de Biología).

Así, quienes han estado trabajando con los jóvenes, cuentan su experiencia. Entre ellos, un estudiante de Psicología que es también escritor:

“Doy Redacción II y Literarios II, (...). Con Redacción se me hace mucho más fácil, más libre, sigo con mi propuesta de la lectura con todas las consecuencias buenas o malas. Se me ocurrió pedirles que me entregaran su autobiografía, cosa que no voy a volver a hacer, porque se entera uno de

⁷⁰ Egresada de Psicología Social de la UAM-X, se ha desempeñado como ayudante de investigación del Área de Investigación: Subjetividad y procesos sociales durante tres años.

⁷¹ Como se sabe en las universidades, los profesores de carrera tienen derecho a un periodo sabático (dos meses por cada año de trabajo) en el que llevan a cabo un proyecto académico.

cosas que preferiría uno no hacerlo enterarme⁷². En Textos Literarios, (...) me resulta más difícil emocionarme con algunas de los géneros o corrientes, pero ahí la llevo. En Redacción ha sido un proceso de reenamoramiento de las palabras, porque preguntan más. Estoy descubriendo que de la parte técnica era un ignorante, de teoría no sé muchas cosas. Estoy utilizando el humor, (...) quiero apostarle al humor como herramienta, quiero que se la pasen bien, creo que así es posible que se les pegue algo”.

Continúa un estudiante de Sociología, es músico, integrante de un conocido grupo de rock, y comparte la experiencia que ha tenido con sus alumnos⁷³:

“Otra vez la música me abrió los ojos, (...) les pedí que cada quien trajera un disco de una rola que les gustara, me sorprendió que todos trajeron su disco, escuchamos la rola de cada quien, yo también traje música que quería poner, yo quería armar una dinámica de motivación (...) me sorprendí de lo metidos que estaban en la clase, de las caras. Me di cuenta que era la primera vez que yo había dado pie para que me mostraran algo suyo, algo muy auténtico. Sobre todo en el caso de la música, creo que en el adolescente tiene mucho que ver con un mecanismo de identidad, (...) Mostraron la rola que los identificaba y esa fue la mejor clase que he tenido desde que estoy aquí, (lo dice visiblemente emocionado). Entonces me di cuenta de cómo hacerle para que en las otras clases como Textos Políticos o Metodología de la Lectura pudiera partir de lo mismo (...) porque no sólo fue que ellos me mostraran algo de ellos, sino que creo que se hizo una relación de completa sinceridad entre ellos y yo. Se trata un poco de lo que estábamos hablando con lo de las fotos, de los rostros, de cómo es uno y ellos dentro del salón, y creo que el recurrir al humor o a esta parte agradable, (...) me dio a entender que hay cosas que en serio nos quieren decir, que hay cosas que les están pasando que pueden ser muy aprovechadas para dar una buena clase. Creo que lo más difícil es dar una

⁷² Parece que el vínculo pedagógico puede verse amenazado cuando las demandas de comprensión y de contención desbordan la capacidad afectiva de los asesores. Sin embargo, hay algunos que se creen que pueden con todo y corren el riesgo de quedar atrapados en un vínculo de dependencia.

⁷³ Tanto este asesor como el anterior transmiten la pasión con la que trabajan los contenidos que han elegido para compartir su experiencia profesional con sus asesorados.

clase en la cual uno pueda generar el interés de los alumnos sobre el tema, o sea ubicar cómo conectarse con la temática”.

Como parte de su experiencia, señalan las dificultades que ellos han encontrado en su práctica educativa y una de las más importantes se refiere a los libros de texto editados por la SEP.

“Uno de los problemas más importantes, son los libros, (...) el programa que viene en el libro de Literatura, resulta ya completamente anacrónico, (...) del libro de Inglés, el contenido tampoco responde a lo que podríamos llegar y tratar de complementar el contenido del libro sin salirse de lo establecido, es lo más difícil”.

Otro asesor dice:

“(...) es horrible, el de Historia Moderna de Occidente es patético, la introducción empieza con que hay dos Alemanias, (...)”.

Otro más, comenta:

“Los libros de Redacción traen faltas de redacción y de ortografía. (...) En el de Redacción te dice que las mayúsculas no se acentúan, uno se retuerce”.

Esto que dicen alude a todo un problema, ya que estos libros sirven de base para el diseño de los exámenes. Por ello, nos preguntamos: ¿Cuáles son las consecuencias de la utilización de estos libros editados por la SEP? o ¿Qué sentido tiene formarse con ellos? ¿Qué se puede hacer?

“Algunos conceptos (...) es necesario tratarlos con otra bibliografía, pero siento que los chavos tienen una visión muy práctica de terminar la prepa, de pasar los exámenes, y esa es una bronca: (...) nos dedicamos a prepararlos para que pasen los exámenes, o vamos a aprovechar estos momentos para hacer un proceso de aprendizaje para los dos, -alumno y

asesor- (...) creo que salirse del libro (...) resulta muy bien, (...) creo que cuando la clase se centra en el libro y todas las clases son iguales, se hace monótono, (...) enriquece mucho esta salida del libro hacia otros materiales, pero hay que ver hasta dónde estamos bien, ¿no? ¿Hasta dónde no estamos perdiendo el hilo de lo que hay que cubrir?”

“Tienen mucha razón, los libros tienen muchos errores, nunca se revisaron, (...) pero... (...) ¿qué les digo? ¿lo que dice el libro? o ¿lo que es correcto? Ese es el problema, que el tiempo es muy corto y los contenidos muy amplios, nosotros no podemos calificar, lo califican en otro lado, con otros parámetros, con libros que tienen 24 ó 25 años que jamás se han tomado la molestia de revisarlos. (...) Tienen razón, ¿les vamos a enseñar para que pasen el examen o para que aprendan? pero tampoco hay mucho tiempo”.

“(...) los chavos quieren únicamente aprender para pasar los exámenes”.

En otro nivel que toca a la relación personal, encuentran que otra dificultad para el desempeño de su labor es la juventud de los asesores.

“Es la primera vez que yo estoy dando clases, ya con los comentarios que escucho se reanima mi alma, porque el primer día, (...) oí que alguien dijo: ‘híjole, la verdad sí me siento mal de que me dé un chavo’ y yo ...ugh, pues tengo 21 y creo que me veo más chico, básicamente son gente que tienen entre 15 y 18, no les llevo mucho, pero ellos tienen como que en paralelo la edad con la sabiduría y la imagen de autoridad. Entonces mi caso es sumamente difícil, quisiera (...) no mantenerlos quietos, sino mantenerlos interesados, es el hecho de que ‘eres joven y por lo tanto no sabes’”.

Frente a las dificultades y a la inseguridad que deriva del quehacer como asesores, reclaman mecanismos de control argumentando que éstos son necesarios cuando se trabaja con jóvenes que proceden de un sistema tradicional.

“Es curioso porque ya cuando te enfrentas a la experiencia de dar una clase, te sale el chip de tirano, y lo peor es que los alumnos de alguna

manera ya vienen con un sistema educativo en el cual, se oye feo, pero tienes que ser tirano y aquí entra un factor que influye y es que nosotros no tenemos un elemento de coacción que sea la calificación, porque las faltas se las pasan por el arco del triunfo, (...) se vuelve un estira y afloja muy incómodo, porque de mi parte me gustaría que estuvieran más interesados, y de hecho les propuse dinámicas más interesantes, menos aburridas, pero no quieren, creo que es necesario preguntarles ¿quieren aprender? o ¿quieren pasar sus exámenes?”

Es interesante encontrar entre los asesores a varios egresados del sistema de Preparatoria Abierta, lo que se traduce en un vínculo con un fuerte núcleo identificadorio.

“Ahí está la cuestión interesante de dar clases como servicio social, porque yo soy egresado de prepa abierta, (...) yo había sido aceptado ya en la UAM, compré un bonche de estos libros y me puse a estudiar en mi casa, no tomé asesoría de ningún tipo, yo empecé en febrero y en septiembre entré a la universidad”.

“Me pareció interesante el servicio, porque de una u otra forma sí les sirve a los chavos que vienen, porque (...) en su casa les pueden decir que tener la prepa abierta no les va a servir de nada, entonces el hecho de que yo sepa que con una prepa abierta van a tener la misma oportunidad que yo para entrar a la universidad, es motivante para ellos”.

“Yo también estudié la prepa abierta, la diferencia conmigo es que yo ya entré grande a estudiar, y tenía otra idea de lo que era estudiar, pero sí me di cuenta con los chavos que yo iba, que era impresionante, que esta educación para adultos siempre está llena de muchachos que se salen de la escuela por muchos razones. Yo iba a una escuela particular con muchísimos chicos del Inglés Mexicano y de otras escuelas de paga caras”.

No dejan de aparecer los señalamientos relativos a que estos jóvenes invaden un campo que originalmente no es para ellos y explican su situación de fracaso escolar a partir de una decisión individual.

“Está lleno de jovencitos de 16, 17 años, cuando realmente el sistema abierto se creó para personas adultas, hay que hacerles mucho hincapié en que no son dos horas de recreo, porque realmente dénese cuenta del porcentaje de adultos y el porcentaje de jóvenes. Para una persona que viene cargando dos hijos, sale de su trabajo, no es justo, hay que hacer hincapié que no es venir a chacotear, porque las personas que realmente vienen a estudiar, no es justo para ellos, yo siento que la mayor deserción, es en los jóvenes porque no tienen la madurez y se les hace muy fácil salirse de la escuela; y no toda la gente tiene esa oportunidad”.

Junto con las ventajas, obstáculos y características arriba señaladas, estos vínculos se ven atravesados por otras prácticas. Una de ellas es la corrupción que también, como en otras esferas, ha alcanzado a esta parte del sistema educativo.

“Una amiga me dijo que otro de los chicos fue ahí cerca de Oficinas Centrales de Prepa Abierta, ahí venden afuera los exámenes por 800 pesos, te dan tus resultados, te venden las claves del examen”.

En las diversas modalidades en las que se expresa el vínculo pedagógico, encontramos el compromiso tanto del asesor como del educando para asumirse como sujetos en proceso de formación, reconociendo que esto entraña responsabilidades. De ahí que el asesor se pregunte, entre otras cosas, ¿para qué educar? ¿qué estamos haciendo como asesores? ¿cuál es el sentido de nuestra práctica? ¿enseñar para pasar el examen? ¿cuál es la responsabilidad de los usuarios que deriva de este vínculo entre ellos y nosotros?

“Hay que tratar de inculcarles la responsabilidad que tienen consigo y con sus compañeros, con sus compañeros no la tienen tanto, pero si tratamos de idear mecanismos donde les inculquemos un poco la responsabilidad y la disciplina que debe tener un estudiante aunque sea de prepa abierta, tengo esa idea de que vamos a hacer nuestro trabajo mejor”.

“La dificultad a la que nos enfrentamos es: Si das la clase enfocado al contenido del libro para que ellos pasen el examen o tener un proceso de aprendizaje más significativo para los estudiantes, y yo creo que hay que

buscar ese punto de equilibrio, esto es, no salirse completamente de lo estipulado; sin embargo, creo que ceñirse y pensar que estamos educando para pasar exámenes, se me hace una idea aterradora, (...) ¿cuántos de nosotros nos acordamos de lo que aprendimos en la prepa? (...) yo te aseguro que nadie se va a acordar de un libro de Música que está así de grueso para dos meses, que está centrado en algo completamente ajeno de lo que ellos están viviendo”.

“Habría que pensar que estamos en un proceso de aprendizaje y no dando un servicio para que terminen la prepa, que de todas formas, el porcentaje de alumnos que presenta exámenes y termina la prepa es muy bajo, como la mayoría son jóvenes vienen por lo mismo que nosotros íbamos a la prepa, porque está la novia, están los cuates, etc., y los que quieren presentar exámenes (...) estudian una semana antes y pasan, como una chava que llegó a Textos Políticos,(...) y me dijo ‘yo ya pasé mi examen, me fue muy bien pero no me acuerdo de nada, por eso quiero entrar’. A lo que voy es que pasar el examen termina siendo una parte como más de ellos, porque a fin de cuentas son ellos los que se van a poner a estudiar (...) creo hay que buscar el equilibrio, pero hay que privilegiar el aprendizaje, me aterra la idea de enseñar algo que no es cierto”.

“Tampoco les puedes dar todo en dos meses, aunque lo puedas hacer tampoco es bueno que tú les resuelvas todo el libro, ni que tú le des absolutamente todo, porque estás perdiéndote de la base principal, la prepa abierta”.

“Entonces, si tú le das todo al alumno, no va a pasar y tampoco le estás enseñando a que él aprenda (...) lo más trabajoso es esto: hacerles entender cuál es su papel, que el tuyo es ser asesor, que tú le puedes ayudar a resolver dudas, pero tú no les vas a dar la clase completa, puedes llegar y decirles, ‘a ver de lo que les tocó, de lo que han estado viendo ¿cuáles son las dudas que tienen?’ pero, tú no vas a llegar a empezar de cero a darles la clase, porque no te van a alcanzar los dos meses para ver el libro, (...) o sea, gran parte de ese aprendizaje es por parte de ellos, entonces si tú les

das ese interés de lectura o ese interés para aprender, se van a dar cuenta que el libro dice otra cosa, entonces en ese momento tú puedes buscar ese equilibrio: ‘sí, el libro dice esto, pero en realidad, es esto’, es como cuando le dices a alguien: ‘mira, vamos a ir a casa de mi tía, y ya sabes cómo es, si te dice algo, le contestas cualquier cosa y no le hagas caso’, así es, mira si te preguntan tú diles que sí, (...) porque es asesorarlos, pero no darles todo peladito a la boca”.

Pero por más que busquen resolver los obstáculos que se les presentan y reconociendo que lo que quieren es que sus alumnos se formen responsablemente; en no pocos momentos se enfrentan con una realidad sin solución.

“Yo me he encontrado con un problema fuerte, que leen... los que leen, o sea de 4, 2 leen y 2 no, y es que esos dos se la pasan repitiendo el libro, o sea, no están entendiendo lo que están leyendo, están repitiendo y repitiendo, les dije: ‘dímelo tú con tus palabras, no digas lo que dice el libro’. No están acostumbrados a pensar y eso me parece preocupante (...), que aprendan a entender y a razonar lo que están leyendo (...) me parece terrible que haya tan poco interés, ¿no?”

De esta forma, buscan quizá inútilmente respuestas posibles en la estrategia didáctica ¿estará ahí?

“Me pasa algo muy similar, repetían lo del texto, entonces les comencé a preguntar, (...) les daba un libro, La Ley de Herodes de Ibargüengoitia, leían un fragmento y les preguntaba ‘¿donde la ubicas? ¿en la imaginativa o en la expositiva?’, ya me decían en tal, y siempre les preguntaba ‘¿por qué la ubicas ahí?’ y se quedaban así, ‘no sé’ y es lo que tú dices, lo que pasa es que no razonan, nada más están repitiendo lo que les estás diciendo, entonces esa pregunta siempre me ha funcionado ¿no? (...) les doy los libros y les doy una serie de preguntas y siempre les digo ‘¿por qué?’ o ‘¿cómo llegaste a esa conclusión?’ entonces es una manera de hacer que empiecen a razonar ¿no? encaminarlos al razonamiento, sí,

porque en la primaria o en la secundaria nos enseñan a memorizar las cosas, no a comprenderlas, no a razonarlas”.

De todo lo anterior, cabe destacar que lo que encontramos en los asesores más allá de sus diferencias es un interés por su quehacer (su materia, la forma de impartirla, sus conocimientos) y, por el otro, una preocupación difícil de entender por los sujetos con quienes se relacionan. Estas preocupaciones, sus deseos, el reconocimiento de sus limitaciones e incluso su desesperación, dan cuenta de los afectos siempre presentes en la tarea de educar, y sin embargo, muy difíciles de comprender por aquellos que los experimentan.

4.2.4 Uno no enseña con lo que sabe sino con lo que es. El vínculo en relación con la identidad maestro-alumno: proceso en permanente construcción

*La enseñanza auténtica puede ser una empresa terriblemente peligrosa.
El Maestro vivo toma en sus manos lo más íntimo de sus alumnos,
la materia frágil e incendiaria de sus posibilidades.
Accede a lo que concebimos como el alma y
las raíces del ser, un acceso del cual
la seducción erótica es la versión menor,
si bien metafórica. Enseñar sin un gran temor,
sin una tribulada reverencia por los riesgos que comporta,
es una frivolidad. Hacerlo sin considerar cuáles
pueden ser las consecuencias individuales y sociales es ceguera.
Enseñar es despertar dudas en los alumnos, formar para la disconformidad.
Es educar al discípulo para la marcha.*

George Steiner

En virtud de que nos interesaba conocer cómo se posicionaban frente al saber, ya que habíamos visto que su condición de estudiantes universitarios les significaba, en algunos casos, ocupar un lugar jerárquico más alto respecto de sus alumnos, propusimos la lectura del texto “Uno no enseña con lo que sabe sino con lo que es”⁷⁴.

⁷⁴ Carmona, Jaime A (2002). “Uno no enseña con lo que sabe sino con lo que es” en *Psicoanálisis y vida cotidiana*, Siglo del Hombre Editores, Colección Espacios. Bogotá.

Uno no enseña con lo que sabe sino con lo que es

Lo más importante que un docente puede transmitir a un estudiante no es su saber, sino su deseo por ese saber. Pero sólo puede transmitir un deseo hacia un saber aquél que lo desea, y, por definición, sólo puede desear un saber aquél que no lo tiene. El docente que supone que ya sabe lo que tiene que saber y no tiene un auténtico espíritu de investigador permanente en su respectivo campo, está imposibilitado para transmitir un deseo sobre ese campo, aunque conozca de memoria su curso, se sirva de metodologías pertinentes y tenga una buena relación con los estudiantes.

En esto es imposible sostener la impostura, los estudiantes poseen una agudeza especial para sondear el deseo de sus profesores. Un docente que no mantenga vivo su deseo de saber por su respectivo campo podrá transmitir información, pero no podrá comunicar pasión.

Hay docentes muy eruditos cuya relación con el saber no pasa por el deseo sino por el goce de la ostentación y la intimidación. Estos pueden deslumbrar a sus estudiantes con sus bombardeos de citas y sus acrobacias sofísticas, pero están imposibilitados para transmitir un auténtico deseo de saber, a lo sumo pueden llegar a transmitir un deseo de poder.

Nuevamente el paradigma del maestro lo encontramos en Sócrates. Su memorable sentencia “sólo sé que nada sé” define la posición deseable de un verdadero docente, que ha de ser la de un filósofo, tomando esta palabra en su etimología: alguien que desea el saber justamente porque no pretende tenerlo.

Hay que decir, de paso, que solamente el docente que se sitúa en esta posición puede destituirse del lugar del amo del saber y constituir una auténtica relación horizontal con quien está en su propia búsqueda en el mundo del saber, y desde allí acompañar y asesorar al estudiante en su respectiva búsqueda. En este caso la horizontalidad no tiene que ver con una simetría de los saberes de ambos, que sería inquietante, sino con la posición subjetiva respecto del saber: ambos están en falta, por ello desean el saber y lo buscan.

Acaso sea ésta la dirección de la proposición de Heidegger, quien dice que la tarea de un docente no es enseñar sino “dejar aprender”, es decir, permitir que el estudiante despliegue su deseo de saber y retroalimentarlo desde la propia búsqueda del docente.

Nietzsche dice en la *Intempestiva sobre Shopenhauer educador*. “Uno no enseña con lo que sabe sino con lo que es”. Es decir que el ser del docente, y por supuesto su hacer, son más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que su saber mismo.

A continuación veremos algunas reflexiones acerca del aprendizaje, del conocimiento como verdad. Resulta muy sugerente la forma en que se plantean una total disyuntiva entre el maestro apasionado y el maestro instalado en la razón.

