

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL INSTITUTO
POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

“Relaciones tutoras en escuelas secundarias”

Tesis que presenta

Rosario Molina Castro

para obtener el grado de

Doctora en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Director de la Tesis:

Dr. Eduard Johann Weiss Horz

“Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca del Conacyt”

RESUMEN

El espacio denominado Orientación y Tutoría implementado con la Reforma 2006 representó una innovación curricular en el plan de estudios del nivel secundaria. Dicho espacio está a cargo de una nueva figura escolar: el tutor, el cual acompaña a un grupo durante un ciclo escolar. Desde un enfoque pedagógico y con referentes socioculturales, en esta tesis se reflexiona en torno a las maneras en que tutores y tutoras resolvieron el espacio curricular de tutoría y se analizan las relaciones tutoras que construían con los estudiantes del grupo a su cargo. La tesis sostiene que la relación tutora, expresada en lo grupal y lo individual, contribuye en la formación de los/las estudiantes. Mediante una metodología cualitativa y un enfoque hermenéutico se analizan las entrevistas de docentes y estudiantes (de cuatro secundarias generales y cuatro técnicas ubicadas en cuatro estados mexicanos), que participaron en un estudio de evaluación cualitativa de la tutoría en escuelas secundarias, realizado durante el ciclo escolar 2011-2012 por el DIE-CINVESTAV.

Los principales hallazgos dan cuenta que la labor tutora en escuelas secundarias se resuelve en la contradicción: trata de responder a exigencias burocráticas centradas en el control, al tiempo que se busca acompañar a los alumnos en la realización de sí, lo cual está fuertemente relacionado con la manera de asumirse (o no) como tutor(a). Asimismo se refiere cómo los docentes que se comprometieron en tutorar a un grupo escolar generaban condiciones pedagógicas de diálogo, confianza y reflexión, a fin de propiciar relaciones tutoras a nivel grupal e individual. En lo que cuentan tutores y estudiantes se pueden recuperar momentos pedagógicos que dan la oportunidad de conocer algunas de las situaciones que viven los alumnos adolescentes, distinguir el actuar del profesor-tutor ante las demandas de los alumnos, así como sus maneras de verlos y entenderlos. Momentos pedagógicos que permiten reflexionar en torno a la auto-creación que hacen de sí los jóvenes estudiantes en la interacción con el otro (el tutor) y los otros (compañeros de grupo).

ABSTRACT

The class called "Counseling and Tutoring", implemented in the educational reform of 2006, represented an innovation in the secondary school curriculum. The person in charge of the class is a new personage in schools: the tutor, who accompanies the group throughout the school year. From a pedagogical focus and using sociocultural referents, this thesis reflects on the ways that tutors handle their space in the curriculum; it also analyzes the relationships tutors construct with their group. The thesis sustains that the tutoring relationship, expressed in terms of the group and individual, contributes to students' education. A qualitative methodology and hermeneutic focus are used to analyze interviews with teachers and students (from four general secondary schools and four technical secondary schools located in four Mexican states) who participated in a DIE-CINVESTAV study that made a qualitative evaluation of tutoring in secondary schools, during the 2011-2012 school year.

The main findings point to the contradiction of tutoring in secondary schools: the attempt to meet bureaucratic demands that are centered on control, while accompanying students in their growth, which is closely related to tutors' assumption of their role. The thesis shows that teachers committed to tutoring in a group generated pedagogical conditions of dialogue, trust, and reflection, in order to encourage tutoring relationships at the group and individual level. Tutors' and students' comments point to pedagogical moments that offer the opportunity to learn about the situations experienced by adolescent students, to define tutor/teacher actions regarding student demands, and to view the forms that tutors see and understand students. Such pedagogical moments enable reflections on the self-construction of young students as they interact with the Other (tutor) and Others (classmates).

Contenido

| | |
|---|----|
| Capítulo 1. Introducción | 7 |
| 1.1. La secundaria, una escuela para los adolescentes | 7 |
| 1.1.1. Los alumnos que asisten a las escuelas secundarias..... | 7 |
| 1.1.2. La secundaria: “una escuela para los adolescentes” | 10 |
| 1.2. Implementación del espacio curricular de orientación y tutoría en escuelas secundarias | 13 |
| 1.2.1. La orientación y la asesoría en escuelas secundarias (antecedentes de la tutoría) | 13 |
| 1.2.2. Orientación y Tutoría: lineamientos 2006..... | 15 |
| 1.3. Estudios antecedentes sobre el tema | 18 |
| 1.3.1. La implementación de la tutoría en secundaria (en México) | 18 |
| 1.3.2. Revisión de la literatura sobre la Tutoría en otros países..... | 26 |
| 1.3.3. Tutoría y formación en los estados de conocimiento (educación superior). | 28 |
| 1.4. La propuesta de profundización en el análisis..... | 30 |
| 1.5. Los capítulos de la tesis | 31 |
| Capítulo 2. Planteamiento teórico y metodología | 34 |
| 2.1. Planteamiento teórico | 34 |
| 2.1.1. Educación y Formación/ <i>Bildung</i> | 35 |
| 2.1.2. Tutoría y/o acompañamiento..... | 40 |
| 2.1.3. El triángulo pedagógico: jóvenes-alumnos, “contenidos”, profesor-tutor | 44 |
| 2.1.4. Relación tutora: el momento pedagógico | 52 |
| 2.1.5. Condiciones pedagógicas: diálogo, confianza y reflexión | 56 |
| 2.1.5.1. Primera condición pedagógica: establecer el diálogo..... | 57 |
| 2.1.5.2. Segunda condición pedagógica: la construcción de la confianza..... | 62 |
| 2.1.5.3. Tercera condición pedagógica: invitar a la reflexión | 65 |
| 2.2. Metodología de investigación | 67 |
| 2.2.1. Las escuelas del estudio: material empírico | 67 |
| 2.2.2. La investigación cualitativa y el enfoque hermenéutico | 72 |
| 2.2.3. El análisis de las entrevistas como narrativas o relatos..... | 74 |
| 2.2.4. Análisis de los datos | 76 |
| Capítulo 3. Significados, propósitos y configuración de la tutoría | 81 |
| 3.1. ¿Qué significa para los docentes la tutoría? | 81 |

| | | |
|--|---|-----|
| 3.2. | ¿Qué propósitos persiguen los tutores con el grupo que se les asigna?..... | 83 |
| 3.3. | Dando forma a la tutoría: entre lo formal y lo informal | 87 |
| 3.4. | La relación tutora: entre lo simétrico y lo asimétrico..... | 91 |
| 3.5. | La relación tutora: entre dificultades, malestar y satisfacción..... | 95 |
| 3.5.1. | Malestar y dificultades al enfrentar la labor tutora: “no podemos nosotros hacer más por ellos”..... | 95 |
| 3.5.2. | “La satisfacción de poder ayudar a los alumnos”..... | 100 |
| Capítulo 4. Atención al grupo escolar: abordar temas, “solucionar problemas” y atender lo “apremiante” | | 105 |
| 4.1. | El contexto, la población estudiantil, los grupos y los estudiantes | 105 |
| 5.1. | Los temas tratados en la tutoría..... | 111 |
| 4.2. | Atender problemas del grupo | 116 |
| 4.3. | Atender lo apremiante: “Y entonces es una chispa, que de pronto hay que tratar” | 121 |
| Capítulo 5. La “plática” en la relación tutora: condición pedagógica..... | | 128 |
| 5.1. | Construir la “plática”: control y/o conversación..... | 128 |
| 5.1.1. | La plática centrada en la dirección y el control..... | 129 |
| 5.1.2. | La “plática” como conversación | 133 |
| 5.2. | La relación tutora o pedagógica..... | 139 |
| 5.2.1. | La mirada de los tutores: “Platicar con ellos no significa hacer nada, es conocerlos” | 139 |
| 5.2.2. | La mirada de los alumnos: “Más que nada porque nos podemos expresar | 142 |
| Capítulo 6. La confianza en la relación tutora | | 146 |
| 6.1. | Estudios antecedentes en escuelas medias relacionados con la confianza . | 146 |
| 6.2. | La confianza en la relación tutora desde la mirada de los tutores | 148 |
| 6.2.1. | Mostrarse confiable: “Y <i>darme a la tarea de conocerlos, de ganarme su confianza...</i> ” | 148 |
| 6.2.2. | Apertura mutua: “Te ganas la confianza de los alumnos...se han abierto ellos al diálogo conmigo”..... | 152 |
| 6.2.3. | Construir un clima de confianza grupal..... | 154 |
| 6.2.4. | La relación de confianza: asumir compromisos y enfrentar riesgos | 158 |
| Capítulo 7. La relación tutora: procesos reflexivos | | 162 |
| 7.1. | El estudiante como adolescente e hijo(a): las posturas docentes..... | 162 |
| 7.1.2. | El deber ser del alumno | 163 |

| | |
|---|-----|
| 7.1.2. La adolescencia y las situaciones de riesgo..... | 166 |
| 7.1.3. La familia (funcional vs disfuncional) y el deber ser del hijo(a)..... | 168 |
| 7.2. Posibilitar la reflexión: recursos didácticos..... | 171 |
| 7.3. Reflexividad del yo: “la verdad las clases que nos ha dado sirven para reflexionar”..... | 175 |
| Capítulo 8. La atención individual..... | 185 |
| 8.1. El reconocimiento (desarrollo teórico)..... | 185 |
| 8.2. Relatos de atención individual..... | 189 |
| - <i>Relato 1: “...siempre estaba muy serio en clase...”</i> | 189 |
| - <i>Relato 2: “Y la dejo una semana en observación”</i> | 190 |
| - <i>Relato 3: “No sé qué hice pero fue un logro para mí”</i> | 191 |
| - <i>Relato 4. “Tomar el consejo” de una “buena maestra”</i> | 193 |
| 8.2.1. Momento pedagógico y reconocimiento..... | 195 |
| 8.2.2. Casos fallidos y limitantes u obstáculos en la atención individual..... | 197 |
| Reflexiones finales | 201 |
| Obras referidas | 211 |
| ANEXO. Concentrado de entrevistas: profesores y estudiantes..... | 218 |

Capítulo 1. Introducción

El espacio denominado Orientación y Tutoría implementado con la Reforma 2006 representó una innovación curricular en el Plan de estudios del nivel secundaria. Dicho espacio estaría a cargo de una nueva figura escolar: el tutor, el cual acompañaría a un grupo durante un ciclo escolar. Se le asignó una hora a la semana y se insistió en que la tutoría no debía concebirse “como una asignatura más”, sino como un espacio flexible en su planificación, con propósitos y ámbitos de atención enfocados en la atención y formación de los adolescentes. Este espacio curricular posibilitaría la configuración de relaciones entre estudiantes y docentes no mediadas por contenidos escolares.