“(...) Entonces me mueve mucho qué es lo que realmente se busca, si por ejemplo puede ser alguien que no esté diciendo la verdad, pero que pueda ayudar a los estudiantes a tener ese deseo de aprender, o alguien que está con la bandera del conocimiento, de la verdad y del conocimiento verdadero, y que no mete a los estudiantes en el proceso educativo, entonces también ahí hay una discusión entre qué es preferible, alguien que vaya más a la pasión o alguien que vaya más a la razón, independientemente de que sea sofista o filósofo”.

Lo instituido⁷⁵ en la escuela, deriva en modelos pedagógicos en los que a veces el saber es el eje constitutivo del ideal del maestro. De esta forma, las historias de algunos asesores se construyen desde esta lógica identitaria y por tanto, suelen tomar como referencia a estos profesores modelos. Hablan y argumentan acerca de dichos modelos, a quienes consideran pertinentes para el trabajo con los alumnos. Pero también, se preguntan con qué tipo de maestro se aprende más, con el apasionado o con el racional e intentan reconocer si existen coincidencias entre las modalidades que practican y las que son de su preferencia.

“Recuerdo un documental que vi, (...) decía: ‘es que no tenemos cuerpo, somos cuerpo’, o sea, yo no tengo alma y cuerpo, soy alma y cuerpo y aquí la frase que dice ‘solo puedes enseñar a partir de lo que eres’, pues yo sí soy el saber que enseño o al menos eso creo, si no, no me atrevería a enseñar. A partir de que he encarnado y he experimentado saberes, por eso me atrevo a compartarlos. Sí, seguramente hay cosas que enseño y que a lo mejor no domino, pero creo que lo que enseño, ese saber, yo soy ese saber y

Una reflexión sobre el papel de la agresividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje sería un complemento necesario a estas consideraciones sobre el papel del deseo. La agresividad es fundamental en un segundo momento, para diferenciarse del maestro y, llegado el caso, romper con él. Se trata de la dialéctica alienación-separación y del papel que en ella juegan las dos pulsiones básicas de los seres humanos: Eros y destrucción.

⁷⁵ Se considera a lo instituido desde la mirada de Castoriadis como el imaginario efectivo. El que constituye desde una lógica conjuntista identitaria, identidades fijas, es decir modos de ser cuyo proceso de creación histórica queda escotomizado.

también soy pasión (...). Voy a dar dos ejemplos en los que sí ataco la postura de que hay que transmitir pasión en lugar de saber, aquí en la UAM el Profesor JJA, a lo mejor no lo conocen, (...) es un hombre no dudo que tenga pasión, pero así como mostrar la pasión que tiene por la Historia, no, él decía 'vamos a poner las bancas como clase normal, porque hay cosas que se prestan para un círculo y hay cosas que se prestan para rayitas' y su clase no era muy apasionada, no comentábamos mucho, ni era super horizontal, pero yo aprendí muchísimo, porque sabía todo lo que decía, él era saber y la pasión estaba en las historias que nos contaba, no en cómo nos las contaba. Luego, tuve otro profesor muy apasionado en Comunicación, apasionadísimo... y la horizontalidad... y la comunidad.... y no aprendí casi nada (...) nos dio mucha pasión, pero no nos dio saber; entonces, sí prefiero un maestro enojón, incluso puede ser que recurra a muchísima violencia simbólica, pero prefiero a uno que sabe, que a uno que sea muy abierto, y que yo tenga que pasarme después otras 10 horas sacándome el choro que él me dio para encontrar el verdadero saber. Yo sí prefiero eso”.

Parece que interrogarse acerca de ¿Quiénes somos? e incluso de ¿Qué somos?⁷⁶ suscita mucha confusión. Se intentan respuestas en torno a que somos herramientas del saber o, que somos el saber mismo. Lo interesante es que el deseo de saber no se reconoce fácilmente. No es fácil reconocer que si somos sujetos que desean saber es porque no lo sabemos todo. Este sentimiento entramado con la reflexión sobre uno mismo no es muy compatible con la idea que se tiene de maestro. Entonces, el saber está relacionado con el no saberlo todo en el sentido de una carencia que se debe subsanar y no con el deseo de saber que hace posible un vínculo que permite orientar al alumno en la búsqueda apasionada del conocimiento.

“Yo pienso que particularmente en México (...), hemos creado muchos eruditos, que son incapaces de transmitir conocimiento, (...) creo que el docente tiene que ser... bajarse un poquito. Sí, es cierto que sabe y que hay una diferencia; por ejemplo, en el caso de los adolescentes, ellos necesitan

⁷⁶ Más allá de preguntarse por la identidad en el marco de la institución pedagógica, esta pregunta se abre al campo de a construcción psico-socio-histórica de la identidad.

a una persona que los sepa guiar, es una edad muy peculiar, son personas que sienten y piensan, no nada más son receptores de información”.

“Yo no estoy de acuerdo con el compañero en que nosotros somos el saber (...) yo considero que somos herramientas del saber, yo no me considero saber, (...) creo que el saber se encuentra en esa comunicación, en esa interacción entre nosotros, comunicación entre personas, por eso considero que no somos el saber. Somos una herramienta”.

“Yo creo que el saber no anda volando, creo que no somos herramientas del saber, somos saber porque si hablamos del saber como algo superior que anda por allá, lo estamos endiosando y dogmatizando al saber, el saber son experiencias, conocimientos que tenemos concretos, aquí adentro o donde quieran, pero el saber no anda volando y yo no soy herramienta del saber”.

“Estoy de acuerdo en que el saber no es una entidad abstracta, pero sí es una construcción social, (...) y en ese sentido la actitud de Sócrates, se me hace ejemplar, porque cuando él dice <Yo solo sé que no sé nada>, nadie le cree eso, nadie puede pensar que Sócrates no sabía nada, era un gran erudito, pero tenía una actitud de construcción de conocimiento; para él, el saber era preguntar y cuando preguntaba llevaba a la gente a despertar su deseo de saber y ahí se construía la verdad, preguntando y respondiendo, y así construía el saber. En ese sentido, cuando Heidegger dice que hay que despertar el deseo de saber que es un poco lo que Sócrates hacía y cuando hablamos de deseo, ya se puede poner hasta más perverso la discusión ¿no? Entonces cuando Sócrates pregunta lleva a los límites del conocimiento a la gente, cuando uno lee los Diálogos, por ejemplo, donde significa más o menos la figura de Sócrates, cómo pone siempre en jaque a la gente y la lleva al límite de su pensamiento y, entonces, en ese sentido creo que es un poco lo que quiere decir con esa pasión. Si uno llega a la clase creyendo que contiene todo el saber, va a ser difícil que genere ese deseo de saber, porque ni a uno lo va a llevar a sus límites propios, ni al de sus alumnos, pero también nos lleva a algo todavía más dramático, creo

que no toda seducción es exitosa. (...) Creo que más que tener un maestro que sea todo pasión o que sea sólo conocimiento, creo que es una metodología y una actitud al dar la clase, una actitud que requiere que uno sepa que el conocimiento se construye en una relación y puede ser la que tienes con el alumno, y una de esas preguntas del alumno puede ser la que te lleve a dudar, a construir una definición mucho más completa”.

Sin embargo, es fácil atribuirle solamente al alumno la falta de interés por el conocimiento, negándose a ver que cuando el maestro se asume como el poseedor del saber deja de ser un sujeto que lo desea, ya que no se puede desear algo que se supone que se tiene.

“En el sistema de PEAPA el profesor no cuenta con mecanismos de coerción, casi ninguno, a los chavos les valen madres las faltas, no hay calificación, uno no evalúa, no hay nada que uno pueda hacer para que estén ahí. (...) La relación tradicional del maestro con el alumno olvida el despertar del deseo de saber, porque si no lo despierta hay un método coercitivo que te garantiza que van a estar quietos, que van a aprender, que van a estar en clase (...). La única herramienta que tenemos para que los chavos estén en la clase y estén interesados es que tengan un interés genuino por lo que estamos haciendo. Porque está bien cabrón, a veces uno tiene las ganas de tener un método coercitivo. Sí, porque les dejas algo, y no lo traen y no pasa nada. Entonces, la única manera que tenemos es que realmente quieran entrar a clase, que realmente se genere un deseo auténtico por aprender, y eso es lo que está difícil, es difícil generar el deseo por aprender, a veces nos va mejor pero no siempre. ¿Cómo ven? ¿Ponemos un método coercitivo? (riéndose)”.

Parece que al centrar el problema del deseo de saber en los alumnos y ver todo como apatía, indisciplina, se corre el riesgo de reducirlo a una falla en los métodos utilizados. Si son suficientemente coercitivos, si contribuyen a motivar a los alumnos, si les reconocen sus capacidades, etcétera.

“Yo creo que en esa capacidad que tenemos de dar buenas clases y de crear interés por aprender, aprehender con h de agarrar, ahí está el método coercitivo. Precisamente, no hay mejor método coercitivo que ese si ya le inspiraste el deseo. La clase de Redacción, creo que fue una buena clase y tenían que hacer algo del libro, siempre en la primera clase les digo: ‘¿traen libro?’, ‘no’. En la segunda clase: ‘¿traen libro?’ ‘no’. ‘Bueno, vayan consiguiéndolo’. A la segunda semana, les digo: ‘si no traen libro, no entran’, ‘es su boleto de entrada al show’. Les digo: ‘¿les gusta el show?’ ‘pues que sí’, ‘bueno, pues traigan su boleto’. Entonces a una alumna le dije: ‘¿su libro?’,’ no lo traigo’ ‘¿por qué no?’ ‘este..’ te dicen cualquier cosa, bueno, ella tiene muy buen uso del lenguaje y le dije: ‘bueno como sea, tráigalo porque todos los demás lo traen, y les va a ayudar, a la próxima ya no los voy a poder dejar entrar y será una lastima’, y ayer llegó con copias, ese es un método coercitivo efectivísimo, tú das una buena clase y les dices ‘para la próxima clase, para que tengan derecho de estar aquí y gozar del show o como quieran llamarlo, pues pongan algo de su parte’, (...) y te duele, a mí me duele sacarlos o no dejarlos entrar, porque se van a perder de algo, y yo también me voy a perder de algo, pero sé que a la próxima clase se van a empeñar más y ha pasado. A los que he sacado ahí están la próxima clase y se esfuerzan, esto está muy lejos del método coercitivo de que’ te pongo cero””.

Y sin embargo, lo central radica en reconocer que el vínculo con los alumnos pasa por el compromiso del educador y del educando con el aprendizaje.

“¿Se acuerdan de que tenía ciertos problemas con el grupo? pues hablé con ellos, no di clase de Inglés, fue más bien una clase de ética y orientación vocacional, porque de entrada les dije ‘vamos a formar un círculo’ y todos se quedaron así de que ¿por qué? ‘sí, vamos a formar un círculo’, (...) les pregunté: ‘Bueno, tú estás estudiando la prepa abierta ¿para qué?’ ‘no, pues quiero estudiar Arquitectura’, y ‘¿dónde?’ ‘no, pues aquí en la UAM’, le digo, ‘pues échale ganas’ y así con cada uno, estuvimos hablando de qué era lo que querían hacer, la mayoría quiere seguir estudiando y después fue de que ‘¿ustedes como grupo se conocen?’ ‘sí, pero algunos no’, (...) fue

más una dinámica de interconexión entre ellos mismos también, entonces a partir de ese día vi que fueron socializando más entre ellos (...). Hablando de los métodos coercitivos, vi que la moral kantiana es el método coercitivo más poderoso que existe, porque les traté de meter la onda cuando estuvimos hablando de cuál era su perspectiva a futuro, fue un método también de comprometerlos con ellos mismos y de hacer que ellos se sujetaran a sí mismos, (...) entonces, curiosamente toda la gente que tuvimos ese día esa charla, son los que van, o sea los otros llegan, dejan sus cosas y se van, y ya cuando termina la clase, llegan, sacan sus cosas y se van, yo no les digo, 'no puedes dejar tu mochila'. (...) Todavía no se rompe esa barrera, por ejemplo, yo sí les hablo de tú, unos me hablan de tú, pero otros sienten todavía esa barrera, y 'oiga profesor' y yo, 'ah sí, soy yo ¿verdad?' porque es raro, no está uno acostumbrado a que se supone que yo soy el profesor, entonces hay todavía ese tipo de barreras, pero sí sirve comprometerlos con ellos mismos, igual no con la materia, pero se puede buscar cuáles son esas perspectivas a futuro y con base en esas perspectivas tratar de comprometerlos con las materias en general.”

Aunque no es fácil para todos establecer un vínculo a través del compromiso mutuo. Parece que para algunos no puede haber compromiso mutuo si no hay amenaza de por medio.

“Yo pienso que es un compromiso mutuo, una responsabilidad mutua, uno puede llegar con toda la buena intención, con la clase preparada, pero si de aquel lado no existe respuesta, por la razón que fuera, creo que de entrada es una barrera bien fuerte. (...) yo había dejado una tarea y sobre eso íbamos a trabajar, y nada mas llegó uno y no la hizo, no leyó. Y entonces pregunté '¿qué sucede?' (...) y dicen 'es que Lógica es muy difícil y necesitamos que nos explique y como Lectura y Redacción cualquiera lo hace, pues no necesitamos venir'. Yo tengo mis severas dudas al respecto (...) creo que es un compromiso, es una responsabilidad, les digo 'bueno, si no dale la oportunidad a otra persona que le interese', pero, efectivamente no hay algo de lo cual, tengamos....así como amenaza. Además, yo siempre me pregunto ¿qué tan preparado está el alumno para tener cierta libertad?

(...) ¿qué tan preparado está el alumno para hacerse responsable de sus propios actos?, ¿responsable de su propio conocimiento? (...) A mí, en lo personal, me causa mucha decepción saber que a la clase de Lectura y Redacción, vino uno, hace dos semanas no vino nadie, de plano, de que no se les dio la gana venir y me pregunto ¿qué hago? ¿doy tema por visto? porque uno tiene un plan, una cronología, ¿me regreso? o les digo, ‘yo vine, estuve aquí, ustedes no llegan, lo damos por visto’, y yo se los he dicho, ‘yo ya pase la prepa, bien o mal, hace varios ayeres, son ustedes, es su conocimiento, su posibilidad de hacer algo, ustedes son los que deciden, yo ya la tengo’, a uno sí le mueven, le mueven muchas cosas, yo les digo de 9 a 11 estoy en su lugar, y de 1 a 3 me paso a este lado, entonces, si resulta fácil y es complicado para uno saber, pues no les interesa o ¿estoy mal? ¿algo está pasando conmigo?, ¿qué es lo que sucede,? y a veces no es nada mas uno, es una relación de dos”.

Reconocer las diferencias tanto en la forma de pensar los vínculos, como en el proceso de intercambio que permite reconocer que las identidades del que enseña y el que aprende están en constante transformación.

“Una de las experiencias más aterradoras que he tenido es cuando en este bimestre preparé la clase para el grupo grande. Llegué al salón una hora antes, las bancas estaban en círculo, el tema que iba dar era para usar el pizarrón, acomodé las bancas, repasé la clase, pasaron 20 minutos y no llegaba nadie. Fue de lo más aterrador, porque mi apuesta de ese día era esa clase y no estaba teniendo lugar, yo si me sentía al borde de la histeria, de ir a buscarlos a donde estuvieran ¿no? y jalarlos, pero ese no es mi papel, mi papel es de la puerta para adentro, es lo que yo tengo que controlar. Y ya empezaron a llegar y me sentí como... la calma más profunda desde que me bautizaron... (risas) Sí, es horrible que no lleguen, te conviertes en ellos, tu razón de ser son ellos, aunque luego también te sacan de quicio”.

Frente a estos dilemas, surge la pregunta por la disciplina ¿tendrá ésta algún sentido? No obstante, parece que la normatividad es un marco no necesariamente coercitivo o represivo.

“Yo creo que actuar con disciplina no es necesariamente ser coercitivo, o sea el ser alivianado en la clase, tratando de ser formativo, no quiere decir ser relajado o barco, la disciplina es necesaria para que cualquier cosa en la vida salga y por ejemplo, la disciplina es el horario, pasar lista, cumplir tareas, etcétera, que a veces puede haber disciplinas muy exigentes con base en el objetivo que se plantee. A veces estamos peleados con lo coercitivo, o sea poner límites, no está peleado con la disciplina, (...) efectivamente, no se está preparado para eso, (...) el adolescente sabe que necesita límites, los busca, anda en esa búsqueda de para dónde, entonces hay que marcarle límites ¿no? (...) puede haber un maestro super exigente que no necesariamente sea coercitivo, a veces la exigencia ayuda o coadyuva al conocimiento serio (...). Por lo que he escuchado y he visto en las escuelas, la verdad es que todo mundo anda tratando de atinarle por dónde, entonces yo creo que no es sencillo, (...) en el momento que el adolescente ve que ese conocimiento es para algo, que algún día le va a servir económicamente, socialmente, en ese momento el alumno solito lo va a agarrar, porque el estudiante se pregunta ¿y yo para qué aprendo álgebra? (...) Hacerlos entender por qué es conveniente, pero no ‘¿es que tienes que hacerlo!’, porque en el momento más oportuno se va a zafar”.

Una asesora recién incorporada al escuchar las diversas voces, da cuenta de su experiencia.

“Yo acabo de entrar, estoy dando Pintura y estaba la primera clase muy nerviosa, platicué con mi hermano y me dijo ‘calmate, no te pongas nerviosa’, la lista es como de 23, habían como 18 de esos como 3 oyentes. Empecé preguntándoles su nombre, hicimos una presentación y todo, les dije la importancia de la materia de Pintura, nadie llevaba libro, nada, nada, estaban cantando, platicando, una pareja de novios se abrazaba, y yo dije ‘¿yo qué voy a hacer?’ o sea ‘¿cómo le hago para que me hagan

caso?’ me bloqueé, más bien. Empecé a hablar con ellos, les pedí que llevaran el libro, les dije ‘si no lo tienen, si no lo consiguen, saquen copias’, todos dijeron que sí, y a la siguiente, nadie. Les dije que uno saliera por las copias, no, pues todos se salieron. A la siguiente clase no entraron porque no llevaban las copias y otros pues no llegaron, me quedé con 6 personas y con ellas he estado trabajando, veo que ellas tienen interés, Mi hermano me dijo que por qué los había corrido, pero yo no los corrí, ‘les hubieras dicho no se vayan’, no, pues, ni modo de ponerme en la puerta”.

No cabe duda que esta experiencia los vuelve a enfrentar al marco general en el que se da el proceso educativo a base de asesorías. Al no tratarse de un sistema escolarizado, las normas a veces no pueden establecerse claramente y se corre el riesgo de que toda relación se diluya. Desde esta perspectiva, también se puede explicar la deserción escolar, aunque sabemos que este es un tema cuya complejidad merece un análisis que escapa a los propósitos de esta tesis.

“Casualmente me encontré con una página que rastreaba la educación informal, las clases particulares en escuelas. Según una investigación, que era un negocio, (...) se da un fenómeno curioso ahí, también los alumnos van, no entran, incluso pagando, los alumnos tampoco funcionan”.

“Yo lo veo en mis clases en el Anglo Mexicano y es prepa abierta, son chicos de mucho poder adquisitivo ¿qué pasa ahí? igual que los de aquí, todos tuvieron un problema en el sistema escolarizado, la diferencia es el pago, la diferencia es también la libertad, han tenido mucha libertad y por eso... si das clases en el Anglo en prepa abierta, les das clases a quien sea, porque te retan, ‘y no leo, y no te contesto y como pago tú eres mi ayudante’, yo les dije ‘hagan este ejercicio’ y una chica me dijo ‘¿que no venimos a que tú nos enseñes? para eso pagamos ¿no?’ te lo dicen abiertamente. Ahora en cuanto a las escuelas (...) afortunadamente, creo que sí estamos ayudando (...) en otras escuelas en las que están pagando no les están ayudando, los chavos que van en La Salle, la UNITEC, en el México, en el CUM, en el TEC. Y las mamás dicen ‘es que no es posible que no aprendan Matemáticas’ y nosotros siempre les decimos, ‘no, no es

posible que les estén cobrando lo que les cobran y no les estén enseñando”.