Desde un enfoque pedagógico y con referentes socioculturales, en esta tesis se reflexiona en torno a las maneras en que los docentes resolvieron el espacio curricular de tutoría y se analizan las relaciones tutoras que construían los tutores(as) con los estudiantes del grupo a su cargo. La tesis sostiene que la relación tutora, expresada en lo grupal y lo individual, contribuye en la formación de los/las estudiantes en tanto se configura como una relación de diálogo, confianza, reflexión y reconocimiento.

1.1. La secundaria, una escuela para los adolescentes

1.1.1. Los alumnos que asisten a las escuelas secundarias

Desde sus orígenes, la escuela secundaria en México se concibió como una institución puesta fundamentalmente al servicio de los adolescentes. En las reformas educativas propuestas en distintos periodos presidenciales se observa cómo en el discurso la formación de los adolescentes ha tenido centralidad¹. Formación que ha oscilado entre “preparar al individuo como futuro ciudadano” y/o contribuir en su “desarrollo armónico e integral” (Meneses, 1998:373).

Una adolescencia que desde la creación de la educación secundaria fue vista como un periodo (13-16 años), que a juicio de las autoridades de la Secretaría de Educación Pública presentaba “problemas especiales” e impulsos de los jóvenes que por su edad afectaban la disciplina escolar. Mirada que, como hace ver Alvarado

¹ Este hecho, aunado a la disyuntiva de vincular al nivel con la primaria o la preparatoria; de orientarlo hacia la preparación para el trabajo o para continuar estudios superiores, o bien, dirigirlo hacia una élite o a la población en general, son básicamente los ejes que se han movilizad o a lo largo de la historia para dotar de identidad a la educación secundaria, junto con otros rasgos tradicionales como la disciplina, el academicismo, el exceso de materias y la evaluación.

(2013), ha sido compartida a través de los años por muchos de los profesores que atienden el nivel.

En los últimos años ha crecido el número de investigaciones enfocadas en la educación secundaria y en particular, en los jóvenes estudiantes que a ella asisten. Gracias a estos estudios estamos en condiciones de conocer sus vivencias en la escuela, la visión que tienen de ésta, de cómo se perciben como estudiantes, de cómo conforman su identidad, de lo que opinan de sus profesores, entre otros temas. Estudios que dan cuenta de la heterogeneidad de los alumnos que asisten a la secundaria y de la diversidad de los entornos socioculturales de procedencia.

Por medio de estas investigaciones, ahora se sabe cuál es la visión de algunos estudiantes ante la disciplina escolar (Zubillaga, 1998); y cómo negocian los alumnos, desde sus intereses, las normas y reglas institucionales con los docentes (Sandoval, 2000). También se conoce algo más sobre las maneras en que los adolescentes construyen sus identidades. Levinson (2002) observó cómo los estudiantes de su estudio se apropiaban de los discursos y prácticas institucionales centradas en la igualdad y la solidaridad para conformar su identidad. Mientras que Saucedo (2005) analizó cómo alumnos de un turno vespertino construyen su identidad de alumnos “problema” ante distintas prácticas y discursos que los posicionan como tales.

Se tiene documentado cómo en el aula, los estudiantes ponen en práctica estrategias de sobrevivencia y simulación ante los contenidos que han de manejar y las formas de trabajo de cada docente (Quiroz, 2000; Nieva, 1999; Díaz, 2008). De cómo se apropian de los espacios y de algunos recursos culturales que encuentran en el aula para recrear su condición como jóvenes en la escuela (Saucedo, 2006). O bien cómo los “sanitarios” son convertidos en “espacios privados” en los que se tratan asuntos importantes para los alumnos (Gutiérrez y Tototzintle, 2009 en Saucedo, 2013). Formas que dan cuenta de la condición juvenil de los alumnos dentro del espacio institucional más allá de su relación con lo académico.

Se ha investigado sobre lo que los alumnos piensan o perciben de los profesores. Los estudiantes se dan cuenta que en una misma escuela laboran maestros que promueven relaciones armónicas y ayudan a los alumnos, en tanto que a otros se les percibe como déspotas, lo cual, según Blasco (2003), tiene implicaciones en la permanencia y el aprovechamiento académico de los alumnos. Lozano (2010),

analiza, desde la visión de los alumnos, a aquellos profesores sobresalientes. Desde la mirada de los alumnos, estos docentes se distinguen porque saben explicar y muestran dominio en su materia, utilizan un discurso sencillo, permiten a los alumnos externar dudas, promueven clases prácticas y saben manejar su autoridad en el salón de clases. Además de dar buen trato a los alumnos, muestran respeto, paciencia y tolerancia a la hora de enseñar.

Algunos alumnos significan la escuela como un espacio de superación personal, donde se les proporciona un documento oficial que les permitirá continuar sus estudios, para "llegar a ser alguien en la vida" (Sandoval, 2000; Reyes, 2009). La escuela, para los alumnos puede tener distintas connotaciones: como espacio "afectivo lúdico", de "libertad y escape", "de control e injusticia", "de desorden" o como un "espacio educativo útil" y formativo (Reyes, 2009). Otros más ven la escuela como "una alternativa al ambiente familiar" (Blasco, 2003).

Otros jóvenes estudiantes valoran la escuela (aun cuando no es atractiva para ellos), porque pueden obtener el certificado y así acceder al mercado laboral, pero también porque en ella pueden convivir con los amigos (Lozano, 2007, en Cuevas, 2013). En este mismo sentido, Saucedo (2013) subraya en que en los últimos años, varios estudios han enfatizado en la significación de la escuela para los alumnos como un espacio lúdico que permite socializar, lograr amistades y establecer relaciones socioafectivas, lo cual está relacionado con el proceso de subjetivación.

Otros autores coinciden en que para los alumnos es importante sentirse aceptados y queridos. Lo que esperan de sus maestros es que los escuchen, les den consejos y dejen de ser duros (Blasco, 2003; Fierro y Carbajal, 2003; Tapia, Pantoja y Fierro, 2010 referido en Saucedo, 2013). Ven a la escuela como un lugar en el que se dé cabida a sus emociones y se les motive a seguir estudiando, en el que puedan mantener "relación con adultos que funcionen como guías y les ayuden a resolver problemáticas personales para seguir en lugar de desertar" (Saucedo, 2013:137), lo que puede interpretarse como una demanda legítima de los alumnos de este nivel educativo.

En los estados del conocimiento de la última década (2002-2012) se reconoce que el campo de investigación sobre estudiantes se ha consolidado en México. En este documento se llama la atención en que, respecto a la escuela secundaria, se observó

un giro hacia los estudios de indisciplina y violencia escolar, dado que la investigación internacional sostiene que es en este nivel en el que aumentan estos problemas (Saucedo, 2013).

Estos hallazgos permiten tener una mirada –aunque breve y bosquejada- de los estudiantes adolescentes que asisten a la escuela secundaria. Hargreaves, Earl y Ryan (2000), desde un enfoque sociológico, reconocen que los adolescentes pasan por profundos cambios físicos, intelectuales, sociales y emocionales a los cuales tienen que adaptarse, y citan de manera extensa la concepción que elaboró la Asociación de Directores de Escuelas Superiores de Illinois:

[Los adolescentes] pasan por un período crítico y a menudo tormentoso en sus vidas, confusos por las dudas sobre sí mismos, agobiados por la falta de memoria, adictos a modas extremas, preocupados por la posición que ocupan entre sus compañeros, perturbados por su desarrollo físico, movidos por impulsos fisiológicos, estimulados por los medios de comunicación de masas, reconfortados por sus ensoñaciones, irritados por las restricciones, colmados de un exceso de energía inútil, aburridos de la rutina, molestos por los convencionalismos sociales, acostumbrados a los comentarios despreciativos por parte de sus mayores que no les permiten asumir responsabilidades, tachados de gamberros y delincuentes, obsesionados por la autonomía personal pero destinados a soportar años de dependencia económica (citado en Oppenheimer, 1990).

Descripción que pienso retrata de manera compleja y contradictoria, pero a la vez acertada, a muchos de los jóvenes adolescentes que asisten durante tres años a la escuela secundaria en México.

1.1.2. La secundaria: “una escuela para los adolescentes”

Con respecto a la escuela secundaria mexicana, se puede decir que ésta no ha tomado en consideración la heterogeneidad de intereses y expectativas de los adolescentes, aun cuando desde su creación se planteó como una institución que generaría las condiciones para su formación integral. Como afirma Sandoval (2000:212), en la práctica al adolescente “...se les ubica en un papel subordinado: menores de edad bajo la conducción de los adultos que deciden por ellos en lo referente al conocimiento que requieren y las normas pertinentes para su formación”.

Se puede decir que 1992 representa una inflexión en la historia de la secundaria en México. En ese año, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) -el cual fue firmado por el gobierno federal, las

entidades federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)- se reformó el Artículo Tercero Constitucional y la educación secundaria adquirió carácter obligatorio. En julio de ese mismo año, se aprobó la Ley General de Educación, la cual recuperó los cambios planteados en el ANMEB², enmarcándolos en un enfoque de calidad y equidad de la educación con participación social, definiendo con claridad que la educación secundaria sería parte de la educación básica (SEP, 1993). En 1993 se publicó el nuevo Plan y programas de estudio de educación básica secundaria bajo un nuevo enfoque pedagógico y se enfatizó en las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes mexicanos (SEP, 1993a).

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 planteó la insuficiencia de la reforma realizada en 1993. Entre los retos del sexenio se formuló una Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES). La reforma que empezó a gestarse en 2002 partía de un diagnóstico que atendía distintos rubros: se observó que no se había logrado la universalización de oportunidades para cursar y concluir la educación secundaria y, se confirmaron las graves deficiencias en la enseñanza secundaria dados los bajos resultados en pruebas estandarizadas internacionales y nacionales. Asimismo, se destacó que algunas de las dimensiones que condicionaban la enseñanza desde lo curricular eran el predominio de las disciplinas académicas del siglo XIX, que en la mayoría de las materias se privilegiaba la memorización de información y, que en casi todas había una sobrecarga de contenidos enciclopédicos desligados del saber cotidiano, y de las expectativas y los intereses de los alumnos (Quiroz y Weiss, 2005).

Con respecto a los alumnos, se enfatizó que vivían una experiencia escolar fragmentada: trabajaban por día siete asignaturas de cincuenta minutos con diferentes maestros, pasando largos tiempos tomando apuntes y resolviendo ejercicios o cuestionarios, lo que muchas veces originaba una dispersión de la atención y una canalización del esfuerzo en términos principalmente adaptativos. La normatividad de exámenes bimestrales llevaba a los alumnos a repasar apuntes para pasar pruebas y después olvidar lo estudiado (Quiroz y Weiss, 2005).

Otros señalamientos a la reforma de 1993 fue la falta de definición de competencias básicas para la vida y su transposición a didácticas especiales; así como

² En este Acuerdo se propusieron tres estrategias para reformar la educación básica: a) la reorganización del sistema educativo, lo que se tradujo en la federalización de la educación básica; b) la reformulación de los contenidos y los materiales educativos, facultad que conservó el gobierno federal y, c) la revaloración de la función magisterial (SEP, 1993:98).

la falta de flexibilidad del currículum que se traducía en la ausencia de tiempos optativos y para realizar actividades extracurriculares de interés para los jóvenes estudiantes. El plan de estudios 1993 no tomaba en consideración la heterogeneidad de intereses y expectativas de los adolescentes. Se trataba de un plan de estudios nacional único que proponía que todos los alumnos de todas las escuelas del país estudiaran las mismas asignaturas y los mismos contenidos en cada asignatura (Quiroz y Weiss, 2005).

La fragmentación del tiempo escolar también tenía efectos en el trabajo docente, exigiendo mayor esfuerzo por la cantidad de grupos y alumnos a atender, imposibilitando una atención más personalizada a cada grupo y a cada estudiante. Con respecto a la gestión se observó la falta de trabajo pedagógico colegiado y que la escuela no funcionaba como una unidad educativa con visión y metas compartidas y, que el ejercicio de la función directiva se concentraba en la atención de asuntos de orden administrativo más que pedagógicos. Asimismo se percibía que la relación entre la escuela y la familia se limitaba a asuntos de cooperación financiera, a la entrega de las calificaciones bimestrales y a reportes sobre la disciplina de los estudiantes (Quiroz y Weiss, 2005).

En la Reforma del 2006 se propusieron como detonantes para el cambio tres ejes: la reforma curricular, modificar las condiciones de trabajo de los profesores y cambiar la gestión y organización escolar. Después de una serie de negociaciones y rechazos, la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) se redujo básicamente a una Reforma (curricular) a la Educación Secundaria (RES). Se planteó reducir el número de asignaturas y el número de grupos a atender por cada profesor e introducir una nueva orientación al nivel. Se pretendía generar las condiciones para transformar la escuela secundaria en un espacio de formación integral de adolescentes, cuyos intereses y necesidades estarían en el centro del trabajo escolar. Se definió el perfil de egreso de los estudiantes del nivel básico y se enfatizó en el desarrollo de competencias para la vida, profundizar en el estudio de contenidos fundamentales y lograr una organización menos fragmentada, pero sí diversa y flexible (De Ibarrola et al., 2014 y Reynoso, 2006).

El 26 de mayo de 2006 se publicó el Acuerdo 384, en el que se estableció el Plan y programas de estudio de la educación secundaria. Como remanente de la RIES, se introdujo un nuevo espacio curricular destinado a la labor tutora, determinando que

sería un espacio distinto a las asignaturas formales, y por tanto, independiente de los contenidos disciplinares.

1.2. Implementación del espacio curricular de orientación y tutoría en escuelas secundarias

1.2.1. La orientación y la asesoría en escuelas secundarias (antecedentes de la tutoría)

Desde sus orígenes, la educación secundaria en México ha contado con áreas y personal para apoyar la labor educativa y contribuir al desarrollo integral del educando. Una de estas figuras es el asesor de grupo, cuyo cargo se origina, como indica Lazarín (2008), en las funciones que los docentes de planta tuvieron como “jefes de grupo” en los inicios de la segunda enseñanza. Éste ha sido un cargo “honorario” o comisión, que no implica remuneración. Un docente/director de secundaria describe el cargo de la siguiente manera:

El campo de acción del maestro como asesor en lo referente al aprendizaje se circunscribe a conducir las reuniones de evaluación con su grupo, estudiar situaciones conflictivas que puedan surgir, como es el caso de las aclaraciones de calificaciones; realizar análisis de causas y consecuencias de los resultados obtenidos de sus asesorados al término de cada evaluación con el fin de obtener conclusiones y llevar a cabo acciones correctivas; otorgar felicitaciones por altos promedios, atención a “problemas” con otros maestros o compañeros; estimular el proyecto de vida; controlar asistencias detectando deserciones o ausentismos, etcétera, entendiendo que al hacer esto no sólo es como una forma de control, sino con el propósito de mantener un seguimiento y búsqueda de que la escuela represente algo significativo y dé sentido a los alumnos (Melgar, 2003: 6).

Cabe mencionar que el papel del asesor de grupo no se limitaba a la atención grupal, pues muchas veces esta figura atendía de manera individual a los estudiantes que presentaban alguna problemática particular.

La asesoría en secundaria ha sido una forma de atender al grupo en su disciplina y aprovechamiento escolar. Se puede decir que el asesor es un profesor de asignatura –generalmente elegido por el director-, que no cuenta con tiempo específico para desarrollar su tarea, por lo que utiliza algunos minutos de su hora clase. Para Melgar (2003), la intervención del asesor es definitiva para generar un ambiente escolar en el que los estudiantes se sientan atendidos, por ello, muchas veces trata de adoptar diversos papeles al atender al grupo: el de amigo, de árbitro, de médico, de

consejero, pero sobre todo de “padre adoptivo”. Como observan De Ibarrola et al. (2014:78) la figura del tutor cumplía (antes de la llegada de la Tutoría a las escuelas) cuatro funciones indispensables en relación con el grupo en la organización escolar:

- Responsabilizarse del grupo ante la dirección.
- Transmitir las directrices de la escuela hacia el grupo.
- Intercomunicar a la escuela con los padres de familia del grupo.
- Organizar la participación del grupo en eventos escolares.

Con respecto a los antecedentes de la Orientación Educativa, desde los orígenes de la secundaria se estableció que este nivel educativo debía desarrollar un trabajo vocacional. En 1936 se menciona la creación de un “...comité permanente de orientación vocacional, compuesto por un psiquiatra, un profesor especialista en psicología y los profesores, [encargado] de recoger y calificar los datos relativos a las habilidades e inclinaciones de los alumnos” (Meneses, 1998:117). En 1952 bajo la Dirección General de Segunda Enseñanza, se crea el Servicio de Orientación Educativa y Vocacional para asesorar y ayudar a “los alumnos en sus problemas escolares, familiares y vocacionales” y como apoyo a directivos, maestros y padres de familia. En 1960 en el Plan de Estudios de Segunda Enseñanza se incluyó una hora semanal de la asignatura Orientación Vocacional para grupos de tercer grado (Meuly, 1999:8).

Con la entrada en vigor en 1981 del Manual de Organización de la Escuela de Educación Secundaria y la publicación en 1982 del Acuerdo No. 97 y 98³ en el que se especifica la organización y el funcionamiento de la escuela secundaria técnicas y generales respectivamente, se establece que los servicios de asistencia educativa estarán conformados por orientación educativa, trabajo social, medicina escolar y prefectura, que trabajarán de manera coordinada y que elaborarán en conjunto la ficha individual de cada educando⁴. Asimismo, se puntualiza que corresponde al personal que los integran “contribuir al desarrollo integral del educando, principalmente en sus procesos de autoafirmación y maduración personales y adaptación al ambiente escolar, familiar y social” (SEP, 1982).

En el mismo Manual se explicita que al orientador educativo y vocacional le corresponde, entre otras funciones: realizar estudios y análisis psicopedagógicos de los alumnos; promover en colaboración con el personal docente la aplicación de

³ Publicado en el Diario Oficial

⁴ Existen algunas diferencias entre Secundarias Técnicas y Generales.

técnicas de estudio que favorezcan los procesos de aprendizaje y establecer comunicación constante con los padres o tutores de los alumnos. El orientador dispondrá de un espacio físico (gabinete) para atender de manera individual a quienes requieran atención especial (SEP, 1982).

A fin de ampliar los servicios de orientación educativa, en el Plan de estudios 1993 se introdujo, en tercer grado, la Orientación Educativa como asignatura con tres horas semanales, dando así la oportunidad a los estudiantes de informarse y reflexionar en forma colectiva en torno a procesos y problemas que influyen sobre su vida personal. Se propusieron tres campos temáticos: “el adolescente y la salud”, “el adolescente y la sexualidad” y “el adolescente, la formación y el trabajo”. Lo que permitió a los orientadores, quienes principalmente atendieron la asignatura, tener una interacción directa con los alumnos en horas de clase⁵.

Se observa, a grandes rasgos, cómo los servicios de orientación se concibieron para coadyuvar al desarrollo integral del educando, considerando que la labor del orientador es central para apoyar a los alumnos en su adaptación al medio escolar, familiar y social. Y a su vez, que es fundamental la coordinación entre las figuras que conforman los servicios de asistencia educativa y su colaboración con directivos, maestros y padres de familia.

1.2.2. Orientación y Tutoría: lineamientos 2006

La implementación del espacio de Orientación y Tutoría en escuelas secundarias con la Reforma a la Educación Secundaria 2006, da cuenta de la preocupación por ofrecer a los estudiantes adolescentes un espacio que gire en torno a ellos, un tiempo de atención y apoyo que aporte elementos a su formación, no sólo en términos cognitivos. En el Plan de estudios 2006, se especifica que:

Orientación y Tutoría, se incluye con el propósito de acompañar a los alumnos en su inserción y participación en la vida escolar, conocer sus necesidades e intereses, además de coadyuvar en la formulación de su proyecto de vida comprometido con la realización personal y el mejoramiento de la convivencia social. Se asignó una hora a la semana en cada grado, pero no debe concebirse como una asignatura más. El tutor, en colaboración con el conjunto de maestros del grupo en cuestión,

⁵ En 1999, se propone la asignatura de Formación Cívica y Ética, la cual sustituyó a la de Civismo en primero y segundo grados y a la asignatura de Orientación Educativa. En 2006, Formación Cívica y Ética se programó solamente en segundo y tercer grados. (libro, no es textual). Fueron pocos los orientadores quienes regresaron a sus labores de gabinete, ya que se les asignaron horas clase en dicha asignatura.

definirá el contenido a fin de garantizar su pertinencia. Conviene tener presente que, a partir de los lineamientos nacionales, cada entidad establecerá los criterios sobre las actividades que llevará a cabo en esta franja del currículo (SEP, 2006:30).

Cabe mencionar que originalmente denominado “Orientación y Tutoría”, el espacio curricular se conservó en el acuerdo secretarial 592, y con la misma asignación de tiempo en el Mapa Curricular de la Educación Básica 2011, sin embargo en este último caso bajo la denominación de “Tutoría”, para evitar la confusión con la función del Orientador.

En 2006 la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó el documento: *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes*. En este documento se define la tutoría como “un espacio curricular de acompañamiento, gestión y orientación grupal, coordinado por una maestra o un maestro, quien contribuye al desarrollo social, afectivo, cognitivo y académico de los alumnos...” (SEP, 2006a:13).