Es importante destacar el hecho de que al tratarse de un programa de educación abierta en una universidad pública, el vínculo no pasa por el intercambio económico, sino por el compromiso con la formación. En este sentido, la naturaleza de los vínculos está constituida por su dimensión afectiva.

4.2.5 La despedida: Una reflexión de su experiencia en torno al vínculo pedagógico, a su lugar dentro de éste y a los efectos en el proceso de formación de los alumnos del programa

Cuando miramos la formación como procesos abiertos, cruciales en el devenir social y subjetivo, entonces tenemos que dirigir nuestra reflexión hacia una dinámica que se juega en una tensión continua entre fuerzas que estabilizan y otras que promueven cambio y singularidad, lo que exige reconocer esa dinámica, examinar su emergencia, las formas que adopta, las intensidades que genera y los desenlaces que van marcando una historia colectiva.

Margarita Baz

Asistimos a la última reunión del bimestre junio-julio y nuestro propósito era llevar a cabo la evaluación del trabajo de asesoría de los últimos dos meses. Como lo indica el título de este apartado algunos prestadores de servicio social se despiden y dan cuenta de su experiencia.

La sesión inició con la intervención de una asesora, para quien el trabajo con los jóvenes presentaba problemas incomprensibles.

“Creo que a mí lo que más me impactó fue que a los muchachos no les interesa, no tienen la... o sea no quieren, (...) no sé cómo piensan, por ejemplo, muchos de ellos dicen que quieren entrar a la universidad y muchos dicen que quieren entrar a ¡esta universidad! y ¿cómo van a entrar? No entiendo cómo sin esfuerzo quieren pasar la prepa, creen que con venir ya la van a pasar, eso es lo que a mí me preocupa mucho que ellos no ponen de su parte, no se esfuerzan por pasar las materias”.

Varios de ellos reconocen que les falta saber más de sus asesorados y tratan de encontrar diversas soluciones interrogándose sobre el sentido del aprendizaje, la importancia de la clase que coordinan y su lugar en el vínculo pedagógico.

“Habría que hacerlos partícipes de esto y no ponernos nosotros como los protagonistas de la clase, porque creo que en eso les estamos marcando límites y viendo las características de los compañeros que están en prepa, pues son personas que se hartaron en una escuela tradicional o no pudieron con un esquema tradicional de enseñanza y vienen aquí a una escuela

abierta y los estamos metiendo en otro esquema tradicional, ¿no? Habría que ponernos de acuerdo y ver por donde empezar y que surgieran las dudas, creo que el mejor método es el que sea acorde con ellos”.

“A partir de lo que he escuchado y de mi experiencia, (...) llevo tres semanas nada más, diría que convergen en algunos puntos mi experiencia con lo que acabas de contar y la pregunta me parece que es, al menos desde donde yo estoy situado, ¿están aprendiendo? es decir ¿estamos aprendiendo? ¿qué posición tengo yo respecto a ellos? porque no solamente es verlo como un sistema abierto en donde sí hay una responsabilidad por parte de los chavos, (...) a final de cuentas ellos van a tener que presentar un examen, pero (...) ¿cómo le hago para que aprendan? es decir, no solamente es un problema en los sistemas abiertos, es el problema de la educación en México, ¿no? No por nada, los niveles de deserción de secundaria son altísimos, no por nada las políticas están tratando de sacar a los chicos como sea, ¿no? No es un problema solamente de desinterés, sino en el fondo hay múltiples cosas que están atravesando a estos chicos, entonces habría que pensar qué posición guarda uno como asesor y qué significa ser asesor. De entrada habría que preguntarse eso, porque sí es un aprendizaje mutuo”.

“Llevo 3 semanas, doy Literatura (...) yo llegué con un imaginario de que la literatura está por los suelos en México, ¿no? Se lee un libro en promedio al año, ¡que un libro! ¡medio libro al año! entonces llegué predispuesto a que algo iba a pasar, es decir, no leen, no hay un disfrute al leer. Eso lo vives en la universidad, lo vives afuera, en todas partes, entonces me pregunté ¿Cómo le puedo hacer para que esto no sea algo tedioso, que no sea algo obligatorio de que ‘tienes que leer para aprender’, o ‘que tienes que memorizar’ y lo primero que les pregunté... (...) y que me pregunté a mí mismo es: ¿Qué función tienen las palabras?... o ¿qué función tiene la literatura en la vida cotidiana? o ¿qué función tiene la literatura en mi vida?, ¿por qué siempre hay una distancia entre la literatura y yo? (...) ¿cómo le hago para que se pueda dar como un encuentro entre ambos? Entonces empecé a platicar la literatura a partir de mis experiencias y las

de ellos, es decir, hubo como una especie de identificación con personajes como Romeo y Julieta, infinidad de personajes en donde yo les empecé a preguntar ‘¿qué harían ustedes si fueran Romeo y se encontraran frente a esta situación?’ y entonces empezaban a hablar y a hablar, entonces lo que trataba de hacer es que se dieran cuenta que la literatura no solamente son letras abstractas, sino que parte de las experiencias, yo les dije ‘su propia vida puede ser una hermosa novela si ustedes se atrevieran a escribirla’ y a partir de esa segunda clase fue como una especie de sensibilización mutua, unos sí se fueron, dijeron ‘este tipo está fuera de órbita’, otros se quedaron, comenzaron a pedir bibliografía, (...). Entonces, esa pequeña cuestión que parecía ser poco importante me dio como una idea de por dónde entrarle, es decir, primero sensibilizar y preguntar ‘¿para qué nos sirven todas estas cosas?’ ¿no? Yo remarcaría esas dos preguntas, ¿cómo le hacemos para que haya un interés no solamente de parte de ellos sino nuestro también, porque (...) platicábamos la sesión pasada (...) está el fantasma del trámite burocrático en este servicio, y eso evita la posibilidad de sensibilizar. Mientras no haya un proceso de sensibilización y de encuentro mutuo, me parece que no va a haber conexión, no va a haber clic”.

Hay quien a pesar de despedirse destacando lo que consideran una mala experiencia, le es posible recuperar otras experiencias que califican de buenas.

“A mí me pasó algo muy triste, bueno, la última vez que vine yo, comentaba que me sentía muy a gusto y motivada por los chavos, y esta semana (...) sí me llené de mucha tristeza porque les dejé hacer una tarea y no la hicieron, pero lejos de no haberla hecho, entraron muy pocos y los que se quedaron afuera, pasan –por fuera del salón- y me gritan: ¡Julieta! y con silbido ‘ahí me saludas a tu mamá’, y... dije..’¿Qué es lo que pasó?’ creí que estábamos bien y con la mayoría de los chicos había establecido cierta confianza como para que se acercaran y al final de la clase me preguntaran, aclaráramos dudas. Me dejó un mal sabor de boca, pero también aprendí dos que tres detalles en este bimestre, (...) para los próximos que dé, me voy a ordenar en cierta forma, quiero decir que este tipo de reuniones son muy buenas para compartir las experiencias de todos, no he tenido oportunidad de

relacionarme con ninguno de los compañeros (asesores), pero igual sería bueno para compartir estas experiencias y que no caigamos en los errores que de repente podemos cometer algunos”.

Al evaluar su experiencia tomando como referencia el vínculo pedagógico con los jóvenes que participan en las asesorías, es interesante destacar la recuperación que los asesores hacen de todos aquellos que asisten a sus clases más allá de su condición formal (obligatoria). A todos ellos les reconocen su lugar de alumnos del programa. En este sentido, reconocemos que la creación de los vínculos no está determinada por las condiciones formales de obligatoriedad.

“Pero el oyente sí, y el oyente fue casi casi alumno de excelencia, porque expresaba dudas, hacía tareas, no sé, participaba mucho, siempre asistía, era una maravilla, dije, ‘ay, ¿por qué no todos son así?’”.

“Los oyentes son los que le echan más ganas, es obvio quién estudia y quién no. No sé qué cuestión de compromiso haya entre las gentes que están en listas y las que no, los oyentes, porque la diferencia es abismal, o sea, el compromiso que tienen tanto para la cuestión de la asistencia, la atención que ponen, las dudas, el estudio. Los oyentes son los que investigan en otras fuentes, en otros libros lo mismo que estamos viendo y vienen con ejercicios resueltos y me dicen ‘¿me puedes decir si está bien?’ lo reviso, y yo creo que en un examen de prepa abierta sacaría un 8 o un 9”.

“El hecho de que ellos asistan es como si el sistema abierto fuera una condición obligatoria para venir, y si así fuera y uno se sitúa justamente en estos papeles de ‘asesor- maestro extraño’, pues es bien fácil quizá que los chicos se sitúen también en una posición de retar, como de decir ‘no voy a ir’, ‘no voy a entrar’. Parece (...) como si no estuviera bien definido qué es un sistema abierto, pero donde parece ser que hay una condición de obligación, y si toda obligación molesta ‘pues para que entro los viernes’. Habría que pensar que para ellos es también un lugar de socialización, mucha gente se conoció aquí, ya hay muchas parejitas, es decir, habría que pensar todas estas cosas como condiciones para esta falta de interés, esta deserción, en donde me ha pasado también que voy pasando y me saludan y

de repente entro a clase y me sorprende el comentario de 'se acaban de ir'. Me parece difícil pensar que los acabas de ver y que no van a entrar, que están allá abajo, pero también hay unos cuantos que son con los que sí has hecho una especie de click y siguen yendo, y curiosamente son los oyentes. (...) los oyentes, en donde no existe esta condición de obligación, son los que sí estén adentro, ¿no?"

Resulta particularmente relevante la reflexión en torno a la función que tiene el PEAPA como institución educativa, la cual no sólo desempeña un papel en torno a la transmisión de conocimientos, sino que va mucho más allá en lo que se refiere a la complejidad del proceso de socialización. En este marco, la universidad como sede del programa también tiene un lugar simbólico imposible de negar. La pertenencia a un programa ofrecido por la universidad es vivida como pertenencia a la misma en calidad de integrantes de la “comunidad universitaria”.

“¿Qué tan abierto es el sistema abierto del PEAPA? porque en realidad, cuando les preguntas ‘¿que haces?’ dicen ‘me levanto y voy a la escuela’ o sea, está la idea del PEAPA como una escuela y el sentido de que sea una escuela ya llena todo nuestro trabajo de otro contenido, porque (...) ahorita nos puede inundar la desesperación y podemos decir ‘estos güeyes no van a hacer nada en su vida’, pero también creo que tiene que ver con todo el contexto social en que estamos y estos chavos como nosotros también, seguro, la escuela puede ser un lugar más en el que seas un hijo de la chingada, en el que no seas aceptado, en el que no te puedas expresar, en el que te dicen que no vas a servir para nada, o sea, otro lugar más donde te cierran tu perspectiva de futuro, como en su casa, seguro, como en la calle, como en todos lados. Pero también yo me acuerdo que, por ejemplo, para mí la escuela es un lugar que me salvó de la perdición, ¿no?, despertó algo en mí distinto, creo que algunos de nosotros lo hemos experimentado y puede haber sido un maestro, un cuate o puede haber sido sólo el lugar de la escuela y creo que en la UAM este espacio está supliendo ese lugar de la escuela, o sea aquí hay un espacio que ellos se apropian, van a jugar fútbol al torneo de la UAM, hacen novio, toda la onda, funciona como una escuela, no es un sistema abierto en donde ellos estudien y estén desligados

de un grupo. Y todo eso puede tener todas estas desventajas, como distractores para que no entren, pero a la vez el hecho de que sea semiescolarizado le da una importancia mayor en sus vidas, porque la escuela ocupa un lugar diario y cotidiano”.

Vemos como con estas intervenciones se intenta recuperar el carácter formativo que tiene un proyecto como éste, reconociendo como elementos centrales del proceso tanto la materia “impartida”, como el gusto (deseo) por aprender, a pesar de no contar con un modelo didáctico aplicable a todos los casos.

“Ahora entiendo por qué mínimo son 6 meses para hacer el servicio, yo por ejemplo, no quería entrar a un servicio donde tuviera que hacer trabajo de investigación, quería hacer como algo activo y resultó que el PEAPA era un trabajo de investigación, porque (...) lo que hemos platicado es cómo le hacemos para hacer una educación chida, con todas las características que han salido aquí. Yo creo que ese el momento en el que podemos decir: ‘el PEAPA puede ser un lugar más donde estos pueden ser un cero a la izquierda’ o que realmente podamos ser nosotros un vehículo para despertar el interés y, en ese sentido, en mi caso, no tengo ninguna claridad de cuáles son las cosas que funcionan en el salón de clases. Creo que no me ha ido tan mal en el aspecto de la deserción, una de las cosas que me he dado cuenta es que quizá tener un método claro puede ser lo más contraproducente. Cuando veo que medio funciona algo, es cuando las cosas cambian de una clase a otra, estos chavos se aburren de todo. Hay mucho desencanto, entonces como que las cosas tienen que cambiar rápidamente. Un día, por ejemplo, en Textos Políticos invité a JL (otro asesor) a que les hablara de Kant, un día hacemos otra cosa, y al día siguiente ahí veremos qué sale, (...) porque con dos o tres que se repita la misma dinámica ya les das hueva y, entonces, yo creo que eso a veces funciona para mantener el interés. Hay cosas muy difíciles, por ejemplo, en Metodología de la Lectura, ¿Cómo hacer una clase de lectura en donde realmente el libro y ellos tengan un pacto de no agresión? No leen nada, nada, absolutamente nada, van mucho al cine, al cine comercial, pero algo es algo, entonces en la clase de Metodología de la Lectura, (...) ‘¿qué es el

argumento?’, les pregunto ‘¿han leído tal cosa?’ ‘no’, ‘¿han leído tal otra?’ ‘no’, bueno, ‘¿vieron Shrek 2?’ ‘¡sí!’ ‘ah, chingón, de ahí’, por lo menos es como la idea de ir relacionando cosas y puede funcionar”.

“Una de las cosas que más me han gustado es que yo siento que la mayoría de nosotros no está aquí por obligación, por lo menos para mí ha sido muy grato darme cuenta de eso, quizá es de las cosas más chidas que me han pasado en esta universidad, porque esa apatía que vemos la vemos en nuestras carreras también y aquí se ha hecho un espacio en el que esa apatía se ha roto, se han compartido cosas, (...) no me imagino a mis maestros de sociología decir algo como lo que acaba de decir J: ‘me llena de tristeza que no aprendan’. Me da la impresión que les vale madres, ¿no? si aprenden o no, que puedas decir eso que demuestra lo que significa para tí eso, a lo mejor a alguien más le mientan la madre y nunca regresa y entonces se me hace que en ese sentido el PEAPA tiene algo chingón ahorita y que esta cabrón aguantar el ritmo, está cabrón no desilusionarse y no perder la idea de que la escuela sí puede transformar a la sociedad, quizá, y que no la escuela tiene que ser transformada siempre por la sociedad y aguantarse lo mismo que hay afuera”.

Sin embargo, la ausencia de métodos susceptibles de un control eficaz, abre la puerta a procesos en los que la experiencia ocupa un lugar fundamental de manera que al enfrentarse a la imprevisibilidad de los resultados, lo que tiene lugar es el ejercicio de una acción responsable y la reflexión constante del quehacer de los asesores.

Ante la pérdida de los esquemas referenciales vuelve a estar presente la normatividad escolar con sus reglas explícitas. Sin embargo, éstas a veces se traducen en ejercicios rígidos de control burocrático y, en consecuencia, carente de sentido.

“Me parece que cuando hay estas posiciones en donde tú eres alumno y yo soy maestro, inmediatamente viene esta noción de la escuelita, una escuelita donde está la noción de obligatoriedad, en donde también está la posibilidad de transgredir, de no ir, no asistir, de saludarlo –al asesor- y no entrar para ver qué siente el güey que me está dando clase, es como si se

vinieran a revertir las experiencias que han vivido en otras escuelas, en donde sí hay algo escolarizado y se sentía este peso de 'tengo que hacerlo'. Entonces, aquí está la condición de que puedo transgredir, y me quedo aquí afuera, me voy a echar unas chelas, pero cuando se rompen estos esquemas, ¿no? de que se da la posibilidad de estos encuentros como más ... es cuando sí hay contacto con los chavos, hay contacto mutuo”.

“Es la experiencia del bimestre que más me ha gustado, así también el anterior, pero en éste se ha visto un salto enorme, no solamente quedarnos en calificar, en criticar a un chavo de manera automática sin observar la cantidad de complicaciones y complejidades que se atraviesan y nada menos que en estos procesos que tienen que ver con el tema, que es voltear a vernos a nosotros mismos. Cualquier cantidad de preguntas se han planteado acá, que no les tenemos respuesta, seguramente no....”

Con esta última intervención reconocemos la importancia de un espacio de reflexión como el que hasta ahora hemos venido construyendo.

4.2.6 Más allá de la apatía: La apatía como síntoma (o analizador) de un problema más complejo. Respuestas afectivas como expresión de un vínculo pedagógico en el que es fundamental el reconocimiento del otro.

*¿Cuántas veces los había contemplado de la misma manera?
No lo sé en detalle, acaso, porque no soporto verlos de esa forma
y que me miren como si no mirasen nada. Cuando eso pasa, olvido todo.
Las palabras se me van al descubrir así sus rostros.
Sus maneras me hacen saber su indiferencia. (...)
Esto me viene desde que soy chico, cuando no me sentía escuchado
mi boca se paralizaba, no tenía caso hablar al viento y dejar que se llevara
junto a las hojas del otoño mis palabras y me quedara frío en un
invierno continuo, inacabable. Es posible que por ello no tolere ahora
la indiferencia, traté, desde entonces, eliminarla.
(...) busco las formas para atraerlos, y se den cuenta que
estoy ahí mirándolos. Traigo sus propios juegos a la clase, sus
bromas y silencios, sus risas y sus atenciones perdidas, las hago parte de
lo que estoy diciendo, mostrándoles que todo está cerca de sus vidas,
de sus manos, no hay motivo para despreciarlo.*

*Daniel Solís Bautista
Asesor del PEAPA⁷⁷*

El bimestre septiembre-noviembre inicia con una reunión en la que se anuncian varios cambios en la coordinación del PEAPA. En esta primera sesión presentamos a Verónica Alvarado como responsable de la operación del proyecto. Ella ocupará⁷⁸ el lugar que deja la autora de este trabajo, después de que fue aceptada su solicitud de año sabático. También se presentan los asesores nuevos. El equipo coordinador continuará con Mariana Robles y Adriana Soto. La mayoría de los asesores permanece a cargo de sus grupos.

El tema que centra las discusiones, al inicio de esta sesión, es el de la apatía (desinterés, falta de compromiso, flojera, etcétera).

“Me agradó este proyecto de servicio social porque trabajé 13 años con jóvenes, entonces sentí que eso me iba a facilitar el estar en contacto con ellos, y no sólo para enseñarles Inglés, sino que ahora desde otra perspectiva, dado que yo terminé Psicología y (...) pensé, no sólo les voy a transmitir el conocimiento, sino que quiero darles buenas esperanzas de que si ellos le echan ganas, la prepa abierta es siempre una buena posibilidad

⁷⁷ Egresado de la Licenciatura en Psicología.

⁷⁸ Como ya lo había adelantado en páginas anteriores.

para salir adelante. Yo misma salí adelante a través de la prepa abierta, entonces para mi eso fue una experiencia que no sólo la viví, sino que la creo. Yo tomé la prepa abierta ya en la edad adulta y, posteriormente, seguí la universidad, entonces eso se lo quiero transmitir a los jóvenes. Y claro, no voy a estar de 'chicotito', no. Creo que el joven te acepta más fácilmente cuando tratas de ponerte a su altura, sin permitir que te falte el respeto, eso sí, o sea ponerse a su altura y creo que me ha funcionado, (...) me agrada trabajar con jóvenes. En ocasiones, siento un poquito, ¿como podría decir? como que... (...) son jóvenes, que tienen... como más flojera que los jóvenes con los que trabajé hace 13 años, como que sí están más desorientados y más desganados, pero (...) es un reto. Les voy a seguir llamando la atención y seguirles motivando para que vengan, ¿no?"

"Aquí he notado mucha apatía, y es difícil, es un poquito difícil sobre todo en Historia vincular a los chicos con su historia, (...) el libro de Historia está muy sintetizado, manejan conceptos que los chicos no manejan; por tanto, se va abriendo un hueco en el aprendizaje, entonces, tengo que invertir cierta parte de la clase en dejar claros esos conceptos".

"Con respecto al trimestre pasado, he notado muchísima más apatía de los chavos, el viernes, de plano fue ya... la gota que derramó el vaso, cuando les estoy pidiendo desde hace dos semanas que consigan el libro y que lean, ¿no? Y... no solamente no leen, sino que.... tengo que dar clases de Geografía (nos muestra su Atlas Ilustrado) porque no saben donde está ubicado Francia, por ejemplo. Entonces es retrocederte a explicarles dónde está ubicado, y les dije como niños de primaria: 'ahí va su mapita, hay que colorear', ¿no? Y les dije: 'yo no voy a venir, ni me voy a poner como perico a hablar, yo necesito su participación y si ustedes no leen, no van a poder participar'. Entonces, no sé si sea la materia que es Historia (...) así llegaron y me dijeron 'a mi me da mucha hueva la Historia, es más, yo la tomo porque es un requisito, pero si pudiera, ni me paraba aquí'. Entonces, yo creo que tienen muchísimo menos interés, el primer día llegaron como 20, nos presentamos, platicamos, expusimos, o sea, no era algo del otro mundo y la siguiente clase nomás llegaron 10, el viernes tuve 5 y les pregunté y me dicen 'no, es que en casa de fulano organizaron una

fiesta y entonces es viernes social y todo mundo se fue' (...) Creo que no están comprometidos, (...) y a mí sí me desilusiona mucho ver que no solamente no intentan, sino que no tienen interés, no quieren hacer las cosas, y uno se tiene que regresar desde lo más básico, a ver donde está Francia, ¿no? Entonces no sé qué pasa en esto, además, también es difícil para uno ver que primero tuvo 20 y luego tiene 5 y se pregunta uno ¿Qué estoy haciendo mal? ¿Qué está mal? ¿Soy yo? ¿Es de allá? ¿Qué pasa? El viernes todavía no compraban el libro la gran mayoría y los dos que lo tenían pues no habían leído, no sé si hay que ponerle límites de que el que entra a clase es porque leyó y el que no, pues no entra”.

En relación con la apatía mostrada por los alumnos de muy diversas maneras, no falta algún asesor que recurra a la necesidad de sancionar el incumplimiento de las normas establecidas, justificando esta acción en marcos sumamente rígidos.

“No fue agradable, pero lo hice y lo volveré a hacer, llegaron todos, se sentaron y dije ‘¿Quién no trae libro?’ Y eran pocos, ya eran como 5 ó 6, casi eran puras mujeres, escogí a una chica y le dije ‘¿no trae libro?’ ‘no’, dije ‘entonces, contésteme algo de lo que hemos visto’, le hice la pregunta, no la contestó bien y le dije ‘retírese’ y se sacó de onda, ¿no? ¡muchísimo! Le dije: ‘Sí, porque el estar en esta clase sí es un derecho, por dios que sí, pero también hay una obligación para adquirir ese derecho’, y dije ‘pero fíjese, si no trae libro y si no contestó bien, pues algo anda mal’ pero a la siguiente clase, el 99% llevó el libro o copias ¿no? y les va a servir, y luego después de que la saqué, pues sí se creó un ambiente tenso que yo ya había previsto y les expliqué la pertinencia de esto”.

Pero esta clase de intervenciones provoca de inmediato el surgimiento de las diferencias entre ellos, destacando, en este caso, la conveniencia de saber más acerca de lo que la apatía está haciendo explícito.

“Yo no soy tan severa, en ese sentido, al menos, no he tenido la necesidad de hacer ese tipo de... de reprimendas. Yo estoy haciendo una encuesta acerca del por qué la apatía para entrar a las clases de ciertas materias,

esa es una de las preguntas, (...), ¿por qué esa apatía? A lo mejor no es el asesor, probablemente no sea el temario que se lleva a cabo en el curso, probablemente sean cosas externas de los chicos, la desorientación, problemas familiares, económicos, problemas existenciales, miedos, temores, equis y espero que con esta encuesta, me den todavía más armas para saber qué onda con el PEAPA, porque hay gente externa a este programa que no sabe ni qué onda con él, tratan de desprestigiar al PEAPA, (...) hay gente que no respalda la educación del PEAPA”.

La riqueza de opiniones tan opuestas que entran en tensión a través de la discusión hacen aparecer la diversidad de posiciones frente a la construcción del vínculo en el plano de la afectividad.

“Yo creo que V (asesora), si algo tiene, es mucha pasión, creo que eso es lo rescatable y si algo, al menos a mí, me falta en las clases, es pasión (...) que todas las clases pongamos un poco de pasión es difícil. Yo creo que todos hemos tenido días en el aula en que queremos tirar la toalla, pero ¡tirarla! decirles ‘ahorita vengo’ e irse uno a no sé donde, creo que es muy saludable la pasión que uno le pueda poner a las clases. En otro aspecto, decía V de la apatía, de por qué traen apatía, yo creo que es por su historia escolar. Sin duda tiene que ver la historia extraescolar, pero como les dije (a los alumnos), les dejé claro que el que les gustara o no les gustara leer tenía que ver con su historia personal, sus hábitos y con lo que han visto en su casa. (...) les dije ‘que no tengan acceso en este momento de su vida a la lectura como algo importante no quiere decir que no puedan llegar a hacerlo, ni que no lo van a hacer’, les dije ‘están en la grandísima oportunidad todavía de superar eso’, y yo creo que la apatía tiene que ver con su historia escolar, con cambiarse de una escuela a otra, de maestros como yo, de muchos golpes que han recibido al entrar a la institución escolar. Por ejemplo, Bruno Bettelheim, en un libro que tiene acerca de aprender a leer, dice que la primera institución social de la persona es la escuela, claro después de la familia, pero ya donde está el individuo solito frente a lo demás, sin ningún lazo emocional de familia es la escuela y si tu

primer año de la escuela te topas con maestros exigentísimos o sin pasión, pues te va a marcar”.

Vemos que el problema con los alumnos no se reduce a tener o no apatía. Lo que aparece detrás de ésta es complejo cuando se reduce a la clasificación superficial de los estudiantes como buenos o malos. Se obtura el análisis y se refleja la intolerancia.

“Ya dijeron mucho de la apatía todos ustedes y no sé si es porque el primer encuentro que tengo yo con los chavos es desde el cubículo y todos vienen interesadísimos en estudiar y en tomar las asesorías para sacar su prepa. Es la primera vez que vengo a la reunión, entonces realmente me sorprenden los comentarios de ustedes, y se me hace que a lo mejor están hablando de otro PEAPA, porque la gente está informada de fechas, pelean los lugares, a lo mejor muchos de ustedes lo viven a diario de gente que quiere estar de oyente y se me hace raro que ustedes puedan percibir apatía por parte de ellos. Yo creo que es una misión de todos, todos saben que el servicio social parte de que ustedes van a brindar ese servicio social a esa gente y que su perspectiva debería ser que les van a servir a ellos y que alguna vez han estado en el lugar de ellos como alumnos y ustedes saben que no les gustaba entrar a clases, que nos gusta que estén detrás de nosotros, pero yo percibo que toda la población del PEAPA no es así”.

Para entender la dimensión compleja de este problema, hay quienes recurren a su propia experiencia para tratar de analizar y comprender lo que le sucede al otro.

“Es que aparentemente, uno entra como ilusionado, como ejemplo, cuando yo apenas hice mi examen para la universidad, sí tenía temores pero a la vez sentía así como ¡qué chido! ¡voy a entrar a la universidad!”.

A través del intercambio de experiencias, los prestadores de servicio social desde su lugar en el programa (asesores, encargados del seguimiento, etcétera) explicitan tanto sus diferencias en torno al modo de ver a los jóvenes, como sus posibilidades de reflexión en torno a su propia mirada.

“Aquí llegan muchos que hicieron el examen único y que fueron rechazados y yo los veo motivados, que están viendo fechas, que están viendo los cambios de horarios de asesores, ellos traen muchas ganas”.

“Tú los captas más en el momento de que es el descubrimiento del PEAPA, es el inicio de la película, pero nosotros ya vamos en la película y ahí es donde ya no les encanta la película”.

“Cada uno tiene un PEAPA en la cabeza y cada uno tiene un imaginario de lo que es el joven y cada uno aprecia de manera distinta este proceso, digamos como dialéctico entre el joven y yo, entre maestro y alumno y entre las diversas posibilidades que se dan en torno a él ¿no?”.

La cercanía en términos de edad contribuye a profundizar en la naturaleza de los vínculos. Las posibilidades identificatorias pueden acercar a los asesores con sus alumnos en términos empáticos, pero también puede intensificar su distanciamiento al depositar en ellos de manera proyectiva lo que no toleran de sí mismos.

Recordemos que la flojera es una de las conductas reprobadas por la institución escolar. Por tanto, un asesor flojo se negará fácilmente a reconocer esta condición personal y depositará más fácilmente en el otro lo que le resulta reprochable.

“Una de las cosas que a mí me causaba como un poco de extrañeza era ¿por qué no leen? De pronto me di cuenta que mis compañeros tampoco leen, los de la carrera, ¿eh? Es peor ahí, todavía. Pero esto tiene que ver con este cúmulo de historias, cómo cada chico que se nos presenta enfrente tiene una historia muy personal, una historia que está atravesada por infinidad de situaciones y que de alguna manera se vienen a manifestar cuando uno se enfrenta contra ellos o con ellos, perdón... Entonces lo que he estado haciendo es ir apuntalando estos procesos que se dan a nivel cotidiano con lo que yo doy en Literatura o en Metodología del Aprendizaje, es decir, no hay una metodología, hay una infinidad de métodos, cada uno va construyendo su método, pero ¿cómo es que le vamos a entrar? pues a partir de sus procesos cotidianos, es decir, a partir de lo que ellos viven constantemente, porque no solamente ellos lo viven, yo también lo vivo,

toda esa bola de cosas que me dicen, que sienten, yo las siento igual en mis niveles cotidianos, entonces lo que he hecho es apuntalar esos procesos que parecieran no tener significación. Un día llegan y te dicen ‘oye, es que estoy hasta la madre de que en todas partes me estén diciendo que soy un huevón y que hasta aquí en el PEAPA y sienta lo mismo’, ¿no? pues por ahí entrarle. Además, yo no he encontrado esa apatía, más bien he encontrado otras cosas, los chicos tienen un potencial impresionantemente grande, pero hay que encontrar la manera para que ellos mismos encuentren sus propias formas para que la exploten, es verdaderamente increíble ver cómo gran parte de ellos escriben de una manera maravillosa y yo volteo a ver a mis propios compañeros y digo ¡no puede ser!’.

Es interesante subrayar las opiniones de quienes desempeñan una función distinta a la de asesor, encargándose de supervisar el funcionamiento del PEAPA, mientras las asesorías tienen lugar en los salones de clase. Ellos en los pasillos establecen otro tipo de vínculos con los jóvenes y observan la manera cómo se vinculan con los asesores.

“Yo veo las cosas desde afuera, yo no soy asesora ni doy clases, pero sí me doy cuenta de que hay asesores que tienen repleta la clase, tanto de alumnos inscritos como de oyentes, entonces me despertó esa curiosidad ¿por qué en unos grupos no hay tantos alumnos, mientras otros se llenan? Logré captar la relación que tiene M y H con los alumnos, (...) de por sí los chavos tienen problema con la autoridad, todos la tenemos y más cuando somos adolescentes, si te paras en una pose de ‘yo soy el asesor y el que manda aquí soy yo’, pues no te va a funcionar, ¿no? lo mismo conmigo, si yo me paro en que soy policía, y ‘si no entras vas a ver’, fácil me mandan a la fregada. Entonces es ponerse a un nivel con los chavos, sin que nos faltemos el respeto ni yo a ellos, ni ellos a mí, ¿no? Es entrarle por donde les gusta a los chavos. Ni modo, están aquí de asesores, prestando su servicio social y es apasionarse como V, estar con los chavos porque realmente les gusta, si estás por cubrir el requisito del servicio, mejor adiós. Entonces, es estar con los chavos, es entrarle a su universo ¿Qué está pasando con ellos? he visto la relación que tienen algunos asesores con los chavos y de verdad, me impresiona y me gusta ver con la confianza que

llegan con M, se los lleva, platica con ellos y cuando es la hora de la clase, todos se meten. (...) Yo creo que eso es importante, ver al otro y no poner la barrera de 'yo soy el asesor', ver y entrarle".

Se escuchan también intervenciones en las que podemos ver que quienes han tenido la experiencia de haber cursado estudios dentro del sistema abierto, pueden intuir las demandas de sus alumnos. Esta condición es otra posibilidad de identificación que facilita la comprensión del otro.

"La verdad yo estudié también prepa abierta, terminé en año y medio hace como cuatro años, antes de entrar aquí justamente, y sé lo que ellos esperan, ¿no? Por ejemplo, la expectativa que yo tenía era que yo quería que me dieran clases porque ni idea, ¿no? Yo tenía como 20 años de haber salido de la secundaria, qué me iba a acordar de nada, yo quería clases, clases, la verdad yo sí les doy clases en forma, los trato de hacer participar, (...) yo les dije, 'bueno, olvídense de fracasos anteriores, éste es borrón y cuenta nueva, la prepa abierta es una opción viable, yo estoy aquí por la prepa abierta, aquí somos todos compañeros, no soy aquí maestra, soy alumna de la escuela, yo estoy haciendo mi servicio social, no soy maestra, no soy catedrática, no manejo al 100% la historia, si algo no sé, dénme chance y al siguiente día revisamos qué pasó y traemos más cosas', luego les digo 'miren, estos libros tienen un enfoque unidimensional, pero las cosas no son unidimensionales, aquí en la universidad he aprendido que un problema no se puede ver desde un punto de vista porque se pierden muchas cosas, sino que es una red y si no vemos los antecedentes sociales, los antecedentes científicos, el pensamiento religioso, por qué pasó eso en este momento. (...) Hay que ver que la Historia es un proceso y no son nada más hechos que hay que aprenderse de memoria, sino comprenderlos más ampliamente y a mí me encanta la Historia, y me encanta la Sociología y la Antropología y todo lo que hemos visto en la universidad. Yo trato de darles una clase como me hubiera gustado que me la dieran a mí, para que la entiendan bien".

Hay asesores cuyo acercamiento con sus alumnos parece no tener grandes obstáculos y esto es considerado como una condición que favorece el vínculo pedagógico.

“En este principio de curso, he tenido varias sorpresas, por un lado está el –grupo- de Redacción que yo ya lo considero mi club de fans, porque los he tenido en el I, en el II y ahora en el III. Me queda claro que van porque les caigo bien y porque les gusta el desmadre que armamos en la clase, más que porque de verdad quieren aprender a redactar. Yo no le llamaría apatía, más bien es un no-acercamiento a la... bueno, ni siquiera a la literatura, a la lectura. En Redacción, yo intenté en algún momento, jugar al autodidacta, o sea ‘ustedes léanle y lo que no le entiendan yo se los explico’, pues acababa dando clase, porque la verdad no entendían nada, o sea, algunos ya tienen un desapego bastante fuerte de cuando salieron de la secundaria y otros traen una educación secundaria precaria. En realidad, (...) tengo que estar reforzando constantemente, también dejé de ver las lecturas que les daba, porque si bien a algunos sí les gustaban, que era la minoría, los otros (...) no le entendían, (...) luego pensé que yo comencé a leer a los 19 años, a mí antes me valían madres los libros ¿no?

Yo creo que para mí sigue siendo más difícil Textos Literarios, precisamente por esa falta de cultura de leer que no es particular de ellos, sino del grueso de la población. Sabemos que los que somos lectores ávidos, somos como marcianos, ¿no? A mí me preguntan ‘y ¿qué haces para divertirte?’ ‘leo’, y me dicen, ‘no, ya en serio’.

Otros sí, pero andan leyendo a Cuauhtémoc Sánchez o cosas de esas, y dices ¡agh! ¿Cómo meterles otras cosas? ¿no? y es más bien, tratar de emocionarlos, que sepan que sí hay emoción en la literatura, es difícil, pero se le puede entrar”.

“Y en Redacción, yo quise intentar hacer que escribieran, pero sí les cuesta mucho trabajo. Escribir de ellos les cuesta trabajo, dije ‘bueno, lean esto y escriban qué piensan’, y no salían de ‘me gustó, no me gustó, me aburrí o no le entendí’, entonces el proceso ahí sí es ver qué se les queda y qué no, esto fue lo que me sorprendió, creo que finalmente esta empatía que hubo y sigue habiendo está funcionando, porque la última clase que di de

Redacción, fue la primera vez que participaron todos, les preguntaba algo y contestaban, no importaba si era bien o mal, pero ahí estaban diciendo cosas y hubo gente que hasta leyó el módulo, yo decía ¡no manches, hoy estuvo bien! No sé, creo que ahí vamos jalando”.

“Entonces yo les dije ‘¿por qué no hacemos una reflexión de la película?’ ‘yo se las presto, armen un grupo, váyanse a verla a la casa de alguien, échense una chelas pero vean la película y discútanla y a la siguiente clase me hacen una reflexión de lo que sintieron,¿no?’ Es verdaderamente increíble lo que llegan a escribir, a pesar de que sí llegan a tener algunas faltas de ortografía, mismas que yo también cometo a veces, pero escribieron cosas hermosas, ahora también les dejé leer una especie casi de best-seller que lo encuentras en todas partes “Las batallas en el desierto” de José Emilio Pacheco, es un libro que está abordando una problemática muy importante ahorita, el amor frente al odio, a todos los entusiasmos y no sólo al grupo de Textos Literarios, sino también al de Metodología de la Lectura. Entonces lo que he tratado de hacer es como de aterrizar un poco estos procesos de aprendizaje de literatura como a nivel de vida cotidiana”.

Pero hay otros que se atreven a hablar de sus dificultades para acercarse al otro, lo que permite reconocer las diferencias entre ellos y crea condiciones para la reflexión.

“Yo creo que sería importante definir a qué vienen, ¿no? empezando desde ahí, si vengo a pasar únicamente un examen o vengo a aprender algo, entonces, depende de cada persona, de qué objetivos tenga para sí mismo. Si mi propósito es acreditar un examen, entonces respondo una guía unos dos o tres días antes y probablemente pase el examen, ¿no? (...) depende de cada chavo y no es encasillar a los muchachos, creo también que se les está dando una oportunidad, es un lugar que podría ocuparlo otra persona y hacer de eso una responsabilidad, no por el hecho de que venga, nosotros como estudiantes, ¿no? Nuestro lugar cuántas personas no lo desean, lo mismo sucede con ellos, somos afortu...lamentablemente la educación se ha vuelto un privilegio, o sea hay que partir desde ahí”.

“Nosotros somos asesores y tenemos la idea de que tenemos una responsabilidad con ellos, pero no vemos que ellos también tienen una responsabilidad, y no con nosotros sino con el programa, y es algo que me ha servido bastante. Yo les dije el primer día, ‘¿Quiénes son menores de edad aquí?’ ‘ninguno ¿no?’ ‘pues vamos a tratarnos como mayores de edad, yo tengo una responsabilidad con ustedes, mi responsabilidad es preparar la asesoría y estar estudiando, la responsabilidad de ustedes es lo mismo, (...) es hacer preguntas, y yo tratar de responderlas de la mejor manera ¿quien quiere hacer esto? quien quiera hacer esto, vamos a trabajar bien bonito, bien padre, el que no, de una vez me dice y pues ahí nos vemos’. Porque esto tampoco es un juego y les dije exactamente lo que tú les dijiste ‘hay gente que quiere estar aquí y a lo mejor ya no pudo entrar, entonces no es válido que vengas y que ocupes un lugar y que esperes que el profesor o el asesor llene el pizarrón de letras y te diga todo el conocimiento’, ¿no?”.