Se explicitan los siguientes propósitos:

- Acompañar a cada grupo de alumnos en las acciones que favorezcan su inserción en la dinámica de la escuela secundaria y en los diversos momentos de su estancia en la misma
- Contribuir al reconocimiento de las necesidades y los intereses de los adolescentes en su proceso académico
- Coadyuvar en la formulación de un proyecto de vida viable y comprometido con su realización personal en el corto y mediano plazos.
- Favorecer el diálogo y la solución no violenta de los conflictos en el grupo y en la comunidad escolar, el respeto a la diversidad y la valoración positiva del trabajo colectivo como un medio para la formación continua y el mejoramiento personal y de grupo (SEP, 2006a:14).

Además, se plantea la intervención de los tutores en cuatro ámbitos de la vida escolar:

- La inserción de los estudiantes en la dinámica de la escuela.
- El seguimiento al proceso académico de los estudiantes.
- La convivencia en el aula y en la escuela.
- Orientación académica y para la vida (SEP, 2006a:14).

Se sugiere que en la hora de tutoría se desarrollen actividades de discusión y análisis de grupo en torno los ámbitos mencionados. La tutoría se presenta así como un espacio curricular libre y flexible distinto a las asignaturas escolares, no se especifican contenidos pautados por un programa de estudio, tampoco se sugiere libro de texto y se señala que los estudiantes no serán sujetos de calificación.

El tutor designado será un docente que atienda al grupo escolar en otra asignatura, y realice tareas de diagnóstico, planeación y evaluación. También se prevé el trabajo con los docentes que atienden al grupo a su cargo, con directivos, personal de asistencia educativa y padres de familia.

En este marco, la labor del orientador educativo implicaría una relación estrecha con docentes y tutores de grupo. Su tarea se enfocaría en los siguientes ámbitos de acción: “atención individual a los alumnos”, “trabajo con los padres de familia”, “vinculación con instituciones que brindan atención a los adolescentes”, “apoyo y orientación a los tutores” y, “organización de redes de acción para garantizar el bienestar de los alumnos en el espacio escolar”. Entre las funciones del orientador se destaca el “proporcionar un trato afable, equitativo y neutral que favorezca los procesos de autoafirmación y maduración de los alumnos en su esfera personal y en la adaptación al ambiente escolar y social” y “Sostener una permanente comunicación con los tutores [de grupo] a fin de analizar conjuntamente las necesidades individuales y grupales de los alumnos” (SEP, 2006a).

Como se señala en De Ibarrola et al. (2014), la implementación de la tutoría se basó, por un lado, en la confianza en el trabajo individual que podrían realizar los docentes, con fundamento en su formación y su experiencia en el trabajo con adolescentes; también en el supuesto de que cada escuela funcionaría como comunidad de aprendizaje, llevando a cabo el trabajo colegiado que propiciaría la planificación, el seguimiento y la evaluación de la innovación curricular. Esta nueva propuesta, además, se reforzaría con la formación de los docentes que serían asignados tutores y en la distribución de materiales en cada escuela y para cada docente a fin de apoyar la nueva labor.

En 2005 se realizaron pruebas piloto en varios estados de la República y en 2006 empezó a operar el espacio curricular de Orientación y Tutoría en los primeros grados de todas las escuelas secundarias del país, su inserción fue gradual por grado

escolar. Para el ciclo 2009-2010 todos los grupos contaban con una hora a la semana de tutoría en las distintas modalidades del nivel.

1.3. Estudios antecedentes sobre el tema

1.3.1. La implementación de la tutoría en secundaria (en México)

Desde su implementación en las distintas modalidades de educación secundaria, varios investigadores se ocuparon en describir, analizar y evaluar los resultados de la tutoría en las escuelas secundarias; en la mayoría de los casos, desde la percepción de los actores educativos involucrados. Los estudios revisados sobre el espacio curricular de Tutoría se ubican en distintos estados de la República: Minakata y Gómez (s.f.) y Jáuregui, Velázquez e Iñiguez (2007) en Jalisco; Martínez Mata (2006) en Guanajuato; Jiménez (2013) en Tlaxcala; Batista (s.f.) y Rey (2011) en Chihuahua; Ortega (2011) en Nayarit y el Valle de México; Villeda (s.f.) en el Distrito Federal. Los autores, desde distintos enfoques y métodos de investigación (intervención, cuantitativos, cualitativos o mixtos) han reportado sus hallazgos en ponencias, libros, informes y tesis.

Aunado a los anteriores, en 2011, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) decidió realizar un estudio evaluativo de la escuela secundaria centrado en el espacio de tutoría. En el contexto de esta investigación, basada en la aplicación de una encuesta a una muestra representativa de escuelas secundarias de todo el país, el INEE solicitó al Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N. (CINVESTAV) llevar a cabo adicionalmente un estudio de evaluación cualitativa de la Orientación y Tutoría en las Escuelas Secundarias⁶ con la finalidad de realizar en paralelo una valoración comprensiva sobre el funcionamiento de la secundaria, sobre cómo operaba el espacio de Orientación y Tutoría, las prácticas sociales de distintos actores escolares y sus percepciones respecto a los aciertos y desaciertos de este espacio curricular (DIE, 2011)⁷. El estudio cualitativo de evaluación de la tutoría se llevó a cabo en 12 secundarias (4 generales, 4 técnicas y 4 telesecundarias) de cuatro estados de la

⁶ En este estudio participaron: María de Ibarrola Nicolás, Eduardo Remedi Allione, Eduardo Weiss Horz (Investigadores titulares del Departamento de Investigaciones Educativas). Lilia Antonio Pérez, Enrique Bernal Reyes, Claudia Carretta Beltrán, Citlalli López Rendón, María Eugenia Luna Elizarrarás, Rosario Molina Castro (Investigadores asociados al proyecto).

⁷ Durante el desarrollo de la presente tesis se recuperarán frecuentemente algunas de las aportaciones de este estudio.

República (Estado de México, Nayarit, Querétaro y Chiapas), durante el ciclo escolar 2011-2012, el cual se realizó bajo la coordinación de María de Ibarrola, Eduardo Remedi y Eduardo Weiss⁸.

En los estudios mencionados se destaca que si bien la tutoría como propuesta es pertinente y presenta algunas fortalezas, por otro lado también se encuentra una serie de dificultades o debilidades en su implementación (Minakata y Gómez, s.f. y Díaz-Barriga y Jiménez, 2013). Los resultados de las investigaciones revisadas se observan en distintos niveles institucionales⁹, que a grandes rasgos se presentan a continuación.

En primera instancia se percibieron fragmentaciones y discontinuidades en la transmisión de la decisión sobre la puesta en marcha de la innovación curricular entre los diversos equipos centrales y estatales. La tutoría llegó a las escuelas en medio de una deficiente e insuficiente capacitación y falta o desconocimiento de los materiales elaborados por la SEP federal para apoyar dicho espacio. Distintos actores educativos refirieron poco apoyo (o nulo) por parte de las direcciones generales y los equipos técnicos estatales para la implementación de la tutoría en cada una de las escuelas secundarias (De Ibarrola et al., 2014).

En los planteles se encontró que la gestión de la tutoría se vio afectada por la debilidad, insuficiencia y sobrecarga de trabajo de los equipos directivos y de asistencia educativa. Para los equipos directivos existían otras prioridades, antes que esta propuesta curricular (De Ibarrola et al., 2014; Díaz Barriga y Jiménez, 2013). Y a los docentes les preocupaba primordialmente conocer los cambios curriculares en la distribución de las asignaturas (De Ibarrola et al., 2014). También se reporta confusión desde su llegada en cuanto a distinguir cómo y quiénes decidirían el funcionamiento del espacio curricular (Rey, 2011). Díaz Barriga y Jiménez (2013), mencionan, por parte de los equipos directivos, escaso conocimiento del programa de tutoría, de su utilidad y la posibilidad de implementar los cambios. En otras escuelas se asumió el programa de tutoría como una imposición. Mientras que Ortega (2011) enfatiza en la falta de comprensión de los directivos respecto al alcance del nuevo espacio curricular.

⁸ El informe completo se puede consultar en línea en la página del INEE.

⁹ Los hallazgos que a continuación se presentan se centran en secundarias técnicas y generales. Se sugiere revisar el informe para conocer los hallazgos respecto a las telesecundarias.

En casi todos los planteles se expresó la ausencia de trabajo colegiado formal - a nivel general- y respecto a la tutoría en particular (De Ibarrola et al., 2014¹⁰). El problema de que los tutores coincidieran para realizar reuniones fue una constante. Aunque en dos estudio se observó que se hizo un esfuerzo por generar un espacio de comunicación e intercambio que redituó en beneficios para los estudiantes (Rey, 2011; De Ibarrola, et al., 2014).

En todas las escuelas visitadas se habían designado y asignado a los tutores de grupo, sin embargo, en un estudio se hallaron dos modelos que expresaban distintas concepciones de la tutoría y por ende del papel del tutor. En el modelo del “asesor-tutor” un profesor recuperaba las funciones que desde antes de la llegada de la tutoría correspondían al asesor de grupo, el cual se encargaba de organizar los eventos cívicos (hombres a la bandera), co-curriculares (periódico mural) y extracurriculares (convivios), así como de la interlocución con los padres de familia a la vez que se hacía cargo de las innovaciones que conlleva la tutoría. De éste modo, el tutor lograba un mejor conocimiento del grupo pues además daba seguimiento académico y de conducta (De Ibarrola et al., 2014 y Weiss, 2016).

En el otro modelo, “asesor+tutor”, existían dos figuras, el asesor además del tutor, cada uno atendía distintas cuestiones al interior del grupo. Se observó que en este modelo la tutoría era considerada como asignatura, lo que llevaba a asignar varios grupos a un tutor. En este modelo, los tutores buscaban programas y textos prescriptivos, enfatizaban la necesidad de calificar dicha “asignatura” para lograr el interés de los alumnos y referían que es preciso configurar un perfil profesiográfico para el tutor (De Ibarrola et al., 2014 y Weiss, 2016). Este modelo también fue observado por Batista (s.f.).

La configuración de ambos modelos de la tutoría da cuenta, como hace ver Weiss (2016, 1-11), de lo que analistas de políticas y reformas educativas señalan: que “...las innovaciones no son simplemente implementadas, ni llegan a una tabula rasa, sino son apropiadas y modificadas por los actores [...], es decir, las filtran, las reconstruyen y las hacen propias”.

¹⁰ En este estudio, solamente un director refirió su participación en actividades estatales y federales de planeación y capacitación sobre la tutoría, lo que se refleja en una planeación integral de la tutoría y en la organización del trabajo colegiado.