“a expectativa de retroalimentación que como asesores tenemos, cuando vamos a dar una clase, esperamos algo a cambio, poco o mucho, (...) porque hubo un esfuerzo para llegar a ese momento, y si eso no llega a cambio, te desmotivas o puede llegar a ser devastador estar preparando tu clase tres horas, comprar un libro, buscar una película, llegar temprano, dejar a un lado problemas personales para llegar a la clase, llegas y a cambio recibes una patada en el trasero.... (Silencio), es cañón”

Podemos apreciar, en toda esta sesión y particularmente en esta última intervención que la calidad y la fuerza de un vínculo pedagógico radica en que el otro siempre significa algo para uno. En este caso se espera el reconocimiento de un lugar que es imprescindible en el proceso de formación.

4.2.7 Los rechazados son nuestra población. La violencia estructural como marco en las relaciones intersubjetivas: Calidad del vínculo⁷⁹

Menos de la mitad de los 280 mil 600 jóvenes que se presentaron al examen único para bachillerato quedaron en la opción de su preferencia; así 148 mil jóvenes fueron desplazados a escuelas e instituciones de dudosa calidad que no corresponden a su inclinación vocacional, cifra prácticamente superior en 50 por ciento a la de otros años, afirmó la Coalición Trinacional de Defensa de la Educación.

La Jornada, 31 Julio de 2004

Esta sesión es la segunda del bimestre septiembre-noviembre, en el que la inscripción se caracteriza por constituirse en gran parte por jóvenes que han sido rechazados o desplazados después de haber presentado el examen único⁸⁰.

Los resultados de este examen fueron publicados el 30 de julio de 2004⁸¹ y al regreso de vacaciones, el 30 de agosto, llegaron a inscribirse un buen número de jóvenes.

Como tema de discusión para este día, propusimos una nota periodística⁸² referida a este tema e iniciamos preguntando a los integrantes del grupo su opinión acerca de que los jóvenes optaran por un espacio como el PEAPA.

⁷⁹ Quiero señalar que, en relación a la información periodística que presento en esta tesis, no pretendo mostrar datos actuales en relación con el tema, sino exponer la discusión que tuvo lugar hace años cuando presentamos al grupo de reflexión las cifras (entonces sí actuales) sobre el problema de los rechazados buscando que esta información disparara una discusión (y posible reflexión) en torno a una realidad que servía de contexto para conocer y comprender la realidad económica, social, cultural y Psicológica de los sujetos que eran usuarios del PEAPA.

⁸⁰ Así, para Hugo Aboites el examen único viene a ser un mecanismo utilizado con el fin “de disminuir la presión en las escuelas de mejor calidad y de más alta demanda (las de la UNAM e IPN), y más importante aún, la manera de llenar las escuelas de menor calidad y las de carácter técnico (vocacional), usualmente medio vacías. Estas escuelas no son las preferidas de los estudiantes por razones muy válidas: tienden a ser autoritarias, tienen una muy alta tasa de deserción, sus graduados registran poca aceptación en el mercado de trabajo y, más importante, reducen de manera sustancial las oportunidades de continuar los estudios en la educación superior”. (Aboites y Arriaga, 2004:184).

⁸¹ La Coalición Trinacional en Defensa de la Educación convocó al Festival por la Vida y el Derecho a la Educación, a realizarse frente al Centro Nacional de Evaluación Educativa CENEVAL, el día en que se dieron a conocer los resultados del examen, a favor de la abolición del “negocio privado del examen único”.

⁸² Galán, José. “Un millón de jóvenes capitalinos no está inscrito en la escuela”, Sección Sociedad y Justicia, *La Jornada*, 2 de agosto 2003.

La SEP impulsa políticas que limitan el derecho de los adolescentes a la educación.

El caso de la joven suicida, muestra de los destinos frustrados que genera el examen único, dice.

Los jóvenes de la capital del país y del área metropolitana deben pagar un precio muy alto en estos años recientes de creciente restricción al derecho a la educación, al no poder acceder a la educación media superior pública por falta de espacios. Y en estas políticas ha sido la Secretaría de Educación Pública (SEP) la principal responsable, afirmó Hugo Aboites, catadrático de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y miembro de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública. En el contexto de un mitin ante las oficinas del Gobierno del Distrito Federal (GDF) -donde fue recibido por el subsecretario de Gobierno, Martí Batres-, sostuvo que como resultado de estas políticas, de los 800 mil

De entrada, la lectura del artículo los coloca en la discusión acerca del tema de la evaluación y sobre la violencia de la exclusión.

“Hay muchos rechazados (...) sin duda debe de haber algo de injusto en más de uno de los chicos que fueron rechazados, pero también, muchos de los que fueron a hacer el examen no tenían los conocimientos, ni la preparación para aprobar. Una de las cuestiones más polémicas en educación es cómo mides lo que un chavo sabe, es un tema que da para discutirlo siempre, es un examen de lo que aprendió durante los últimos días, la curva de aprendizaje se eleva y a la semana no se acuerda de nada”.

jóvenes de entre 15 y 18 años que viven en la capital, cerca de 400 mil, es decir, la mitad, no están inscritos en escuela alguna. Por otro lado, hay otros 600 mil jóvenes de entre 19 y 24 años de edad que tampoco están inscritos en ninguna institución de educación superior. Así que hay un millón de jóvenes en la capital y alrededores para quienes "la educación simplemente no existe". Más tarde, en un comunicado dado a conocer luego de su reunión con Martí Batres, emitido por la noche, el Comité Estudiantil Metropolitano y la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública revelaron que el GDF buscará "el establecimiento de un espacio de discusión" -a partir de la próxima semana- con la participación de la SEP y los inconformes, "para resolver los casos concretos que se presenten e iniciar, a partir de ese espacio, una discusión a mediano plazo donde se analice la situación del acceso a la educación media superior y superior, y alternativas a los mecanismos actualmente existentes". Poco antes, Hugo Aboites sostuvo que el gobierno federal se ha orientado a establecer nuevas restricciones para el acceso a la educación media superior y superior. Además, ha obligado a las instituciones de esos niveles educativos a aplicar el examen único, "mecanismo que establece restricciones adicionales para el acceso a la educación media superior", y las ha obligado a contratar una asociación civil, el Ceneval, para que organice un procedimiento que tan sólo en siete años ya ha generado "más de 700 mil desplazados y, al mismo tiempo, una de las deserciones más altas del país". Los resultados del pasado examen único, agregó, están a la vista: "más de cien mil jóvenes desplazados; 40 mil quedaron eliminados por no cumplir con algún requisito y, como en años anteriores, son las mujeres las que ingresan en menor número a la educación media superior". Por otra parte, la SEP "no ha impulsado la ampliación de la educación superior: la última universidad federal creada en la ciudad de México es la UAM, que data de hace 30 años (no mencionó a la Universidad de la Ciudad de México), mientras que pide a las otras instituciones, de manera expresa, no aumentar la matrícula, en favor de la educación privada". Por ello, insistió en que el Gobierno del Distrito Federal "no puede permanecer indiferente", y debe alzar la voz, "como obligación ineludible, ante la aplicación de políticas educativas que de manera evidente atentan contra el derecho a la educación de los jóvenes de la ciudad y de sus familias". En este sentido, el comunicado emitido en nombre de los rechazados agregó que el GDF subrayó su "preocupación" por la situación generada por el examen único y el rechazo a los aspirantes, y que "tiene interés en contribuir a esta problemática". El comunicado subraya que la postura asumida por el GDF "evidentemente representa un paso adelante y una respuesta a la obligación que tiene todo gobierno local de buscar defender los derechos de los habitantes de la ciudad a la que sirve".

Primera víctima del examen único. Además, consideró que la muerte de la joven de 16 años, Karina Gaytán, quien se suicidó por no haber aprobado dicho examen, constituye un ejemplo de "los cientos de miles de destinos frustrados, de la ausencia de destino, y la negación de toda esperanza que genera dicho examen". Y advirtió que varios analistas de la educación superior habían advertido anteriormente de las consecuencias de establecer un corte drástico y profundo en el destino de los jóvenes "en una edad tan frágil e importante para la autoestima de la adolescencia"; esas advertencias asumen ahora "una ominosa expresión concreta".

“A mi lo que me hace reflexionar un poco es el impacto que produce esto que menciona el artículo sobre el rechazo. No solamente este rechazo hacia la incorporación a una escuela, sino el impacto fuerte que tiene en la construcción y constitución de un sujeto, quizás lo que me llama más la atención es (...) esta chica de 16 años que se quita la vida porque no pudo entrar a alguna institución y hay muchísimos casos de esos pero que han sido invisibilizados. En ese sentido, el rechazo no solamente por la institución causa impacto, sino estos múltiples rechazos que uno va sufriendo, va encontrando, a mí me llama mucho la atención eso último, lo demás, no es que no tenga importancia, sobre la reducción de espacios y sobre la creación de universidades y de escuelas patito que más bien sirven como contención, lejos de hacer un trabajo como más de fondo, pero a mi lo que me impactó mucho en este artículo fue el final, insisto, no es porque sea un caso aislado, he sabido, he leído, y en algún momento quise darle un seguimiento a este tipo de casos que me enganchan, casos de rechazo y las grandes connotaciones y significados que pueden tener”.

Los asesores relatan historias de sus alumnos, que les han sido confiadas gracias al vínculo establecido con ellos, centrando su atención en los múltiples rechazos de que han sido objeto.

“Un día, antes de empezar la asesoría, llega un chico que siempre es regular, aunque no participa mucho. Estábamos afuera y comencé a platicar con él, traía un cartel sobre los movimientos de resistencia que se están dando en Teotihuacan (en contra de Wall Mart), él dice ‘estoy haciendo mi lucha’ y seguimos platicando. De repente, me di cuenta que él estaba hablando de su familia, del rechazo de su mamá que no lo dejaba salir a ningún lado y de la ausencia de su padre que siempre se la pasaba de borracho y no le hacía caso, un buen día él se fue a meter un... ¿cómo dijo? un churro y fue el día que lo corren de su casa, hará unos tres años, entonces él se va, se va a vivir a la UNAM, se encuentra con un grupo de chicos, vive con ellos un rato, de repente tuvieron problemas esos chicos, entonces se va a otro lugar a vivir otro rato, no regresa con su familia, una, porque según dice él que tiene orgullo y la otra, porque él sentía que sus

padres no querían que regresara, ésta es una historia, pero me encontré de éstas varias antes de iniciar las asesorías, historias un poco tristes que giran en torno a las relaciones con la familia, relaciones con los cuates, etcétera”.

“El otro día antes de empezar la asesoría me dijeron ‘¿sabes qué? hoy tenemos hueva’ y les dije ‘yo también tengo hueva pero ¿qué hacemos? ¿nos quedamos o nos vamos?’, y todos decidieron quedarse. Y les pregunté ‘¿y por qué les dio hueva?’ y me dicen ‘pues es que venimos hasta la madre’, ‘y venimos cansados’, les pregunto ‘¿por qué?’ y dijeron ‘¡por todo!’ y cuando dijeron ‘por todo’ dije, ‘ya no voy a preguntar’, porque me hizo sentir así como.... me tocó. Sí, por todo. Yo también venía hasta la madre por todo, por la investigación (tesina). Me he encontrado una serie de factores que están flotando ahí y que han hecho que yo cambie mi forma de acercarme a ellos y de dar asesoría, es algo que me gusta, encuentro cierta pasión, ahora encuentro caminos como por la música, por lo que les gusta a ellos e intento hacer articulaciones con el tema que estamos viendo, pero sí me he encontrado con muchas cosas, este tipo de experiencias que les he contado, podrían ser más”.

“Acabando la encuesta (se refiere a una encuesta que aplicó sobre la apatía) llega este chico y me dice esto, me sacó de onda, o sea le moví recuerdos que yo no sabía que tenía, se puso muy mal, se puso a llorar, esperó a que se salieran todos, nomás se quedó con su amigo y yo me quedé ¿ahora qué hago?”

Conocer estas historias produce en ellos tal descontento que se preguntan qué hacer cuando las conocen.

“En este afán que yo tenía por que escribieran, y ver como escribían en cuanto a aspectos técnicos, la sintaxis y esas madres, se me ocurrió pedirles que escribieran su autobiografía, que me contaran, que me escribieran en 4, 5 cuartillas la historia de su vida. Había una cosa que a mí realmente me perturbó, porque yo me encontré con cosas que jamás me imaginé que me

fuera a contar. Me encontré a este chavo revolucionario, nómada que es un tipo que a mí me cae muy bien, es muy inteligente, pero bueno sus destinos. Sí, hasta un cuate ex delincuente, drogadicto que también ha querido a través del trabajo recuperar esta onda de la escuela, estaba como reformado. Otros, perdidos en la infinidad del vacío, otras historias que eran totalmente ficticias que era evidente que se trataba del sueño que querían para su vida, gente que decía 'yo soy muy feliz'. Entonces fue muy impactante, porque uno quisiera llegar con todos, enterarse y ayudarlos, pero también, hay que ponerse realista y darse cuenta de que no puedes y que además, podría ser contraproducente, no puedes andar abriendo puertas sin saber luego como cerrarlas”.

“Nosotros que todavía no terminamos de resolver o de jugar a pensar que ya resolvimos nuestras existencias. Entonces, es muy difícil, porque a uno sí le encanta convertirse en estos maestros de las películas que con un poema, o con un cuento o con una frase contundente los saca del infierno en el que viven y es difícil. Sí, como la de Al maestro con cariño, o La sociedad de los poetas muertos, película fundamental. A mí se me ocurre ver a estos chavos como aspirantes a sobrevivientes, porque muchos se van a quedar en el camino y ya es un esfuerzo grande el que hacen, ¿no?”

“Así como yo cuando terminé la preparatoria y tenía tantos símbolos, incluso falsos, muchos creen que acaban la prepa y estos rechazos de los que hablaba, podrían cambiar, y a lo mejor se encuentran con que no, incluso uno que acaba la universidad sigue luchando, pero por lo menos ahí están, no se desbocan”.

“Me acuerdo cuando apenas comenzaba a dar clase un día de broma les dije ‘¿Saben qué? Hoy va a ser terapia de grupo’ y todos ‘¡¡Sí, sí!!’ y yo ‘¡No! no es cierto, saquen sus cuadernos’. Entonces sí es característico de la docencia esta necesidad de querer escuchar y pues sí, uno no puede dejar de pensar que la mayoría de estos chavos ya han sufrido más de un rechazo en estas historias que me cuentan, muchos ya han estado en prepas de

gobierno, en particulares y por diversas situaciones los habían corrido, y ya venían aquí como su última... el último lugar donde encontraron”.

“Yo siento este trabajo en el PEAPA como una apuesta, de tratar de ayudar en la medida que se pueda a los chavos que, al fin y al cabo, son ellos los que van a tener que luchar por sus propias vidas. Uno les puede echar un choro y, pues yo insisto, es toda una vida, por ejemplo esta chava que se suicida, yo sigo consciente de que un suicidio es una cosa que se fragua durante años, no puede ser que mi vida es feliz me pasa algo y de pronto ¡pas! ya ahí muere, no, es una cosa que inconscientemente empieza a fraguarse, empieza a explotar y se te vienen unas fantasías bien locas, y pues es tanta la desesperación que le apuestas a algo, te falla y al carajo, y ojalá no nos llegemos a encontrar con alguien así aquí, porque es una cosa que a uno lo va a meter en una dinámica fantasmal”.

“Veo a los chavos con mucha ansiedad, con mucha necesidad de hablar, yo que estoy afuera, soy de seguimiento, y los chavos se acercan mucho y platican y platican, y me he dado cuenta que no buscan que uno les dé la respuesta, sino simplemente que los escuches, esa es una necesidad primordial, y nosotros seguimos pasando por eso, yo en lo personal, me gusta platicar con los chavos, porque los siento muy sinceros y además como que nos agarran a las de seguimiento como de paño de lágrimas o cajita de quejas, porque llegan y hablan de los asesores, de unos hablan muy bien y de otros hablan pestes”.

“Preguntan, si no hay por aquí un grupo donde se puedan reunir y que alguien los escuche, entonces, así como que... pues no, no, solamente son las asesorías, no hay un grupo de autoayuda ni mucho menos”.

“Siempre llegan agobiados con algo, si no es con M, que los he visto que platican horas y horas, es con nosotros. Nos platican broncas con sus papás, con el trabajo. Sí, para mí ha sido muy preocupante, es algo que me he llevado a mi casa, es así como que me contagia la desilusión de ellos, me hace pensar ¿qué está pasando? ¿qué nos está pasando? porque ni siquiera

los puedo poner en el lugar de ‘ay, ¿qué les está pasando?’ No, ¿qué nos está pasando?”

“Estoy estudiando Psicología, estoy haciendo mi trabajo de tesis justamente con ellos, entonces ahorita que estabas hablando sobre los espacios de autoayuda, un espacio como para poderlos escuchar, pues yo tuve apenas una entrevista con ellos, (...) los invité para ver si podían participar en un proyecto de tesis (...) acerca del tema del amor, y lo dije así, tema del amor, y todos dijeron ‘claro, ¿cuándo?, ¿donde va a ser?’ (...) Entonces, en la entrevista salieron infinidad de cosas como muy importantes, temas como la familia, pero al final me di cuenta de cómo ellos mismos crean sus lazos de solidaridad, un chico dijo ‘venimos a esto, venimos a desahogarnos y a ver como podemos ayudarnos aquí entre todos’, entonces a partir de esto, todo mundo empezó a decir ‘pues sí, vamos a tendernos la mano’ y esas cosas”.

Podemos darnos cuenta en esta sesión de la intensidad de los afectos que existen en la trama del vínculo pedagógico. Esta intensidad se expresa a raíz de enfrentarse con la violencia que entraña la condición de ser excluido, frente al rechazo y la anulación que siguen a toda práctica de exclusión, no hay explicación que nos deje satisfechos.

Vivimos una sociedad en la que los jóvenes, como dice Aboites, experimentan en todo momento la inminencia de ser rechazados.

Los estudiantes universitarios se enfrentan a la experiencia del otro rechazado una y otra vez y no saben qué hacer ante esta violencia, porque se dan cuenta que ellos, que están a punto de salir como profesionales son también sujetos de esta condición de violencia generalizada.

Sin embargo, en esta sesión, no podemos negar la riqueza del vínculo entre estudiantes que prestan su servicio (asesores, encargados de seguimiento, encargados de tareas de control escolar, etcétera) y los usuarios del programa.

Este vínculo adopta modalidades que yendo más allá del intercambio, alcanzan en momentos un vínculo solidario que se puede encontrar en la forma cómo se van articulando las intervenciones de los diferentes participantes en esta interesante sesión.

4.2.8 Un cierre a manera de evaluación. Una lectura del proceso y una apertura al diálogo para propiciar la reflexión.

*En mi opinión, enseñar es, evidentemente, educar en el marco institucional y, por lo tanto, tratar de ayudar a los alumnos a adquirir su autonomía, pero es además, llevarlos a amar el conocimiento y el proceso de su adquisición, cosa que no se puede lograr sin que aprendan cosas (...) No sé como se puede formar a alumnos como seres autónomos, en el sentido verdadero y pleno del término, si estos seres no aprenden a amar el saber, por lo tanto, si no aprenden.
Es casi una tautología.*

Cornelius Castoriadis

Ésta es la última reunión del bimestre septiembre-noviembre del 2004. El equipo coordinador propuso para concluir este último ciclo, una devolución⁸³ al grupo, a partir de las discusiones de las sesiones del período bimestral. Con ayuda de nuestras notas, cada una de nosotras (Verónica, Adriana y Alicia) elaboramos por separado un texto, para compartir en el espacio de reflexión.