Los investigadores también observan algunos inconvenientes en cuanto a la asignación de tutores a los grupos. Por un lado, la asignación se realizó conforme a la disponibilidad horaria de los profesores, ocasionando que algunos de ellos tuvieran que atender a más de un grupo. También se observó que algunos maestros atendían la tutoría en grupos en los que no daban clases (Villeda, s.f., De Ibarrola et al., 2014). Batista (s.f.) encontró docentes tutores que mostraron gran preocupación por las condiciones institucionales adversas en las que realizaban la labor. Otra preocupación reportada en los estudios es la relativa falta de espacios físicos adecuados para realizar la labor tutora y para lograr acercamientos entre distintas figuras escolares.

Varios autores señalan cómo los profesores evidenciaron que se careció de un programa de formación específico para quienes habrían de desempeñar ese papel. Rey (2011) indica que algunos tutores esperaban un acompañamiento por parte de asesores técnico pedagógicos o especialistas durante el proceso de implementación, el cual nunca llegó. Por su parte, De Ibarrola et al. (2014) reportan que un poco más de 50% de los tutores entrevistados no tuvieron acceso a un curso o taller sobre tutoría, los tutores que sí contaron con esta capacitación comentaban que los elementos que les brindaron en estos cursos fueron insuficientes y deficientes para afrontar la tarea. Los tutores en las escuelas estudiadas evidenciaban que la formación para la tutoría se apoyaba en el esfuerzo individual, en la búsqueda de información en diferentes fuentes (Internet, librerías, libros de tutoría de editoriales privadas) y se afianzaba en los intercambios informales que realizan los tutores con colegas dentro y fuera de la escuela. En su conjunto, estos esfuerzos llenaban el vacío de formación institucional y daban sentido a una tarea y un espacio que necesitaban resolver.

Con respecto a los materiales que editó la Secretaría de Educación Pública (SEP), algunos estudios señalan que se encontró poca presencia de estos en las escuelas visitadas. Ortega (2011) expresa que los docentes que entrevistó y conocían los materiales, consideraron que los lineamientos no se ajustaban a la diversidad de las escuelas ni a los contextos en los que se encuentran inmersas. De Ibarrola et al. (2014) enfatizan en que las ediciones preparadas por la SEP –lineamientos y antologías-, a pesar de los enormes y suficientes tirajes que se hicieron estos no llegaron a los planteles ni a las manos de los docentes. En este sentido, llaman la atención en las soluciones que procuraron los profesores: acudir a libros de texto de editoriales privadas (acompañados en su distribución y venta en cursos de

capacitación para el uso del material por las mismas). Y la disponibilidad de (algunos) textos de la SEP en la página web no resolvió de manera satisfactoria la carencia de materiales.

Camacho (2013) se centra en la concepción de la tutoría desde la mirada de los profesores, destaca que si bien desde el discurso institucional se muestra una noción compleja de la función tutorial, ésta no se reflejó en la práctica y expectativas reales de los responsables de la tutoría en las escuelas estudiadas en el estado de Tlaxcala.

Con respecto a los tutores, Villeda (s.f.) observó apatía, indiferencia o desconocimiento en torno a la tutoría, aunque en otros estudios se encontró a profesores que buscaban de manera creativa alternativas pedagógicas para enfrentar la tarea. Por ejemplo, Camacho (2013) señala que “hay -y siempre ha habido- [...] profesores con aptitudes natas y una proclividad espontánea, pero lúcida, hacia las labores tutoriales”, haciendo referencia aquellos profesores que disfrutaban la interacción con sus alumnos, conviven con ellos, platican en tonos de camaradería, conocen sus intereses y logran una comunicación basada en la confianza y en la cooperación. Con estos profesores, los alumnos se sienten a gusto “y llegan a tomarlos como sus 'profesores favoritos' porque les proporcionan, sin ser esto un entendimiento consciente, el tipo de apoyo personal y académico...” (2013:61).

En cuanto a la tutoría en el aula, se reporta que algunos docentes la veían como asignatura, y que además se generó dentro del plantel confusión respecto a si tendría que atender las inquietudes de los estudiantes o bien, el contenido estaría determinado por una decisión regional o del estado (Rey, 2011). Minakata y Gómez (s.f.) señalan que la “práctica de la tutoría está centrada en los tutores como protagonistas principales y no en los alumnos y en sus necesidades, aunque se declara lo contrario” en los lineamientos. También algunos autores destacan que la formalización de la tutoría perdió de vista que el tutor es, antes que nada, un profesor, y que la relación tutora no significa una relación paternal ni una relación de amigos (Díaz-Barriga y Jiménez, 2013).

También se observó que la labor tutora no estaba sostenida en una planificación, que se había convertido en una práctica que se resolvía “sobre la marcha” y que prioritariamente se sostenía en el trabajo individual de los docentes. La implementación de la tutoría en el aula estaba permeada por la trayectoria académica

del tutor, su formación docente, por la materia que impartía y por sus intereses, pero también por los materiales en los que se apoyaba para realizar esta tarea y, en algunos casos, por los intercambios informales que tenía con compañeros (dentro o fuera de la escuela). Uno de los hallazgos más destacables en cuanto a los materiales didácticos fue la riqueza del significado que adquirían cuando eran producto de un trabajo colaborativo. Los tutores intercambiaban y construían materiales en espacios informales de “trabajo colegiado”, y eran precisamente a los que se referían de forma más positiva por tratarse de productos que surgían de la experiencia probada en las aulas (De Ibarrola et al., 2014).

Se distinguió que los temas y actividades que proponían los tutores partían de las características del grupo, el grado, su experiencia como asesores de grupo, los intercambios que tenían con otras figuras educativas o con los padres de familia en torno a las necesidades o problemáticas de los alumnos; o bien, que los tutores tomaban en cuenta algunas cuestiones relacionadas con el turno y la modalidad educativa (secundaria general, técnica o telesecundaria) o con las características de la comunidad en la que se encuentra inserta la escuela (de alta, mediana o baja marginación) (De Ibarrola et al., 2014).

Había tutores que centraban su atención en el aprovechamiento académico de los alumnos, revisaban calificaciones y promedios, además preguntaban a los alumnos si tenían problemas en alguna materia o con algún maestro para poder apoyarlos. De Ibarrola et al. (2014) observaron que esta actividad se priorizaba en la mayoría de las escuelas de su estudio, se exhortaba a los alumnos para elevar sus calificaciones o se les motivaba para mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas.

La convivencia es un tema que trataban los profesores, algunas veces por sugerencia de los alumnos o por lo que ellos observaban en su diario actuar; organizaban convivios o intervenían en los conflictos que se suscitaban al interior del grupo. Otras veces proponían temas o actividades guiados por lo que comentaban los padres en las reuniones de firma de boletas de calificaciones. Otros tutores planteaban acciones a partir del diálogo que establecían con otros maestros, encuentros informales en los cuales hablaban sobre la situación de los alumnos. Unos más se enteraban de los problemas cuando los alumnos se acercan a ellos y los atendían en áreas que consideran no cubren las familias (De Ibarrola et al., 2014).

El estudio de Díaz Barriga y Jiménez (2013), enfatiza en los ámbitos en los que se centraban los tutores de las secundarias técnicas estudiadas en Tlaxcala. Encontraron que el ámbito que se privilegiaba era la "convivencia en la escuela y en el aula", en segundo lugar el ámbito de "la inserción al medio escolar". En "el seguimiento al proceso académico" predominaban las acciones dirigidas al diagnóstico y apoyo a situaciones académicas. El ámbito relacionado con el proyecto de vida de los estudiantes, según tutores y padres de familia, estaba descuidado y por tanto requería mayor atención.

En cuanto a la valoración que los alumnos hacían de este espacio curricular, se encontraron contrastes significativos. Los estudiantes daban cuenta de los temas que les gustan o disgustan, de las opiniones hacia la forma en que el tutor o tutores trabajan, de percepciones distintas hacia la actitud y compromiso del tutor y de su relación con él, o bien, distintos puntos de vista de la utilidad de la tutoría en su vida académica y personal. Por ejemplo, algunos alumnos refirieron que les gusta que el tutor proponga temas que están relacionados con su edad, sus vivencias e intereses; actividades que les permitan socializar y resolver conflictos; a conocer y adaptarse al medio escolar o a entender su medio familiar. La valoración de la tutoría fue positiva, en tanto se lograba la participación grupal y la escucha no sólo del maestro, sino también de los compañeros (De Ibarrola et al., 2014).

Desde la percepción de los alumnos, Minakata y Gómez (s.f.) consideran que "la tutoría ha tenido un impacto positivo." Reyes Chávez (2013), documenta que hay percepción positiva y negativa por parte de los estudiantes, la cual depende de la atención que se percibe del tutor y de las actividades realizadas en la hora propuesta. Martínez (2006) llama la atención en que un tutor impuesto no siempre se convierte en la persona de confianza para los alumnos, como lo plantea la tutoría institucional.

Los padres manifestaron escasa información sobre la tutoría. Se observó que su interacción con los tutores estaba mediada básicamente por el tema de las calificaciones o el mal comportamiento de los estudiantes, aunque había algunos padres de familia -los más involucrados en los asuntos escolares y desempeño escolar de sus hijos- que reconocían que existen profesores que desempeñan un buen papel como tutores. Algunos padres de familia manifestaban una valoración positiva del espacio y hacían algunas sugerencias para mejorarlo. Por su parte, los tutores observaban falta de compromiso de algunas madres o padres de familia, opinaron que

estos tienden a desatender la educación de sus hijos y en el extremo, delegan la responsabilidad en los maestros viendo a la escuela como una “enorme guardería” (De Ibarrola et al., 2014).

Osorio (2013) y Minakata y Gómez (s.f.) también exploran la visión de los padres de familia respecto al espacio de tutoría. El primero observó que desde los padres de familia, la tutoría es vista como un servicio compensatorio y de apoyo, aunque la opinión se diversifica respecto al contexto geográfico, el nivel educativo y la ocupación de los padres entrevistados. Los segundos concluyen que “desde la percepción de los padres de familia, la Tutoría no ha tenido impacto alguno en la formación de sus hijos” (s.f.:85).

Por otro lado, también se refiere que en la marcha se generó desconcierto respecto a la similitud de este espacio curricular con otras asignaturas, por ejemplo, con Formación Cívica y Ética. En algunas escuelas se observó que si bien los profesores se centraban en las necesidades sociales de los alumnos esto llevaba a descuidar los aspectos pedagógicos. Otro problema se generó en torno a las funciones que debería cubrir el tutor, confundándose con las que realizan otros actores como prefectos, asesores, orientadores.