Una voz del equipo coordinador dice:

“Una de las propuestas es la de aclarar qué propósitos tiene este espacio a partir de contextualizar el programa de educación abierta, en el que para nosotras, es un espacio donde hay diversos proyectos. Tal vez esa es una de las razones por las que aparece como una problemática un tanto compleja porque se cruzan varias líneas, varios proyectos. Se puntualizan 4 tipos de proyectos: uno, es el de los jóvenes y adultos que se inscriben el programa con la intención de concluir estudios; otro, son los prestadores de servicio social que pueden, por esta vía, dar salida a este trámite universitario; otro, son los profesores e investigadores interesados por problemáticas relacionadas con la educación, y el cuarto, algunos voluntarios que con diversas propuestas han intentado colaborar en el funcionamiento del programa. (...). Ubicamos a estos jóvenes alumnos, a los usuarios, como aquellos que han encontrado en el Programa un espacio de socialización y fortalecimiento de la identidad; a los asesores que ponen en juego sus saberes y capacidades con la intención de solidarizarse y

⁸³ Desde la perspectiva de las modalidades del trabajo con grupos, se entiende como devolución un relato construido por el equipo coordinador en el que se recupera lo más importante de lo acontecido en las sesiones que conforman el proceso del grupo.

comprometerse con quienes trabajan; a los asesores y coordinadores animados por diversas formas de concebir la educación (específicamente la educación abierta), el saber y el aprendizaje; y por supuesto, aludimos a los sentimientos presentes en las relaciones asesores-usuarios, coordinadores-asesores, coordinadores-usuarios (amistades, amores, odios, deseos, etc.). Entonces, ubicando el PEAPA como un espacio complejo en el que se cruzan varias líneas que son susceptibles de analizar, podemos ir aclarando cual es el propósito de este espacio, llamado “juntas de asesores” o “espacio de reflexión”, el cual tiene un poco más de dos años.

Para la coordinación, uno de los objetivos primordiales de este espacio es el de ir clarificando la dirección y la incidencia del programa. (...) para llevar a cabo esta tarea, este espacio de reflexión tiene el propósito de recuperar los saberes, las capacidades y la experiencia de los asesores como actores centrales en el proceso de enseñanza aprendizaje dentro del programa. Es decir, asesores y todos los prestadores de servicio social, (...) los asesores y quienes colaboran en seguimiento, son la pieza central de este proyecto. En este sentido, estas juntas no pueden convertirse en una especie de clase escolar en la que se dicten recetas para las asesorías, (...) nos interesa que juntos podamos reflexionar sobre lo que va aconteciendo a lo largo de nuestra práctica. Otro punto es que todas estas problemáticas (...) no pueden ser pensadas de manera separada a la realización de un mínimo análisis de la realidad, esto quiere decir que tenemos que ampliar nuestro foco de reflexión y pensar en las problemáticas a las que se enfrentan los jóvenes en México, pensar en las enormes carencias de la dinámica educativa del país y sobre los dispositivos de exclusión a los que han sido sometidos muchos de los usuarios. Otro punto, (...) es que este espacio nos permita reflexionar y analizar estos juicios mecánicos o críticas simplistas en las que muy fácilmente cualquiera de nosotros podemos caer en el sentido de estigmatizar al alumno del programa como el ‘burro’, el ‘anormal’, el ‘incapaz’, (...) es necesario, como decíamos anteriormente, ubicarlo en todo este contexto que favorece que se construya una determinada problemática. Nosotras, nos preguntamos si inscribirse representa para el usuario una oportunidad, en este sentido, tenemos claro que la educación es un derecho y que la política educativa lo viola

constantemente. Para nosotras no es ningún privilegio, sino un derecho y que ese sería uno de los puntos de la filosofía de nuestro proyecto. De ahí se desprende que nuestra práctica no puede ser pensada como una labor filantrópica o caritativa que se dirija a poblaciones que fueron excluidas, sino que nuestro trabajo tiene que ver con pensar y actuar en la realidad para transformarla; (...) tiene que ver con promover a los usuarios como sujetos de derecho con capacidades y saberes para transformar el mundo que les rodea”.

Otra voz equipo coordinador plantea:

“A partir de esta reflexión (...) una pregunta que aparece ahí de manera frecuente es cómo hacer para que haya interés en los usuarios para asistir, (...) y nosotras también desde la coordinación nos preguntamos lo mismo respecto de los asesores, ¿cómo hacer para que ese interés se mantenga durante todo el bimestre o durante todo el servicio social?, durante todo el tiempo que se establece el compromiso. Entonces vamos pensando que varios de estos procesos son de muchas vías y (...) que no podemos focalizarlo en que si los alumnos no vienen y sólo es una bronca que compete a los usuarios o si los asesores no llegan a tiempo a sus clases y no vienen a las juntas es una situación que nomás compete a los asesores, esa es una pregunta constante que nosotras nos hacemos. (...) En algún momento se ha hablado de que uno llega a la simulación ‘yo hago como que les doy clase y ellos hacen como que están entendiendo’, entonces ¿cómo se mide el interés?, ¿cómo se evalúa lo que los chavos están aprendiendo?, ¿qué se evalúa?, ¿el interés, la disposición, la participación, la actitud, la asistencia? ¿qué es lo que estamos evaluando? Por aquí tenemos una reflexión: Entre los asesores aparece el fantasma de concebir la práctica del servicio social como un mero trámite burocrático, situación que imposibilita lograr una mínima sensibilización y encuentro entre alumnos y asesor. Tal pareciera que esta sensibilización y encuentro mutuo da cuenta de un proceso de reconocimiento de las partes que están involucradas en un proceso de aprendizaje.

Una cuestión para nosotras clara, es que (...) realizar el servicio social en el PEAPA implica también parte de su formación. En ese sentido, para algunos de ustedes parte de su formación está también pensada en la docencia o en esa experiencia de dar clases y de comprometerse desde otro lugar con los procesos de enseñanza–aprendizaje y, entonces, pensar en que ustedes son alumnos y al mismo tiempo en otro espacio son maestros, mas allá de la pregunta sobre ¿qué tipo de maestros somos? ¿si somos asesores? ¿si somos maestros tradicionales? ¿cuáles son nuestras posibilidades para participar en la docencia? la mayoría de ustedes tiene esta doble cualidad y varias de estas preguntas que ustedes se hacen, vale también la pena ver la reflexión del otro lado. Algunos de ustedes lo han dicho en algún momento, se quejan de que los usuarios no compran los libros, no hacen las tareas y de repente voltean a ver a sus compañeros de la licenciatura y la situación es la misma, estamos pensando que hay una situación común a todos, en tanto jóvenes, en tanto interés, en tanto motivaciones, que nos hacen compartir más de un espacio o más de una circunstancia. Con lo del interés de los asesores, pensar también que es un compromiso y entonces pensarlo en varias áreas, compromiso en las asesorías, el compromiso con los usuarios, con el PEAPA, con la UAM, con su propia formación y eso es algo que vale la pena reflexionar. Cuando ustedes deciden hacer el servicio social en el PEAPA, nosotras tenemos claro que están contrayendo un compromiso y que estamos configurando un vínculo, entonces, ¿cómo es que se nombra ese vínculo? y ¿cómo es que se asume ese compromiso? pensando en que no sólo es venir a dar clases, las asesorías, sino también participar en los espacios de reflexión, que son estas reuniones que tienen todo un sentido, porque es socializar la experiencia, porque funciona como el espacio de asesoría al proyecto, (...). De esta manera, tenemos la posibilidad de saber cómo es esa experiencia de servicio social y cómo está funcionando el programa con los usuarios a través de ustedes. Entonces, ahí también vale la pena pensar cómo se vive este compromiso y si es solamente el trámite burocrático”.

Uno de los asesores interviene:

“Yo tengo un comentario, yo no he venido a las asesorías –refiriéndose a este espacio- de hecho nada mas fui a la que se hizo en el taller (se refiere a la reunión de inicio de cursos) y a la de ahorita, y muchas de las veces es por este... o a lo mejor por ese no querer venir, a veces nosotros, bueno, yo en lo personal tengo que trabajar para estar aquí, entonces trabajo en la mañana, vengo nomás al servicio, me regreso y vuelvo a trabajar o hago cualquier cosa, entonces a veces a mí me es imposible venir a las asesorías, (le preguntamos si se refiere a este espacio, al grupo de reflexión), sí, ajá, entonces, a lo mejor no es falta de compromiso o igual y sí, pero hay factores externos que afectan a cada uno”.

El equipo coordinador responde:

“(...) Finalmente se trata de lo mismo, están abiertos estos espacios para la escucha, para hacer esta reflexión conjunta, entonces ¿por qué no se usa? (...) hay un lugar donde se deposita esa información y la idea es que esa información corra. Entonces, ahí la petición o el comentario general es, que no nos quedaba muy claro qué era lo que pasaba respecto a la inasistencia a las asesorías, a este espacio. Y sí, nos preguntábamos qué pasaba, (...) resulta que sí es necesario comentar sí puedo o no puedo venir y, entonces, pensar qué hacer (...)”.

Por parte del equipo, otra voz habla:

“Hay una gran cantidad de cosas que por ahí están (...) hemos visto cómo es que las preguntas se han venido construyendo de distinta manera a lo largo del proceso, en donde, lejos de situar la problemática únicamente en el usuario, ahí nos hemos ido reconociendo como parte de esa problemática, ustedes como asesores que son jóvenes también, salvo sus honrosas excepciones, pero más o menos andan por la edad de los usuarios y en ese sentido veíamos algunas diferencias, ¿no? por ejemplo, en el caso de C, ella fácilmente se ubica en su papel y no le ve mayor problema, trabajó trece años con jóvenes y ella lo que quiere, además de enseñarles Inglés, es motivarlos permanentemente a que terminen la preparatoria, (...).

Las preguntas no dejan de aparecer, ¿quien es este sujeto que es distinto a mí, pero que se parece a mí? (...) tratamos de no ver la educación como un lugar de privilegio, sino que habría que analizar las condiciones que se dan para que unos estén aquí y otros en otro lugar y, entonces, podamos reconocerlos y saber qué hacer ante eso. Entonces, ahí veíamos cómo estas preguntas se van ampliando, ustedes se van incorporando como parte de esa pregunta y obviamente, también nosotras como equipo de coordinación de este proyecto. Inevitablemente nos tenemos que incorporar y pensar ¿qué sentido tiene un proyecto como éste? ¿cuál es su finalidad? ¿qué podemos pensar sobre un proyecto en donde no podemos medir estadísticamente los resultados? es decir, de los ochenta que entran de nuevo ingreso a propedéutico, ¿cuántos llegan a sexto semestre? (...), sabemos que es un número mínimo, pero no podemos evaluar solamente de esa manera el trabajo de este proyecto, (...) a nosotras nos interesa que sea un proyecto de servicio social y de investigación, es uno de los proyectos que nos da la posibilidad de mantener ahí un escenario para seguir preguntándonos, para seguir investigando acerca de la educación en este país. En los últimos 20 años de este programa, la población que asiste es fundamentalmente joven, sin embargo, cuando se creó estaba dirigido a los trabajadores de la UAM, y ya no quedan muchas cosas de ese proyecto original, (...). Entonces debemos tener cierta claridad acerca de quién es este joven que acude a este tipo de proyectos, es interesante cómo ustedes se han planteado una serie de preguntas en el sentido de (...) pensar qué significa para el usuario estar en la institución educativa, (...) ustedes, en alguna sesión estuvieron hablando acerca de lo que pudo haber representado su propio ingreso a la universidad y si para alguno de ustedes, ese ingreso podía significar despertar a algo distinto, a lo mejor para ellos (los usuarios) significaba un espacio más en donde no eran aceptados. Sin embargo, no es el único significado (...). También hemos visto que el hecho de que un programa como éste se encuentre en una universidad, le da una carga especial (...) una carga simbólica, (...). El contacto con los universitarios les da otro tipo de aprendizajes, también sabemos que es un espacio de socialización, donde se pueden reunir sin problemas de que alguien los moleste, entonces ahí podemos encontrar cualquier cantidad de

significados que el usuario le puede dar a su estancia en un programa como éste. Nuestra intención no es estar ubicadas entre lo que es bueno y malo, o lo que hay que hacer para poder manifestar ese compromiso, (...) nos interesa, reconocer bajo qué condiciones estamos trabajando. ¿Quieren comentar algo?”

Un asesor interviene:

“Cuando entré, (...) M me comentó del PEAPA y preferí mejor hacer algo en lo que te sientes útil que estar sufriendo y quitándole una fuente de trabajo a una secretaria, (...) es una de las críticas que tengo del servicio social en la UAM, a veces, eso baja un poco la moral universitaria, hacer labores de secretaria y no estar tanto en tu campo. Entré al PEAPA y creo que la experiencia fue buena, (...) aquí en la universidad me parece que sí hay un proyecto. Sí, era como formar parte de algo, al principio no sabía qué hacer, la verdad fue así como por casualidad, no era algo que estuviera dentro de mis planes, pero sí, me he ido comprometiendo. En un principio, el tratar de socializar lo poco que sabes con los compañeros que no tuvieron oportunidad, y lo veía desde esa lógica, pues tú puedes socializar y también aprendes a cómo transmitir eso que tienes, eso que posiblemente sabes un poquito más que ellos, pues lo puedes transmitir y puedes aprender a socializar lo que estás aprendiendo en la universidad, ¿no? (...). Creo que esto no es filantropía, porque es parte de un proyecto y que lo estoy utilizando para mi formación y, probablemente, yo estoy aprendiendo más, estoy formándome una idea diferente de las cosas que lo que posiblemente estoy enseñando, ¿no? (...) Sí me he enfrentado al problema de cómo logras transmitir y captar la atención de un compañero que está en una dinámica de vida totalmente diferente a la tuya y que los intereses que tiene son totalmente ajenos a los tuyos. (...). Empecé a tratar de aprender de los compañeros e irme formando yo, y preguntarme ¿por qué estoy aquí? ¿qué es lo que hago aquí? y ¿de qué soy parte en el PEAPA?, no sólo como asesor con los compañeros usuarios, o sea me metía como en ese papel, (...) y, a veces ser el monito que trata de sacarles algo ¿no? rescatar parte de su cotidianidad y meterlo a una ecuación, decirles

que eso se puede transportar, y que se puede aprender y que hay que socializar ese tipo de cuestiones y que no son tan difíciles las matemáticas y todas esas cosas, (...) me metí en ese papel y no en el papel....o sea en el papel de las 4 paredes del salón. (...) También en ocasiones noto... ¿qué tan integrados estamos nosotros como asesores? ¿qué clase de integración hay? o sea todos pensamos diferente pero ¿cuál es el proy...? ¿por qué estamos aquí? Y también es parte de lo que nos va a formar ¿no? muchas veces nos estamos preocupando de más por lo que pasa en el salón de clases, por tratar de transmitir algo pero, también ¿cómo entre nosotros nos organizamos y nos coordinamos para levantar este proyecto? (...). Porque lo que yo he observado es que hay mucha... pues le veo futuro ¿no? Yo creo que hay mucho potencial de los compañeros asesores y del programa en sí. Me parece que hay una falta de comunicación entre nosotros, ¿no? Todos queremos hacer, todos tenemos opiniones, pero no nos ponemos de acuerdo. (...) Ver qué es el PEAPA, es parte de la misión y los objetivos formar, ¿formar qué? formar a los estudiantes para que ellos salgan, o formarnos a nosotros como asesores y como parte de un proceso que trata de socializar y también es parte de una consigna, de una problemática en el país en cuanto a las políticas educativas y tratar de ser ese paliativo del Estado que de alguna manera resana las funciones del Estado, es un poco el paradigma de las ONG ¿no? En ese sentido la pregunta que tengo ¿cómo nos ponemos de acuerdo para generar un proyecto? o el proyecto ya se echó a andar, pero para cristalizar (...) es algo de lo que falta (...) tal vez no me he integrado o no he formado parte de, cómo se debería, ¿no? Y sí, esa es la pregunta ¿por qué estamos aquí? si es por nosotros o es por el joven que trabaja y pobrecito y meternos en esa dinámica, sin ver que a nosotros esto nos está sirviendo posiblemente más que a ellos. Simplemente él viene un día, al otro día se va y entra en una dinámica totalmente diferente, cada cabeza es un mundo, no vamos a cambiar conciencias, yo no me siento así, de que voy a cambiar las conciencias de todo mundo (...) creo que si se empieza por uno mismo y a partir de eso posiblemente se dé, ¿no? y si se da es genial, y bienvenido”.

Otro asesor señala:

“(...) A mí me es difícil pensar en una conclusión así muy rápido, creo que serían muchas horas de análisis e incluso implantar una estrategia de evaluación ¿Por qué? porque (...) lo que veo es que en las escuelas donde tienen que pagar los chicos, por este tipo de educación, la educación abierta, he observado también falta de responsabilidad, falta de asistencia (...), parece ser que esto es condicionado por la edad, pero también porque no hay un mecanismo obligatorio de evaluación,(...) habría que tomar un criterio al respecto, y yo creo que la edad, el hecho de que no exista un mecanismo de evaluación propio de aquí, o medidas de... pues que los hagan... que los motiven (...) a superarse (...) quizás los más conscientes digan ‘me voy a perder la clase, me voy a atrasar’, (...). En ocasiones yo les ofrecí clases extras a los alumnos, esto lo practiqué sobre todo el bimestre pasado,(...) y sin embargo, ellos no las aprovechaban, era claro que las tareas no las traían, (...) entonces, más bien me fui por la cuestión de entender un poco el tipo de gente que venía, y era muy heterogéneo, ¿no? desde gente que no había terminado la prepa particular, hasta una persona que tenía muchas dificultades para quedarse en una escuela y que había recorrido varias y no había logrado terminar el bachillerato(...). Yo creo que ellos están en una edad en la cual necesitan que alguien les marque un poquito de límites, sin caer en lo coercitivo. Hace poco, en otras escuelas como el CCH, la Vocacional, me hablaban de un nivel de deserción fuerte, (...) entonces ¿a qué se debe? como decía el compañero, hay que tener en cuenta el marco socioeconómico, o sea, la generación de ahorita no es la misma, (...) la gente tiene que trabajar, ya no es el clásico alumno que lo mantienen y se dedica solamente a estudiar. Ahora el porcentaje de estudiantes que trabajan ha aumentado, tienen responsabilidades y eso, por supuesto, afecta su disposición motivacional hacia el estudio”.

Interviene una asesora:

“Yo quisiera compartir un poco mis propias experiencias, (...) cuando yo vine aquí, realmente mi reto era más que enseñarles la materia de Inglés,

era motivarlos a que terminaran la prepa, considero que una persona que tiene la oportunidad de estudiar pues... cambia totalmente su vida y no precisamente porque pueda alcanzar niveles económicos un poco mejores. (...) Yo me refiero al cambio que viene en la persona, en su forma de pensar, de ver la vida, de interactuar con los demás, de comprender su sociedad, y, de comprenderse a sí mismo. Entonces ese reto yo lo empecé desde un inicio (...) y hasta ahorita es el que sigue, y creo que va a seguir. Uno de mis dos grupos (...) si me tambaleó un poco, (...) hubo una ocasión que simplemente no llegaron y les valió madres verme ahí, dijeron 'no entramos y no entramos', y yo les pregunté '¿pues que pasa?' 'pues es que nos da hueva', 'ah, bueno pues está bien, a mí también me da hueva, pero hagamos algo, (...) pongámonos de acuerdo, y avísenme, ¿no?' (...) 'si no quieren entrar pues no hay bronca, no los voy a obligar, (...) me iré a mi casa, llegaré más temprano' (...) a partir de eso, ya me avisaron cuando no querían entrar, y hasta ahorita tres de dieciocho siguen asistiendo y siento que he logrado un vínculo con ellos que realmente me complace, o sea, nada más son tres alumnos, pero ya entran y ya no me ven como la asesora, me ven como un ser humano que los puede ver a los ojos, que los entiende y que los considera de otra manera, ¿no? Eso para mí ha sido muy gratificante, incluso uno de ellos me dijo la otra vez, 'maestra ¿por qué no habla con uno de los compañeros?, porque se está drogando, por eso no entra' y le digo, 'lo tomaré en cuenta, espero que regrese', entonces ante esa situación, dije ¿qué le voy a decir cuando venga? o sea, no le voy a dar las clases de Inglés y lo voy a regañar porque no ha venido, aquí es otra bronca, ¿como voy a abordar esto? ¿estoy lista? ¿no estoy lista? El joven no ha venido y para mí cada clase es estar esperando que llegue y ¿qué voy a hacer? ¿cómo voy a interactuar con él? pero sé que tengo que hacer algo. Recuerdo una maestra que tuve aquí en la UAM (...) que (...) nos decía: 'cuando estén enfrente de una persona que necesita ayuda, más que recordar sus teorías y todo lo que aprendieron, en ese momento piensen que es un ser humano como ustedes y siéntanse ustedes ser humano y eso les va a ayudar a poderse comunicar con él'. Entonces (...) cuando venga ese joven eso es lo que voy a hacer (...). Para mí ha sido una buena experiencia, hubo momentos de frustración, sobre todo al ver su apatía, al

ver su flojera, su... no sé... como que no sabía si tenían hambre, calor, o qué, a veces decía ¿qué hay detrás de ellos? que los veo tan... no podría decir apatía, (...) como si no existieran, ¿no? (...) lo que me sacó adelante fue preguntarme ¿qué onda con ellos? ¿por qué me siento tan mal? ¿son ellos? o ¿soy yo? es decir, son ellos porque son muy apáticos o soy yo que me estoy enojando porque no me hacen sentir bien, (...) tal vez sean ellos y tal vez sea yo, (...) por mi parte, yo voy a cumplir con la mía, (...) y si no traen el libro pues no hay bronca, yo tengo que acoplarme (...) voy a preparar una clase, les voy a sacar copias (...) los voy a atraer en algo, capturar su atención de alguna manera, (...) uno me dijo ‘¿cuánto le debemos maestra?’ ‘nada’, les dije, ‘nomás estudien, aprendan, ese es su compromiso’ (...) lo hago también como para decirles a través de mi actitud ‘me interesas’, (...) si ellos lo entienden, bien, si no, (...) con uno que cambie... no con uno que pase, con uno que cambie su actitud, para mí ya es ganancia”.

Otro asesor comenta:

“Yo tengo muchos comentarios (...) va a sonar muy pesimista (...) hay, cuando menos en mí, (...) un punto de incertidumbre y de extrañeza total sobre el PEAPA y se diversifica hacia el asesor y hacia los chicos. Otro, es que (...) yo me lo he preguntado y quizá algunos otros, ¿qué está pasando? ¿soy yo? ¿son ellos?(...). Yo quisiera recordar que (...) hay un momento desde hace un par de meses de total extrañeza, y de cambios en el PEAPA, de que alguien se va, de que alguien viene, de que alguien regresa y de repente me puse a reflexionar, esta especie de incertidumbre que yo estoy sintiendo en mis asesorías ¿se produce en mí? (...). No es nada casual que yo mirara en el propio programa una serie de desajustes y de momentos de incertidumbre, (...) no sabemos bien qué va a pasar, esta misma incertidumbre que estuve sintiendo la estuve reflejando durante dos meses en las asesorías, ¿cuál fue mi último referente que tomé para más o menos situarme en esta cosa que todavía no comprendo muy bien? el referente tradicional, es decir, yo comencé a hacer mis asesorías bajo el estatuto de una enseñanza tradicional, es decir, me paré enfrente de ellos y reproduje

aquello mismo que yo estaba criticando y que he venido criticando en el sistema modular, sin darme cuenta estaba reproduciendo infinidad de momentos coercitivos, infinidad de momentos que dije 'a ver, ¿qué está pasando?' (...). Pareciera (...) que esta relación entre el PEAPA, el asesor y los alumnos o los usuarios, involucra una dosis de violencia, porque no es nada casual que en las últimas sesiones hemos estado hablando y preguntándonos acerca de quiénes son ellos y quiénes somos nosotros frente a ellos y cómo nos miran, es decir, usuarios y asesores, ¿no? y (...) nos hemos enfocado a preguntar casi ontológicamente quiénes son ellos, (...). En las últimas clases les preguntaba, 'cuéntenme de ustedes', y un chico me dijo '¿por qué chingados te voy a contar de mi vida?' entonces yo me sentí verdaderamente violento y dije, '¿quién me da a mí la posición para poderle preguntar a alguien qué es de su vida?' (...) Yo también, en algún momento, no quiero contarle a nadie, ni a mi mamá tampoco le cuento, por qué chingados.... Me colocó en la misma situación que él, entonces también me sentí violentado, por eso decía que esta relación pareciera ser, (...) una relación violenta, un poco o un mucho, no sé en qué sentido”.

Y continúa: “(...) gran parte de los chicos a los que yo les... de los que soy asesor, vienen de CCH, preparatorias de la UNAM, Colegios de Bachilleres con un modelo, con un dispositivo de enseñanza tradicional, en donde -ellos me han contado- se sentaban, escuchaban y anotaban,(...) el hecho de que aquí sea distinto, desde cómo acomodamos las mesas, porque casi se acomodan así en las asesorías (refiriéndose a la distribución circular de las sillas en estas reuniones), entonces yo trataba de ponerme al lado de ellos y se ponían en frente de mí, y yo al lado y ellos frente a mí, de lo que se trata es tratar de construir otro modelo, ¿no? (...) Entonces me hizo pensar, (...) que detrás de eso está el modelo tradicional, (...) cuando yo incitaba a reflexionar y que no obtenía respuesta, (...) pensé que en los otros dispositivos de enseñanza no está esto de crear procesos de reflexión y cuando les digo 'a ver, reflexionen' no así de esa manera tajante, por supuesto, (...) pero la respuesta es '¿por qué chingados tenemos que reflexionar? Si se supone que tú eres el que nos tiene que decir lo que

tenemos que hacer’. No sé, (...) tampoco estoy seguro, (...) estoy pasando por un momento de demasiada extrañeza, demasiada incertidumbre con respecto a mi posición y con respecto al programa, pero estoy tratando de dilucidar”.

Un asesor más habla acerca de la violencia:

“Esto que planteaban acerca de la violencia, yo veo que la violencia en el aula, en toda clase, hay masivas cantidades de violencia simbólica. Tiene que ver con las pasiones, (...) y las pasiones surgen por anhelos y por expectativas, entonces tú vas a la clase y tienes cierta expectativa y no se cumple (...).

Entonces, cuando no se cumple la expectativa que traes, al menos yo sí empiezo a aplicar mucha violencia simbólica o cuando veo que no hay respuesta, es que es chistoso, uno tiene la idea o cierto afán de tolerancia, de respeto o de democracia y quiere compartirlo con ellos. (...) . Pero traen tan arraigado la cuestión vertical que regresan, con lo que tú decías, me pongo a su lado y se ponen enfrente, más de una vez tratas de decirles, ‘bueno ¿que opinan de esto?’ y no opina nadie nada y entonces yo sí les digo ‘entonces, para qué quieren la oportunidad de opinar, o de hablar o de hacer o proponer, si no van a hablar, ni hacer ni proponer ni nada’. Me acuerdo de una clase de Historia que estábamos viendo precisamente el despotismo ilustrado o algo así, y les dije ‘a ver, coméntenme a ver qué pasa...’, silencio... pero de ese silencio sepulcral, les dije ‘¿saben por qué hay tiranos, por qué hay déspotas? porque ustedes lo están permitiendo, ustedes me están dando todo el chance de ponerme super estricto, de sacarlos a todos’, ‘¿con qué cara me van a decir que no? si no hicieron su parte del trabajo’, les dije ‘no lo voy a hacer, pero me están dando todas las herramientas’, ¿no?”

Una asesora toma esta sesión para evaluar su desempeño en el PEAPA.

“He ido evaluando cómo empezó desde el primer bimestre hasta ahorita, el último (...) hay algunas cosas que todavía yo no descubro qué fue lo que

pasó, porque con mi grupo, empezamos bien. La primera materia que tenían la dejaron de dar, entonces yo tenía temor de que (...) como no van a tener la primera clase, no van a venir a la mía, (...) eso ya me había pasado en otro bimestre (...). Sin embargo, en esta evaluación que he estado haciendo, realmente este bimestre ha sido el mejor de todos, porque (...) los muchachos sí fueron constantes, (...) algunos fueron desertando, pero a diferencia de otros bimestres, siento que terminé con más que en otras ocasiones. Una vez, también me pasó lo mismo (...) llegué y no había nadie, (...) pero ahora sí que sin querer dos muchachos, no sé si se tentaron el corazón y llegaron a la clase y me dijeron 'es que estamos todos en las canchas' y, les dije 'bueno, gracias porque me vinieron siquiera a avisar', (...). Son muchas cosas que en este bimestre me sucedieron, siento que fue uno de los mejores (...) desde que empecé hasta éste, (...) la verdad yo si voy a extrañar estar con los muchachos, he tenido la oportunidad de trabajar con adultos, ahorita estoy trabajando con niños y, (...) creo que la experiencia más bonita ha sido con jóvenes, se aprende mucho de ellos a pesar de todos los problemas que pudieran traer, a lo mejor en ese momento vienen pensando en otras cosas, entran a lo mejor por la asistencia, pero ver el cambio de actitud que, al menos en mi grupo, hubo (...) pues ahora sí que me siento satisfecha y, pues termino, y me siento satisfecha por lo que pude ir aprendiendo desde el primer bimestre hasta ahorita”.

El equipo de coordinación interviene precisando algunos puntos, tratando con ello de cerrar la sesión:

“La idea es socializar la experiencia, continuar preguntándonos ¿Quiénes son estos chavos? (...) entonces, la reflexión de nosotros tiene muchísimo que ver con lo que ustedes traen acá y nos preguntamos otras cosas como las que estamos devolviendo en estos momentos, y como equipo coordinador (...) queremos explicitar nuestra necesidad de escucharlos a ustedes y de saber cómo ha sido su experiencia. (...) Y si los usuarios están movidos por ciertas cosas y a nosotros, los asesores, también nos cuestiona: ¿Qué hacemos cuando nos afectan semejantes cosas? Tal vez nosotras también

tendríamos que ver qué está pasando, en dónde estamos poniendo más la atención, y también devolver eso, ya que las reflexiones o las propuestas que nosotras hacemos surgen a partir de lo que escuchamos acá.

Nos queda agradecerles mucho que estén aquí, su presencia durante el bimestre, su ausencia también, por lo que nos hizo pensar, por todo lo que nos hizo cuestionarnos. Cabe hacer un comentario más respecto a las preguntas de alguno de ustedes respecto a nosotros como equipo, pues sí, tuvimos varias transiciones y movimientos, podemos decir que (...) ya nos asentamos y que esperamos que se refleje (...) y si es algo mucho más claro y tangible (...) pues que eso también se refleje (...)".

Esta reunión representa un momento de evaluación de una experiencia de investigación-intervención. A través de ella fue posible enumerar y ordenar los aspectos que habían sido sometidos a discusión durante las últimas sesiones de trabajo, así como llevar a cabo un análisis tanto de la modalidad de trabajo de los asesores con los usuarios, como del equipo coordinador del programa con los propios asesores. En este sentido, pudimos hacer visibles los diferentes escenarios de los distintos modos en los que venimos trabajando todos los actores (o sujetos) involucrados en el programa. Todo ello fue posible de "observar" y de "interpretar" (leer) gracias al dispositivo del grupo de reflexión, en el cual se propuso la tarea de pensar sobre el quehacer educativo. Cabe decir que, como todo dispositivo de intervención, introdujo la violencia que exigía del otro que diera cuenta de lo que quizá, en otras condiciones, no lo hubiera hecho. La voluntad de saber, la voluntad de poder y la voluntad de normar acompañan siempre toda investigación en el campo que supone la presencia de un otro que interviene y altera el curso de los acontecimientos.

CAPÍTULO 5

REFLEXIONES FINALES

La relación opera en el campo simbólico (figuras maestro/alumno, coordinador/integrante de grupo), pero el vínculo es otra cosa, 'es del orden del encuentro' (Mier, 2006). Y al decir encuentro, rescatamos la idea de formación en su vertiente de enlace, de vínculo que abre la posibilidad de creación de algo nuevo, en un engendramiento recíproco de nuevas miradas y de una mayor inteligibilidad de sí mismo, de los otros y del mundo, una experiencia colectiva y de lo colectivo, y no una concepción lineal de alguien que enseña y otros aprenden.

Margarita Baz

No resulta fácil arribar a conclusiones acerca de una experiencia de investigación-intervención como la que nos ocupa, ya que al tratarse de un programa educativo que se encuentra en marcha, lo conveniente es dejar abierta la reflexión. Por ello, esta última parte del escrito puede corresponder más bien a un corte que, de acuerdo con las condiciones de la experiencia, tiene como propósito separar, distinguir, ordenar, estableciendo ciertos límites en el pasaje de una fase a otra. En este apartado, por tanto, me interesa destacar algunos aspectos que, por su importancia, podrían motivar el desarrollo de otros trabajos de investigación.

En primer término, es importante señalar que la *gestión colectiva* del PEAPA, ha sido la *condición principal* para que, desde el grupo de trabajo que constituimos a lo largo de cinco años, pudiésemos llevar a cabo esta experiencia de análisis con el objeto de comprender la problemática de los vínculos creados entre los actores del PEAPA, en su práctica pedagógica. Esta es, en mi opinión una de las conclusiones más importantes de esta investigación-intervención.

A partir de que este proyecto dejó de ser un espacio educativo para adultos (trabajadores administrativos y vecinos de la UAM-X) y se convirtió en una opción para muchos de los jóvenes que están fuera del sistema escolarizado, nos encontramos con un campo problemático y complejo, pleno de demandas planteadas por jóvenes en situación de exclusión social. El PEAPA alejado de sus propósitos iniciales al incorporar a los jóvenes con sus múltiples y complejas demandas en su principal población, se convirtió en un escenario en el que se puso en evidencia uno de los ángulos más críticos de las

instituciones educativas (la exclusión). Ello nos obligó a reflexionar acerca del sentido de nuestra práctica.

En este sentido, es necesario ubicar al PEAPA como un proyecto educativo de carácter compensatorio, inscrito en una universidad pública. Su población está constituida, en buena parte, por jóvenes provenientes de colonias populares aledañas a la universidad que, en su mayoría, están marcados por el fracaso escolar, ya sea porque han sido expulsados de las instituciones educativas o porque no han logrado ingresar a las de su preferencia. Sin embargo, no hay que olvidar que entre los usuarios hay otros que no necesariamente están marcados por el estigma del fracaso.

El elemento central de la práctica formativa del programa en el marco de la relación educativa es el de los vínculos que se establecen entre los jóvenes. Unos son los que han logrado el acceso y la permanencia –no sin dificultades- en una institución de educación superior; y los otros que, habiendo sido desplazados o rechazados del sistema escolarizado, encuentran en el PEAPA la posibilidad⁸⁴ de ser incluidos e imaginan que, tal vez algún día, podrán llegar a ser universitarios. Los usuarios ven al programa –ilusoriamente- como si fuera la vía que les permite ingresar a la universidad y formar parte de la comunidad universitaria, haciendo uso de lo que la UAM-X les ofrece: instalaciones, oferta cultural, espacios de socialización y de creación de vínculos de diversa índole, etcétera. El hecho de que el programa se encuentre dentro de la universidad significa para el usuario un plus imaginario (deseos, ilusiones, etcétera) y simbólico (la universidad como lugar socialmente valorado), es decir, encuentra algo más que el simple apoyo para la acreditación de los exámenes de preparatoria abierta. Entrar al campus universitario es pertenecer a ese mundo, de ahí que su estancia pueda tener múltiples sentidos.

Por su parte, los estudiantes universitarios, considerados como los incorporados, que son parte de la institución educativa, se erigen en representantes de la comunidad universitaria para acoger o rechazar a los que vienen de fuera. Nuestro interés por tanto, se centra en el análisis de los vínculos intersubjetivos entre los actores educativos y el

⁸⁴ Posibilidad que, si bien es real en el sentido formal, está reforzada con una compleja trama de representaciones ilusorias (pertenecer a una institución superior, acceder a un medio cuyo futuro deja de ser fatal, etcétera).

sentido que dichos vínculos tienen en la construcción permanente y abierta de las identidades.

A partir de lo anterior, seguimos interrogándonos en torno a las tensiones entre las semejanzas y diferencias entre usuarios y asesores.

Otro de los ejes de reflexión está en relación con los asesores, con estos jóvenes educadores que en sus vínculos con los usuarios (jóvenes también) enuncian lo que para ellos significa la presencia del otro en un programa educativo como éste, originalmente creado para adultos. Una oferta de incorporación va acompañada de una práctica estigmatizante, en ocasiones difícil de ser reconocida.

- a) Para algunos de los asesores del PEAPA, la problemática de los jóvenes que están fuera de las opciones formales del sistema educativo, tiene su explicación en las capacidades y condiciones individuales que presentan los sujetos, sin que se establezca relación alguna con las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de nuestro país, es decir, prevalece la idea de que “cada quien es responsable de su propia condición”.
- b) Otros asesores enfatizan que la gratuidad del servicio ofrecido por el PEAPA promueve la falta de compromiso por parte de los usuarios, así serán los mismos asesores quienes elijan a los verdaderos pobres, es decir, a quienes no pueden pagar, poniendo a prueba a los usuarios que están en mejores condiciones económicas (curiosamente, los más similares a ellos). En el proceso de clasificación al interior del aula, el asesor diseña mecanismos de control⁸⁵ que están por encima de otras formas de evaluación. Podemos ver cómo se ejerce el poder a través de la relación educativa, coincidiendo en ello con María Inés García Canal cuando plantea que en todo vínculo la presencia del poder es insoslayable. Desde esta perspectiva, muchos de los sujetos a los que el asesor *vigila* de manera privilegiada se encuentran clasificados en el marco de lo que se conoce como fracaso escolar y, desde ahí, se construyen identidades como “el alumno flojo”, “el irresponsable”, “el relajiento”, etcétera. Pareciera que el usuario de los sistemas abiertos es sujeto de sospecha. Es decir que, si opta por

⁸⁵ Estos mecanismos de control eficaz podrían complementarse muy bien con los dispositivos escolares que sirven para asignar calificaciones, sin embargo, en virtud de que las evaluaciones las llevan a cabo instancias ajenas al asesor, éste no puede hacer uso de ellas como mecanismo de control.

dicho sistema es porque algo grave sucedió a lo largo de su tránsito por el sistema escolarizado. Estar en este programa obedece a una razón inconfesable, lo que justifica la existencia de los controles arriba descritos.