Con respecto a la relación entre tutores, orientadores y trabajadores sociales se notó desarticulación en las acciones encaminadas a la atención de los alumnos. Los tutores manifestaron escasa información sobre las tareas, responsabilidad y capacidades de los segundos. Mientras que desde el “gabinete” y fuera del aula, saturados de trabajo, los orientadores y los trabajadores sociales percibían serias deficiencias en los tutores: en su comprensión de los estudiantes como adolescentes, en la ausencia de un manejo discreto y confidencial de las cuestiones que los alumnos les compartes y en sus deficiencias sobre la función tutora que deben asumir. En general se observó una relación superficial entre estas figuras, en ocasiones complicada y hasta conflictiva (De Ibarrola et al., 2014).

Si bien en estos estudios se encuentra material importante para entender lo que sucedió desde la puesta en marcha de la tutoría como innovación en los distintos niveles institucionales, de cómo cada actor escolar resolvió la demanda institucional y de la valoración que realizaron distintos actores escolares, estudiantes y padres de familia, considero que el reto de mi trabajo es aportar elementos que ayuden a

profundizar en las maneras en que los docentes-tutores resolvieron el espacio curricular y cómo construyeron con los estudiantes a su cargo, relaciones tutoras.

1.3.2. Revisión de la literatura sobre la Tutoría en otros países

Hargreaves, Earl y Ryan (2000) consideran que si bien la educación secundaria requiere de reformas que logren que las escuelas se conviertan en comunidades que proporcionen atención y apoyo a la gente joven, en este nivel se han descuidado estas necesidades. Los autores observan cómo, en distintos países¹¹, las reformas a este nivel educativo incumplen, de alguna manera con el principio de atención y apoyo al estudiante al descuidar o ignorar "...estas necesidades, demostrando un claro rechazo a todo aquello que no se encuadre en estrechos márgenes disciplinarios, no sea estrictamente académico y se centre en la tarea inmediata del aprendizaje" (2000:96). A la vez se desplazan o marginan las asignaturas estéticas, prácticas, personales y sociales por aquellas que cuentan con mayor prestigio en el currículum.

Hargreaves et al. (2000) también observan que en varios países se organizan programas para alumnos en conflicto o en riesgo, descuidando a los estudiantes que constituyen la 'corriente principal', y que también necesitan apoyo. En este sentido, en algunos países se han propuesto soluciones para atender a la población estudiantil, como el sistema de mentores, profesores-orientadores y consejeros orientadores, salas hogar, actividades extracurriculares, relaciones con la comunidad, apoyo por parte de compañeros, educación para la elección de profesión y apoyo académico, aunque los autores observan que lo más importante es, en definitiva, la atención que el alumno recibe en el aula y las relaciones cotidianas entre profesores y estudiantes.

La tutoría que surge en países como España y Argentina deja ver la preocupación por dar atención y apoyo a todos los alumnos mediante un sistema de tutorías grupales. En el caso de España, Fernández Raena (2009) ubica la redefinición e institucionalización del modelo de orientación y tutoría en un contexto en el que la administración educativa se había centrado en la extensión de la plena escolarización, la gratuidad de la enseñanza obligatoria y en la mejora de la calidad de la educación, dados los altos índices de fracaso escolar y como respuesta a las reformas de los sistemas de los países de la región y a los cambios sociales, políticos y del mercado de trabajo que afectaban al país. La autora explica que es con la Ley General de

¹¹ Estados Unidos, Inglaterra, entre otros.

Educación (LGE) de 1970 cuando se introduce de manera vinculada la orientación y la acción tutorial dentro del Sistema Educativo Español, articulándose en el marco curricular.

En el caso de Argentina, es en el marco de la inclusión educativa como exigencia de las políticas educativa ante la obligatoriedad y la masificación del nivel secundario en que se promueven "...las tutorías como uno de los dispositivos orientados a fortalecer las trayectorias educativas de los alumnos" (Dirié et al., 2015:13), lo que implica asegurar la calidad de los aprendizajes y la permanencia, así como disminuir las tasas de repitencia, sobreedad y abandono y, asegurar el egreso de los estudiantes del nivel secundario. En este país, la tutoría en los centros escolares adquiere múltiples formas: tutorías académicas, horas de atención a trayectorias escolares, espacios de definición institucional (tutorías académicas y trabajo con padres en el ciclo superior), dispositivos de apoyo pedagógico a las trayectorias (talleres); identificándose al tutor con figuras escolares como el coordinados de curso, docentes de opción, preceptor o auxiliar docente.

A partir de estas propuestas gubernamentales, en ambos países se ha producido extensa literatura a fin de orientar a los centros escolares en la planificación de la acción tutorial. Sin embargo, lo que llama la atención es el nivel informativo, prescriptivo y propositivo que se lee en ellos. A grandes rasgos, se pueden referir algunos autores.

En el caso de España, en las distintas obras se explicitan los lineamientos normativos de la labor tutora, pero además, en cada una de ellas se aportan elementos para afrontar la tarea. Arnaiz e Isús (1998) ofrecen algunas ejemplificaciones de la planificación de las sesiones de tutoría, sugieren distintas dinámicas grupales, aportan elementos para entender la importancia de la entrevista y proponen una forma de estructurarla, en el entendido de que estos tres recursos son fundamentales en la acción tutorial. Mientras que Argüis et al. (2001) ponen el acento en el papel del tutor y en la palabra como herramienta fundamental, enfatiza en que la tutoría va más allá de ejercitar técnicas, utilizar materiales específicos o de programar actividades. Los autores se centran en la forma de organizar la tutoría, los contenidos a tratar –de acuerdo a la edad de los alumnos- y el momento oportuno para llevarla a cabo. Pere Anaiz se ocupa de la definición de la tutoría, sus distintos tipos y del papel del tutor. J.M. Puig explicita la significación de la asamblea como forma idónea para que el

alumnado tome la palabra. Y M. Luz Lorenzo muestra diversas actividades para abordar las relaciones interpersonales y el clima afectivo de la clase (referidos en Argüis, 2001).

Con respecto a la producción de conocimiento en torno a las tutorías en la educación secundaria argentina, Viel (2009) dirige su escrito a actores del sistema educativo que deseen incorporar las tutorías al proyecto institucional. En el contenido del libro se resaltan los tipos de tutorías, el rol del tutor, la organización del equipo de tutores, las funciones del coordinador de tutorías y las del centro escolar en su conjunto. En esta obra se plantean las posibilidades de la tutoría para mejorar la Educación Media (referida en Diríe, et al., 2015). Mientras que en el trabajo coordinado por Marcelo Krichesky (1999): *Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en las escuelas*, se propone articular la orientación y la tutoría con los procesos de aprendizaje. En el texto se ofrece un análisis de distintos aspectos relacionados con la transformación educativa en la que se enmarca la problemática de la orientación y la tutoría. En una segunda parte, los autores presentan propuestas de organización pedagógica, enfocándose en cuatro núcleos temáticos: “Mejoramiento de los vínculos y las dinámicas grupales”, “Desarrollo y seguimiento de los procesos de aprendizaje”, “Desarrollo de las estrategias de participación institucional y comunitaria” y “Orientación para los estudios postobligatorios y el mundo del trabajo”, los cuales están organizados en bloques de contenidos, proyectos y actividades a fin de coadyuvar en la organización de proyectos de tutoría. Los autores resaltan la importancia de la reflexión y el hacer, a la vez que la contextualización de los procesos pedagógicos y la atención a la diversidad.

Considero que esta literatura aporta interesantes elementos para entender lo que desde el nivel normativo, prescriptivo y propositivo se pretende con la Tutoría en los planteles. A la luz de estos trabajos, propongo visibilizar las formas concretas en que los profesores resuelven la tutoría y construyen relaciones tutoras con los jóvenes adolescentes con quienes conviven diariamente.

1.3.3. Tutoría y formación en los estados de conocimiento (educación superior)

Los estados del conocimiento (2002-2011) enfocados en la relación: “*Formación y tutoría*”, sólo refieren trabajos realizados en educación superior (no hay referencias de educación secundaria), no obstante, pienso que algunas de las observaciones y

cuestionamientos que se hace en torno a este emergente campo de estudio valen también para las investigaciones realizadas en torno a la tutoría en el nivel secundaria¹².

Ortega Villalobos (2013) llama la atención en que las investigaciones encaminadas a la comprensión de la tutoría como objeto de estudio, son desarrolladas en la mayoría de los casos "...en un nivel meramente descriptivo de los aspectos técnico instrumentales de implementación de la tutoría" y no profundizan el tratamiento de la vinculación de los dos conceptos centrales del campo: formación y tutoría (2013:392).

El riesgo que se corre, dice Colina (2009:393, referida en Ortega, 2013) "...es convertir las tutorías en procesos enajenantes en donde se busque alcanzar requisitos solicitados institucionalmente (número determinado de encuentros tutoriales, aumento de porcentajes de aprobados, etc.) a costa de la transformación y el crecimiento del sujeto mismo". Y agrega que al buscar la calidad de la educación en términos de eficiencia y eficacia, se propone contar con una nueva figura que coadyuve en el logro de este propósito, sacrificando de alguna manera los principios y propósitos educativos. En estos términos, la función de la nueva figura queda desdibujada, pues al tutor se le encomiendan tareas de muy diversa índole.

De la Cruz, Chehaybar y Abreu (2011:201) puntualizan que hace falta "...documentar el proceso de la tutoría y las interacciones entre tutor y tutorado". Los autores consideran que la relación entre tutor y estudiante(s) es una relación empática que favorece el crecimiento personal del alumno, contribuyendo en su formación integral, lo que va más allá de una relación centrada en el control (referido en Ortega Villalobos, 2013:419).

Sobre la relación: *formación y tutoría*, Ortega Villalobos (2013:427) hace la siguiente pregunta: "¿La tutoría puede seguir siendo explicada desde un paradigma de gestión administrativa, que es en el que surgió, o el campo tiene la suficiente madurez para transitar hacia una gestión pedagógica?". En este sentido, importa mencionar que en los estados del conocimiento del área: *Procesos de Formación*, se justifica la

¹² Ducoing (2009, referida en Ortega Villalobos, 2013) enfatiza en que se han de tomar en cuenta las diferencias de la tutoría en los distintos niveles escolares, pues es totalmente distinta la noción que se maneja en cada nivel, las formas en que operan los programas y las estrategias específicas en torno a la acción tutorial (tomar en cuenta, por ejemplo, que en nivel superior la tutoría es personalizada, mientras que en secundaria la tutoría se orienta hacia una atención grupal).

incursión del nuevo campo de estudio: *Formación y tutoría*, debido a que a “...nivel discursivo, la tutoría de los estudiantes se asocia a una acción centrada en ellos, lo cual los beneficia y apoya mediante los procesos educativos para lograr un mejor desarrollo humano, una mejor formación humana o formación integral” (Ortega Villalobos, 2013:393).

El presente estudio intenta aportar elementos a la discusión y al entendimiento de la tutoría en escuelas secundarias desde una postura en la que la tutoría se mira como un objeto pedagógico, y en el que la relación tutora es vista como el objeto de estudio. El propósito es contribuir al nuevo campo de indagación, es decir, a la relación entre formación y tutoría.