- c) Pero no todos los asesores ven a los usuarios de esta manera, incluso hay una permanente ambivalencia en la mayoría de ellos, de tal forma que al tiempo que reconocen sus prejuicios frente a la calidad de los alumnos de sistemas abiertos, también se inclinan por reconocer su responsabilidad ante la tarea de formarse. Sabemos que los vínculos están atravesados por historias singulares y por las condiciones del dispositivo de formación y de las prácticas educativas relacionadas con éste. La importancia de analizar el vínculo nos da para entender que una relación educativa no es nada más transmitir conocimientos, sobre todo si se trata de jóvenes cuyos procesos intersubjetivos incluyen diversos planos psicológicos que hacen posibles los vínculos entre ellos. La relación no sólo pasa por la función de enseñar sino por la posibilidad de intercambio en sentido amplio, ya que ver al otro implica el reconocimiento de sí mismo. El maestro y el alumno se construyen tanto a sí mismos como a su proyecto educativo a partir del vínculo que crean. Entre las diversas implicaciones del vínculo, tenemos al estudiante universitario que se encuentra a punto de concluir su formación profesional, demandando del usuario el reconocimiento a su esfuerzo por llevar a cabo una labor como la educativa a la que juzga de suma importancia.
- d) Entre las diversas interrogantes el asesor se pregunta cuál sería el modelo de maestro a seguir. A partir de ello, se enfrenta con el dilema de aquellos modelos pedagógicos marcados por la razón que se oponen aparentemente a los modelos que privilegian los afectos. Al parecer, la presencia de uno excluye al otro. Encontramos que el trabajo con los jóvenes moviliza en el asesor diferentes afectos (envidias, celos, amor, rechazo, etcétera) que, al no ser reconocidos, provocan en él angustia. Una manera de defenderse frente a ésta es instalándose en un modelo en el cual los afectos no tengan cabida. Parece ser que esta posición le garantiza tranquilidad al conjurar cualquier amenaza de desequilibrio emocional. De esta manera, se cree que centrarse en un modelo racional impedirá la creación de vínculos afectivos que, lejos de ayudar, obstaculizan el aprendizaje.
- e) Sin embargo, hay que advertir que existen educadores en el PEAPA que consideran que su papel principal es el de la contención y comprensión de sus

alumnos, quedando no pocas veces atrapados en una tarea imposible como ésta. Para ello se trabajó en el sentido de reconocer que el quehacer formativo no es equivalente a la acción terapéutica⁸⁶.

Lo anterior es explicable en parte porque los asesores no han tenido experiencia como maestros, y aun cuando hemos impartido cursos para capacitarlos, estos no fueron la solución al problema. Creemos que no es suficiente proveerlos de estrategias y tácticas. Lo fundamental para nosotros es que reflexionen sobre su práctica, intercambiando entre ellos toda clase de afectos, emociones, ideas, valores y juicios que se producen en el trabajo educativo con jóvenes. De ahí la importancia como señalamos al principio de este apartado de crear las condiciones para la reflexión a partir del diseño de un dispositivo grupal. Para nosotros el espacio de reflexión que hemos construido es una vía posible para que el asesor pueda pensarse en su quehacer educativo. Así mismo, se trata de una actividad formativa que ha venido dando frutos tanto en el plano de las investigaciones (de ellos y de nosotros), como en el de la formación como estudiantes universitarios.

En su calidad de prestadores de servicio social, próximos a concluir su carrera profesional, este espacio ha representado para ellos la posibilidad de reflexionar acerca de su práctica profesional. Dialogar entre ellos acerca de sí mismos y de su experiencia interroga el sentido de los vínculos educativos.

Consideramos que la tarea de educar no se limita a estrategias didácticas, es necesario indagar los núcleos, es decir, las significaciones que animan el trabajo educativo. Por tanto, insistimos en que la propuesta para este espacio fue la de llevar a cabo un ejercicio de reflexión en el sentido castoriadiano⁸⁷ del término. Reflexionar como la posibilidad para “desdoblarse” y mirarse retrospectivamente; para reconocer el proceso que les ha llevado a desempeñarse como educadores con todas las consecuencias que dicha acción entraña. Para, en síntesis hacer inteligible esta práctica.

De esta manera, el estudiante universitario realiza un trabajo sobre sí mismo sobre aquello que pone en juego cuando *se encuentra con el otro* en una relación pedagógica:

⁸⁶ Esta tarea quizá derive de la identidad profesional de la mayoría de asesores que son alumnos de la licenciatura en Psicología.

⁸⁷ Cornelius Castoriadis plantea que “en la subjetividad humana, hay reflexividad en el sentido fuerte, que implica otra cosa: la posibilidad de que la propia actividad del sujeto se vuelva objeto explícito, y esto independientemente de toda funcionalidad” (Castoriadis, 2004:102).

en un vínculo. A raíz de este reconocimiento es posible que transforme su práctica, es decir, que contribuya a la creación de nuevas significaciones, lo que repercute en un proyecto de cambio de la institución educativa (el PEAPA, la UAM, la educación superior, la educación de jóvenes y adultos).

BIBLIOGRAFIA

Aboites, H. y Arriaga, M.L. (2004), “Juventud y acceso a la escuela pública en México” en *Tramas No. 22 Procesos educativos ¿creación o repetición?*, UAM-X, México.

Aguilar, Miguel Ángel (2005), “Entrar y estar en la universidad pública desde la experiencia de los estudiantes” en *Psic Soc Revista Internacional de Psicología Social*, Vol. 1 No. 4, México.

Anzaldúa, Raúl y Ramírez, Beatriz (2001), *Subjetividad y relación educativa*, UAM Azcapotzalco, México.

Anzaldúa, Raúl (2004), “La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida” en *Tramas No. 22 Procesos educativos ¿creación o repetición?*, UAM. Xochimilco, México.

Araujo, G., e Izquierdo, A. (1998), “Programa de Educación Abierta para Adultos en la UAM. Una de tantas miradas y algunas preguntas” en *Memorias del Primer Encuentro Veinte años de Educación de Adultos en la UAM Xochimilco*, UAM Xochimilco, México.

----- (2004) “Educación abierta. Espacio social que hace visible la crisis de la institución educativa” en *Tramas No. 22 Procesos educativos ¿creación o repetición?*, UAM. Xochimilco, México.

Arbesú, Isabel (2006), *La práctica de la docencia modular: El caso de la Unidad Xochimilco en la UAM*, Plaza y Valdés y UAM, México

Ardoino, Jacques (1980), *Perspectiva política de la educación*, Nancea, Madrid.

Ardoino, Jacques (1981), “La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?”, en Guattari, Félix et al., *La intervención institucional*, Folios, México.

Bárcena, Fernando (2005), *La experiencia reflexiva en educación*, Paidós, Barcelona.

Bauman, Zygmunt (2000), *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Gedisa, Barcelona.

----- (2005) *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*, Paidós, Barcelona.

Baz, Margarita (2006) “La formación como experiencia colectiva”. Ponencia presentada en la Mesa “Formación y transmisión”, del Congreso *Actualidad del Grupo Operativo*, Madrid, febrero 2006.

Beck, Ulric (Comp.) (1999) *Hijos de la libertad*. Fondo de Cultura Económica. México.

Bedacarrax, Valeria (2008) *Las primeras prácticas profesionales en el marco de la formación docente de grado: Analizador de los elementos y procesos relevantes en la configuración de una identidad docente*, Tesis de Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones, UAM-X.

Berger, John (2004), "El Narrador. Ensayo sobre la conversación" en *Ojarasca* No.84, Suplemento de La Jornada, México.

Campero, Carmen (2002), *Un paso más en la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas... Aún nos queda camino por recorrer. Sistematización de una experiencia*, Tesis de Maestría en Educación de Adultos, Universidad Pedagógica Nacional.

Carmona, Jaime A. (2002), "Uno no enseña con lo que sabe sino con lo que es" en *Psicoanálisis y vida cotidiana*, Siglo del Hombre Editores, Colección Espacios, Bogotá.

Castoriadis, Cornelius (1998), *El ascenso de la insignificancia*, Editorial Frónesis, Madrid.

----- (1990), *El mundo fragmentado*, Editorial Altamira, Argentina.

----- (2002), *Figuras de lo pensable, Las encrucijadas del laberinto VI*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

----- (2004), *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987, La creación humana I*, Fondo de Cultura Económica, Argentina.

De Garay, Adrián (2004), *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*, Ediciones Pomares, Barcelona.

----- (2005), *En el camino de la universidad. Las diversas formas de transitar que los alumnos empujan en el primer año de licenciatura*, UAMA y Ediciones Eón, México.

----- (2001), *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*, ANUIES, Colección Biblioteca de la Educación Superior, México.

Deleuze, Gilles (1990), *Michel Foucault, filósofo*, Gedisa, Barcelona.

Dellarosa, Alejo (1979), *Grupos de reflexión*, Paidós, Buenos Aires.

Ducoin, Patricia y Monique Landesmann (Compiladoras y editoras) (1993), *Las nuevas formas de investigación en educación*, Embajada Francesa en México y Universidad Autónoma de Hidalgo.

Duschatzky, Silvia (2007), *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*, Paidós, Buenos Aires.

Fernández, Lidia (1998), "La subjetividad: opaco objeto de conocimiento" en *Tras las huellas de la subjetividad*, Cuadernos del TIPI 9, UAM Xochimilco, México.

----- (2007), *Vicisitudes de los grupos de reflexión en la institución educativa*, Tesis de Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones, UAM-X.

Fernández, Ana María et al., (1993), *Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones*, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.

----- (1999), *Instituciones estalladas*, Eudeba, Buenos Aires.

----- (2006), *Política y subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas*, Ediciones Tinta Limón, Buenos Aires.

Ferreiro, Alejandra (2002), “Investigación educativa: ¿intervención o experiencia? en *Tramas 18/19 Pensar la intervención*, UAM Xochimilco, México.

Garagalza, Luis (2003), “Sócrates y el modelo pedagógico griego” en *Símbolos y arquetipos en el hombre contemporáneo. Formas arquetípicas del maestro/discípulo*. Área de Polemología y Hermenéutica, UAMX, México.

García Canal, María Inés (2002) *Foucault y el poder*, Colección La Llave, UAM Xochimilco, México.

García Canclini, Néstor (2006), *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Gedisa, Barcelona.

Gentili, Pablo (Coord.) (2004), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México.

Goffman Erving (1981), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu editores, Buenos Aires.

González, Fernando (2000), *Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos*, Thomson, México.

González, Fernando (2007), *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. Mc Graw Hill, México.

Ibáñez, Jesús (1985), *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*, Siglo XXI, Madrid.

----- (1994), *El regreso del sujeto*, Siglo XXI, Madrid.

Instituto Mexicano de la Juventud (2006), *Encuesta Nacional de Juventud 2005*, México

Izquierdo, Alicia (Comp.) (1998), *Memorias del Primer Encuentro Veinte años de Educación de Adultos en la UAM Xochimilco*, UAM Xochimilco, México.

Jiménez, Marco A., (2006) (Coord.), *Los usos de la teoría en investigación*, Plaza y Valdés, México.

----- (2007) (Coord.), *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*, Universidad de la Ciudad de México, México.

Kaës, René (et. al.) (1989), *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Paidós, Buenos Aires-Barcelona-México.

Makowski, Sara (2007), “Ética y micropolítica en la intervención psicosocial” en *Revista Tramas 27 Subjetividad y Quehacer Político*, UAM Xochimilco, México.

Mier, Raymundo (2002), “El acto antropológico: la intervención como extrañeza” en *Tramas No. 18/19 Pensar la intervención*. UAM Xochimilco. México.

----- (2003), “Calidades y tiempos del vínculo. Identidad, reflexividad y experiencia en la génesis de la acción social” en *Revista Tramas No.21. El devenir de los grupos*, UAM-X.

Nateras, Alfredo (2001), “Foxilandia y los jóvenes invisibles” en *Revista El Cotidiano No. 105*, UAM Azcapotzalco, México.

----- (2002), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa y Porrúa, México.

----- (2004), “Trayectos y desplazamientos de la condición juvenil contemporánea” en *Revista El Cotidiano No. 126*, UAM Azcapotzalco, México.

Pichon-Riviere, Enrique (1985), *Teoría del vínculo*, Nueva Visión, Argentina.

Postic, Marcel (1982), *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*, Narcea, Madrid.

Ramírez, Beatriz (Coord.) (2007), *De identidades y diferencias. Expresiones de lo imaginario en la cultura y la educación*, UAM Azcapotzalco, México.

Reguillo, Rossana (2000), *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Editorial Norma. Colombia.

Sánchez Capdequí, Celso (2003) *Revista Anthropos, Huellas del Conocimiento No. 198 Cornelius Castoriadis: La Pluralidad de los imaginarios sociales de la modernidad*, Anthropos Editorial, Barcelona.

Sánchez, Irisela (2008), *Autonomía y significación de la norma. La subjetividad colectiva en el vínculo con un proyecto universitario alternativo*, Tesis Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones, UAM-X, México.

Soto, Adriana M., (2006) “Ejes para una reflexión en torno a los jóvenes universitarios” en Ysunza, Marisa y Mora, Sofía de la (Coord.) *La Tutoría. Incorporación del estudiante al medio universitario*. UAM-X, México.

Steiner, George (2004), *Lecciones de los maestros*, Editorial Siruela, Madrid.

Steiner, George y Ladjali, Cécile. (2005), *Elogio de la transmisión*, Editorial Siruela, Madrid.

Tlaseca, Martha E. (Coord.) (2001 2ª. Ed.), *El saber de los maestros en la formación docente*, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Valdés, J., (1998) “20 años de educación de adultos en la UAM-X” en *Memorias del Primer Encuentro Veinte años de Educación de Adultos en la UAM Xochimilco*, UAM Xochimilco, México.

Trabajos terminales de investigación (tesinas) y reportes de servicio social

Alvarado, A y otros (1997), *El fracaso escolar en el Sistema de Educación Abierta para Adultos en la UAM-X*, Tesina de Licenciatura de Psicología, UAM-X, México.

Amador, Cecilia y Paredes, Blanca O. (1997), *Sistema abierto ¿Originalidad o continuismo?*, Tesina de Licenciatura de Psicología, UAM-X, México.

Camarena, Lucy (2003), *Informe final del servicio social “Programa de Educación Abierta para Adultos”*, UAM-X, México.

Díaz Navarrete, M. y otros (2002), *Los jóvenes en el Programa de Educación Abierta para Adultos en la UAM Xochimilco*, Tesina de Licenciatura de Psicología, UAM-X, México.

Flores, M., Granados, M., León Ma. Guadalupe, Nava, E., (1998), *El asesor como promotor del autodidactismo en el PEAPA en la UAM-X*, Tesina de Licenciatura de Psicología, UAM-X, México.

Franco, M. y otros (1987), *Implementación de técnicas grupales en el programa de educación abierta para adultos*, Tesina de Licenciatura de Psicología, UAM-X, México.

García y Ortiz (2003), *Las significaciones sociales que construyen los asesores del usuario dentro del PEAPA en la UAM-X*, Tesina de Licenciatura de Psicología, UAM-X, México.

Garfias, K. (2003), *El encierro de Minerva (Una mirada multireferencial acerca del fracaso en la institución escolar)*, Tesina de Licenciatura de Psicología, UAM-X, México.

Góngora, Ana Ma. de L., y Rodríguez, Mari C., (1993), *Análisis de las demandas de los adolescentes que asisten al Programa de Educación Abierta para Adultos en la UAM Xochimilco*, Tesina de la Licenciatura de Psicología, UAM-X, México.

Jacques, D y Cuaxiola, A. (1989), *Análisis y reflexiones sobre el Programa de Educación Abierta para adultos en la UAM-X*, Tesina de Licenciatura de Psicología, UAM-X, México.

Maya, José Antonio (2005), *Sobre la experiencia amorosa. Los jóvenes del Programa de Educación Abierta para Adultos (PEAPA)*, Tesina de Licenciatura de Psicología, UAM-X, México.

Roa, S., y Romero, R. (2004), *Erotismo y pedagogía*, Tesina de Licenciatura de Psicología, UAM-X, México.

Solís, Daniel (2005) *Informe de servicio social*. UAM-X.

Documentos del archivo del PEAPA

Alvarado, V., Izquierdo, A., Maya, J. A., y Soto, A. (2006), *Jóvenes y educación: Programa de Educación Abierta para Adultos en la UAM*, Proyecto de investigación, Departamento de Educación y Comunicación, Mimeo.

Alvear, V., Izquierdo, A., Ramírez S., (1990), *Proyecto de servicio social: La educación para la salud en la Escuela Abierta para Adultos de la UAM-X*, Mimeo.

Franco e Izquierdo (1989), *Proyecto de investigación “Diagnóstico Institucional del Programa de Educación Abierta para Adultos en la UAM-X”*, Mimeo.

Izquierdo, A. (1993), *Avances del proyecto de investigación: Diagnóstico Institucional del Programa de Educación Abierta para Adultos en la UAM-X*, Mimeo.

----- (1994), *Reporte de investigación. Trabajo presentado en II Foro Departamental de Educación y Comunicación*, Mimeo.

----- (1998), *Algunas notas en torno al PEAPA-UAM*. Reporte de investigación, Mimeo.

Rojas, Lorena. (1984), *Proyecto de servicio social “Educación Abierta para Adultos”*, Mimeo.

Serrano, Luis (1984), *Programa de servicio social para estudiantes de la UAM-X a través de la Escuela Abierta para Adultos*, Mimeo.

----- (1984), *Plan de trabajo para el servicio social: Escuela Abierta para Adultos en la UAM Xochimilco*, Mimeo.

Valdés y Capote, J.A., y Nathan Bravo, M.A. (1980), *Reestructuración del proyecto de servicio social “Primaria y Secundaria para Adultos en la UAM-X*, Mimeo.

Referencias hemerográficas

Avilés, Karina, “Bajó 40% la demanda para el bachillerato de la UNAM”, Sección Sociedad y Justicia, *La Jornada*, 26 de junio 2000.

Avilés, Karina, “Si los jóvenes no tienen futuro, la nación tampoco: Monsiváis”, Sección Sociedad y Justicia, *La Jornada*, 23 de enero 2003.

Avilés, Karina, “Ser joven se volvió sinónimo de exclusión”, Sección Contraportada, *La Jornada*, 26 de agosto, 2003,

Aviles, Karina, “En el Poli hubo una demanda de lugares hasta 1,500% mayor a su disponibilidad”, Sección Sociedad y Justicia, *La Jornada*, 29 de julio 2003.

Avilés, Karina y Angel Bolaños, “Suicidios ante la exclusión educativa” en Contraportada, *La Jornada*, 6 de agosto 2003.

Avilés, Karina, “Rechazados de universidades públicas de la zona metropolitana”, Sección de Sociedad y Justicia, *La Jornada*, 28 de julio, 2003.

Enciso, Angélica, “En la pobreza, 15 por ciento de los jóvenes mexicanos: UNFPA” Sección Sociedad y Justicia, *La Jornada*, 11 de julio, 2006.

Galán, José, “Antes de los 20 años, 88% de jóvenes abandona sus estudios, señala el Imjuve”, Sección Sociedad y Justicia, *La Jornada*, 29 de mayo 2004.

Galán, José. “Un millón de jóvenes capitalinos no está inscrito en la escuela”, Sección Sociedad y Justicia, *La Jornada*, 2 de agosto 2003.

Kraus, Arnoldo, “Acerca de la ignorancia”, Sección Opinión, *La Jornada*, 26 de noviembre 2003.

Kraus, Arnoldo, “El rostro. Unas notas, Sección Opinión, *La Jornada*, 10 de diciembre 2003.

Martínez, Nurit, “Dos alumnos destacan en examen a bachillerato”, Sección Primera Plana, *El Universal*, 28 de julio 2006.

Martínez, Nuria, “Dos jóvenes casi logran la calificación perfecta”, Sección Primera Plana, *El Universal*, 27 de julio 2007.

Olivares, Emir, “Dejan estudios 20% de jóvenes del DF., que salen de secundaria”, Sección Sociedad y Justicia, *La Jornada*, 27 de julio 2007.

Poy, Laura, “Ser joven, sinónimo de exclusión social: investigador de la UAM Iztapalapa”, Sección de Sociedad y Justicia, *La Jornada*, 10 de julio 2005.

Rodríguez, Gabriela, “¿Quién cree en las instituciones?”, Sección Opinión, *La Jornada*, 22 junio 2007.

Servín, Mirna, “Se suicida joven en Iztapalapa”, Sección Capital, *La Jornada*, 1º Agosto 2007.

Villamil, Jenaro, “Suicidio y jóvenes mediatizados”, Columna República de Pantalla, *La Jornada*, 10 de agosto 2003.