1.4. La propuesta de profundización en el análisis

El presente trabajo de investigación parte de observaciones e interrogantes que surgieron durante el desarrollo del estudio de Evaluación cualitativa de la Orientación y Tutoría coordinado por De Ibarrola, Remedi y Weiss, en el cual participé.¹³ Conforme avanzaba el trabajo de campo, emergían cuestiones relacionadas con la labor tutora vinculadas con la formación/educación de los y las jóvenes estudiantes que asisten a la escuela secundaria.

En las distintas escuelas visitadas, algunos profesores manifestaron ofrecer a los alumnos adolescentes apoyo y orientación más allá de las exigencias académicas y de logro escolar, labor que realizaban en espacios y tiempos informales o formales, o bien en los intersticios que estos últimos permitían. Estas prácticas, realizadas de manera grupal o personalizada tenían a veces un carácter preventivo, remedial o de mediación, y se daban durante el diario vivir con los jóvenes alumnos.

Conforme avanzaba la investigación percibimos que si bien algunos docentes utilizaban el espacio curricular para dar continuidad a la materia que impartían al grupo, organizar al grupo para su participación en eventos cívicos, co-curriculares o extracurriculares, revisar las calificaciones de los estudiantes del grupo, o bien, lo usaban como tiempo u hora libre o para permitir a los estudiantes salir al patio a realizar alguna actividad, otros promovían el diálogo en torno a distintas temáticas,

¹³ El informe completo del estudio se puede consultar en: De Ibarrola, M. Remedi, E. y Weiss, E. (coord.) (2014). Tutoría en escuelas secundarias. Un estudio cualitativo. México, INEE-CINVESTAV. Y en línea en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/229/P1C229.pdf>

situaciones escolares o aspectos relacionados con lo que viven los jóvenes estudiantes en los distintos ámbitos en los que se desenvuelven.

Durante el trabajo de campo percibí que la acción tutora está fuertemente relacionada con la confianza que un docente puede inspirar a los jóvenes estudiantes. Por ejemplo, algunos estudiantes identificaban al asesor de grupo como una persona de confianza, que los apoya, que está al tanto de lo que sucede en el grupo y que cumple una función básica para la convivencia grupal. Los alumnos también recurrían a distintos profesores que les inspiraban confianza, aun cuando estos no eran su tutor o asesor. O bien, recurrían a los propios compañeros, aunque hubo algunos estudiantes que mencionaron a algún miembro de su familia.

Además, tanto alumnos como profesores, daban cuenta de que en la hora de tutoría se llevaban a cabo actividades que promovían la reflexión. Me parecía interesante el discurso que los profesores ofrecían a los alumnos para concientizarlos y, en contraste, los pensamientos reflexivos que los alumnos compartían en sus entrevistas.

Con el propósito de ahondar en el estudio sobre la tutoría propuse profundizar en el análisis de las maneras en que los docentes tutores resolvieron el espacio curricular de tutoría, y en cómo construyen relaciones tutoras con los jóvenes estudiantes. Asimismo, me propuse indagar cómo estas relaciones tutoras contribuyen en la formación de los alumnos adolescentes.

Las preguntas generales que guían el presente estudio son:

- ¿Cómo los/las docentes resolvieron la tutoría en las escuelas secundarias?
- ¿Cómo construyen los docentes relaciones tutoras con los jóvenes estudiantes que conforman un grupo escolar?
- ¿Cómo contribuye la relación tutora en la formación de los jóvenes alumnos?

1.5. Los capítulos de la tesis

La tesis como producto escrito está organizada de la siguiente manera. En el primer capítulo (como ya se expuso) elaboro una revisión de estudios enfocados en los alumnos de secundaria y ofrezco una breve revisión histórica a fin de ubicar el contexto en el que se desarrolla el tema de investigación, para después centrarme en los antecedentes y lineamientos de espacio curricular denominado Orientación y Tutoría

implementado con la Reforma a la Educación Secundaria 2006. En este mismo capítulo trato los antecedentes de investigación sobre la tutoría en escuelas secundarias (en México y otros países) y del estado del conocimiento en torno al tema: *Formación y tutoría*. Para finalmente plantear las preguntas que guían el estudio.

El planteamiento teórico y la metodología se especifican en el Capítulo 2. Enfatizando en que no se partió de un marco teórico, sino que se elaboró un desarrollo teórico en diálogo constante con los referentes empíricos, construido desde un enfoque pedagógico y recuperando conceptualizaciones de la teoría sociocultural. Se da cuenta del material empírico analizado, del enfoque cualitativo y hermenéutico que orientaron la metodología y del proceso que se realizó para el análisis de los datos.

En el Capítulo 3 se propone dar respuesta a dos cuestiones: ¿qué significa para los docentes la tutoría? y ¿cuáles son los propósitos que persiguen con el grupo asignado? Se da cuenta de cómo la labor tutora se resuelve entre lo formal y lo informal, y entre relaciones simétricas y asimétricas. También se abordan las dificultades y los beneficios que la labor retribuye a los docentes que asumen la tarea tutora.

El Capítulo 4 da cuenta de los conocimientos que construyen los docentes en torno a los alumnos, los grupos, la población estudiantil y el contexto sociocultural en el que se encuentra ubicada la escuela. Para después exponer los temas tratados con el grupo en las sesiones de tutoría y los problemas grupales que atendían tutores y tutoras. Al final de capítulo se analizan las acciones de los profesores ante lo apremiante de ciertas situaciones que viven los grupos escolares.

Posteriormente, en el Capítulo 5 se da cuenta de cómo la “plática” a la que aluden los tutores adquiere distintas connotaciones que se mueven entre el control y la flexibilidad, para después analizar lo que estas formas posibilitan entre docentes-tutor y alumnos-adolescentes en términos pedagógicos.

“La confianza en la relación tutora” es el título del Capítulo 6. Se presentan los hallazgos relacionados con el tema de la confianza de algunos estudios realizados en escuelas medias, para después mostrar el análisis de los datos de las escuelas secundarias en las que centro la investigación. En esta segunda parte enfatizo en los siguientes temas: “ganar” la confianza de los estudiantes; la apertura mutua, generar

un clima de confianza grupal y, en los compromisos y riesgos que implica para el tutor generar confianza.

En la primera parte del Capítulo 7 interesa analizar las posturas desde las cuales los docentes miran y dirigen sus discursos a los estudiantes vistos a su vez como adolescentes e hijos(as), para después centrarse en los recursos didácticos que los tutores utilizan con el propósito de que los alumnos reflexionen o tomen conciencia de los roles a asumir. Al final se dará cuenta de los procesos reflexivos que los estudiantes experimentan a partir de las palabras y las actividades propuestas en el espacio curricular de tutoría.

“La atención individual” se analiza en el Capítulo 8. En la primera parte del capítulo se desarrolla teóricamente la noción de reconocimiento, para después analizar experiencias de tutoría individual. En el capítulo se sostiene que la atención individual coadyuva en la formación de los estudiantes en tanto se configura como una relación de reconocimiento que moviliza el cuidado, la confianza, el respeto y la valoración de la persona. En la tercera parte del capítulo se da cuenta de algunas situaciones en las que la tutoría individual no dio los resultados esperados y de algunos aspectos que obstaculizan dicha atención

Finalmente elaboro algunas reflexiones, enfatizando en tres aspectos: la contradicción en la que se resolvía la tutoría en escuelas secundarias, las “condiciones pedagógicas o relacionales” que posibilitaron la construcción de relaciones tutoras y en las posibilidades formativas de la tutoría en escuelas secundarias, apoyándome en la noción de “momento pedagógico”.

Capítulo 2. Planteamiento teórico y metodología

2.1. Planteamiento teórico

El desarrollo teórico que a continuación se expone no es un marco teórico previo al trabajo de interpretación. Si bien al inicio del estudio se partió de algunos referentes teóricos, fue necesario ampliar la indagación. El planteamiento teórico que presentamos lo construimos a partir de la búsqueda de conceptualizaciones que ayudaran a comprender los datos empíricos, en un proceso de ida y vuelta, de “...diálogo continuo entre teorías y referentes empíricos” (Weiss (2012:135). Principalmente retomamos aportaciones del campo pedagógico y de la teoría sociocultural, y de otras disciplinas como la historia, la sociología y la psicología, en el entendido de que ello puede despertar y cultivar, a su vez, la “reflexión pedagógica” (Durkheim, 1998). A continuación entramos en materia.

La relación entre tutoría y formación, como señala Ortega Villalobos (2013), se justifica porque la acción tutora está centrada en los estudiantes, apoyándolos mediante procesos educativos a fin de contribuir en su formación o desarrollo integral.

En el campo de la investigación, la tutoría se ha convertido en una práctica y un objeto de estudio que permite abrir nuevos senderos para pensar la formación de los sujetos, la intervención de los tutores (Ducoing, 2009), y agregaríamos, para indagar en torno a las relaciones tutoras que este espacio posibilita. En este sentido, Weiss (2012) refiere que el “...concepto de formación nos permite reflexionar sobre la relación intersubjetiva entre formadores y formantes y sobre la relación de los sujetos (jóvenes-estudiantes) con el objeto (la cultura)” (2012:11).

En los lineamientos 2006 destinados a orientar la labor tutora en escuelas secundarias, se especifica que el maestro o maestra asignado como tutor de grupo contribuirá en el desarrollo social, afectivo, cognitivo y académico de los alumnos, así como en la elaboración de su proyecto de vida; se enfatiza claramente, a nivel discursivo, que la tutoría estará centrada en la formación integral de los estudiantes (SEP, 2006).

Tomando en cuenta que la tutoría se planteó para llevarse a cabo en un contexto institucional, me parece necesario revisar las nociones de formación/*Bildung* y de educación, las cuales se encuentran entrelazadas en los discursos educativos.

Ambas nociones remiten al trabajo que el sujeto ha de ejercer sobre sí mismo para llegar al desarrollo pleno, siempre en compañía del otro (por ejemplo, el formador) o de lo otro (la cultura), a la vez que se les vincula con la socialización y la disciplina. Propongo enfatizar en esta distinción por dos razones, por un lado, porque ayudará a establecer la noción de formación de la que parto en este trabajo para el análisis posterior. Segundo, porque permitirá mostrar la paradoja educativa en la que desempeña su labor el profesor-tutor, lo cual considero, se ve reflejado en las maneras contradictorias de resolver la tutoría y en la forma de construir la relación tutora.

Otro tema que interesa desarrollar es el tocante a la relación tutora. Como señalan los lineamientos sobre la tutoría, al profesor o profesora asignado como tutor(a) le corresponde orientar, acompañar y asistir a los estudiantes de un grupo escolar, además de impartir alguna asignatura, lo que implica una manera distinta de interactuar o relacionarse con ellos en tanto dicha relación no está mediada por contenidos escolares. Para entender este planteamiento recurriré al triángulo pedagógico o didáctico, a partir del cual trato de problematizar lo que se pone en juego en la relación tutora y lo que implica ubicarla en un contexto local socio-histórico.

2.1.1. Educación y Formación/*Bildung*

- *Educación*

Al trazar las trayectorias históricas de la configuración del concepto de educación en distintos países (Alemania, Francia, España y Gran Bretaña), Roldán (s.f.) refiere cómo éste se distanció de concepciones como: criar, adoctrinar, enseñar (en casa o en la escuela), nutrir o instruir, este último entendido como la enseñanza de preceptos o la inculcación de mandatos en la mente del niño. Así como de la noción de buenos modales.

En sus reflexiones sobre la pedagogía, Kant expone que el “hombre es la única criatura que ha de ser educada, entendiendo por educación los cuidados (sustento y manutención), la disciplina y la instrucción”, juntamente con la formación (Núñez, 2003).

Para Herbart, “la educación no se basa sólo en la *instrucción*, sino también en el *gobierno* y la *disciplina*” el gobierno visto como acción extrínseca que permita el desenvolvimiento de la instrucción, mientras que la disciplina refiere el “ejercicio

autónomo de la fuerza de carácter” orientada hacia la conquista estable de la personalidad. Lo que legitima cualquier acto de autoritarismo escolar al tiempo que exalta el valor formativo del estudio sometiendo a ciertos sacrificios (Abbagniano y Visalberghi, 1964:495).

Mientras que para Schleiermacher (1826) educar es acompañar y colaborar de manera reflexiva a quien se desarrolla por sí mismo, es corregir y cuidar al educando de influencias perniciosas que podrían afectar la vida presente y futura del niño. Para este pensador, la educación significa apoyar el desarrollo social e individual desde el propio individuo (Flitner, 1990, traducción E. Weiss).

Roldán (s.f.) aclara que si bien la noción de educación en lenguas latinas mantiene la connotación de aspiración, también es un término administrativo que refiere el hacer de las instituciones educativas. En este sentido, se pueden recuperar las ideas de Durkheim:

“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que particularmente está destinado” (en Núñez, 2003:25).

Vinculando así la socialización con la educación. Para Durkheim la educación es vista como una acción a cargo del Estado, entendiéndose esto como misión de las escuelas.

Este breve bosquejo tiene la intención de enfatizar, siguiendo a Roldán (s.f.), en la paradoja que surgió en el concepto de educación y que prevalece en el mundo occidental, esto es:

- a) la educación vista como proceso de auto-reflexión, auto-cultivo, auto-gobierno, crecimiento personal y emancipación individual y,
- b) la educación como gobernanza social, es decir, como una acción del Estado a través de tecnologías/herramientas intelectuales y administrativas para la formación moral y social de la población. Educación relacionada con la socialización y la disciplina (traducción propia).

- *Bildung* (formación)

Como hace ver Horlacher (2014), ambos términos, *Bildung* y *Erziehung* (educación), no son equivalentes, dicha distinción sólo existe en el idioma alemán. El primero se centra principalmente en los procesos internos y no puede describirse como educación en el sentido de crianza, capacitación o instrucción.

En el contexto del neohumanismo alemán, indica Roldán (s.f.), el concepto de la *Bildung* se convirtió en un término emancipatorio relacionado con el auto-cultivo individual: "...se refería a la formación completa del ser humano a través del desarrollo de sus facultades, capacidades y fortalezas individuales internas y profundas, en los niveles intelectual, moral y espiritual" (traducción propia).

Bajo la influencia de Herder la idea de *Bildung* se asoció al desarrollo del alma, la cual podría ser perfeccionada; mientras que para Humboldt era el auto-cultivo interior, la realización armónica de la totalidad interna que depende del mundo exterior (Horlacher, 2014). Con Goethe se entiende como formación interna y comprensiva del ser humano, como desarrollo de su plenitud y formación de su personalidad (Roldán, s.f.).

Según Hegel el sujeto ha de someterse a las pautas de la cultura en que se vive, a los imperativos de la sociedad que lo acoge para inscribirlo en lo específicamente humano, cuestión que implica para el sujeto un "duro trabajo" y este trabajo es el que el educador ha de sostener (Núñez, 2003). *Bildung*, para Hegel, como el esfuerzo de humanización del individuo (Fabre, 2011).

Gadamer (2007) considera que en la *Bildung* "...uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma" (40), es decir, la cultura, siendo central la experiencia de la otredad: lo otro, en tanto pasado y lo otro en tanto alteridad cultural. *Bildung* es la integración del pasado con el presente como elemento constitutivo del devenir. El autor concibe el diálogo con lo otro (pasado o alteridad cultural) como un diálogo que modifica nuestro horizonte de vida actual, esto es: "Al comprender el horizonte del pasado (o del otro cultural), y dialogar con él, amplío mi horizonte, conciencia y experiencia" (en Weiss, 2012).

De acuerdo a Roldán (s.f.), en el siglo XX el concepto de *formatio*/formación en Francés y Español, de alguna manera "tomó prestado" parte del significado de auto-

cultivo y auto-formación de la *Bildung* alemana, aunque aclara que con una connotación menos aspiracional.

- *Formación*

La formación está fuertemente vinculada con la acción que el sujeto ejerce sobre sí mismo, como expresa Ducoing (2003): “Es el hombre quien se responsabiliza de su propia existencia como sujeto... y toma en sus manos, en el camino de la vida, el reto de su cambio, de su desarrollo, de su transformación, de su capacidad formativa...” (Ducoing, 2003:92-93).

La formación del sujeto sólo se logra mediante su participación. Arriarán y Beuchot (1999) enfatizan, que si la educación puede lograr el desarrollo de potencialidades, de virtudes, de hábitos es porque la persona se halla en “estado de potencialidad”, es decir, “que el alumno sólo se puede formar si se cuenta con él mismo, a partir de él mismo y, que aun cuando haya trato con el maestro, él sólo le dará la guía y la ayuda” (referido en Ducoing, 2003:96).

Desde Herder se señala que si bien la formación/*Bildung* significa “hacer a las personas capaces de pensar, juzgar y actuar por sí mismas”, para lograrlo se requiere “la actuación viva del enseñante y la actividad del que se forma” (Roldán s.f. trad. propia). La formación no se lleva a cabo de manera aislada: “es a través de la interacción con el otro y con la transformación cultural y social que se conquista la subjetividad, entendida como formación del sujeto” (Yurén, 2003 y 1995 en Ducoing, 2003:83). El “...educador no tiene como objetivo modelar al otro, al alumno; el trabajo del educador es el acompañamiento al esfuerzo de negación del alumno”, es decir:

[Alentarlo] a la crítica, al asombro, a la duda, a la pregunta, al debate, a la creación, a la acción. La labor del educador no consiste en modelar, sino en favorecer la praxis del educando, su interacción con otros y la recuperación de su experiencia (Yurén, 2000 en Ducoing, 2003: 83).

En el proceso de formación, ambos: formador y formando, se convierten en actuantes:

La formación, desde la mirada de la praxis, refiere a un acto de creación, a una voluntad de deseo y a un poder de transformación y de autocreación con el otro y los otros, en el marco de un proceso relacional, en donde formador y estudiante, ambos, son actores desde y en la interacción. Es en la interacción donde el sujeto no deja de crearse, de existir, de transformarse a través de la auto-creación y de la existencia del otro y de los otros (Ducoing, 2003:101).

Es una noción que alude, "...al posicionamiento ético de los sujetos ante el mundo: a cómo se asume la responsabilidad ante éste y cómo se responsabiliza sobre sus actos, resultado de su libertad de decisión" (Barrón, 2009:218).

El sujeto además de formarse a sí mismo con ayuda del otro, se encuentra en un contexto sociocultural. En este sentido se puede decir que: "...uno se forma a sí mismo, pero uno sólo se forma por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros...". (Ferry, 1997 en Weiss, 2012:9). Lo que da cuenta de la "...posibilidad de que el sujeto muestre una actitud de apertura hacia el *otro* y hacia el conocimiento" (Barrón, 1999:218 refiriendo a Gadamer), hacia la historia y la cultura.

Esta es la noción de formación que me interesa explorar en la tesis. Entendiendo que el tutor se convierte en un mediador (formador) y que el alumno realiza el trabajo sobre sí, pero en compañía no sólo del tutor sino también de sus compañeros (pensemos en que la tutoría en secundarias se propuso como acompañamiento grupal) e inmerso en un contexto histórico y cultural.

Asimismo, interesa resaltar que al igual que en el concepto de educación, también en el de formación se distingue una contradicción. Para Ferry (1990) refiere Barrón (2009), el término formación adquiere las siguientes connotaciones:

...en primer lugar, la formación es percibida como una función social de transmisión y saber, en un sentido de reproducción de la cultura dominante. En otro sentido, la formación es considerada como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que lleva a cabo bajo el doble efecto de su maduración interna y de posibilidades de aprendizaje de reencuentros y experiencias (Barrón, 2009:219).

Para Weiss (2012), tanto el proceso de socialización –visto como la transmisión de reglas y normas de las generaciones adultas a las más jóvenes-, como el proceso de subjetivación que implica el desarrollo del potencial humano y sus facultades, así como el desarrollo de la persona como responsable de sí misma y de otros; se encuentran tematizados en el concepto pedagógico de formación/*Bildung*.

Por su parte, Barrón (2009) apunta que toda formación conlleva "...un sentido prescriptivo y propositivo [...] prepara para los roles, pero también busca en los sujetos una función transformadora" (219).

Tomar estas contradicciones como puntos de partida cobra relevancia en el presente estudio porque se distingue que los profesores-tutores resuelven (o tratan de resolver) la tutoría inmersos en tales contradicciones. Lo que a su vez influye en la manera ambigua en que se construye la relación tutora, pues como se revisará en seguida, la tutoría en escuelas secundarias también puede ser entendida desde dos acepciones contrapuestas.

2.1.2. Tutoría y/o acompañamiento

Van Manen (1998) considera que las tensiones y las contradicciones son parte de la experiencia pedagógica, dice: “En la experiencia pedagógica existen contradicciones, conflictos, polaridades, tensiones y oposiciones interminables que la estructuran” (1998:77). En las escuelas se pueden encontrar tensiones entre principios contrapuestos: “...libertad frente a control, seguridad frente a riesgo, uno mismo frente a todos los demás, lo correcto frente al error, lo real frente a lo ideal, el interés de la persona frente al interés de la sociedad, etcétera” (Van Manen, 1998:75).

Van Manen (1998:75) considera que es especialmente esta estructura antinómica de la experiencia la que “nos hace reflexionar en todo momento sobre cómo debemos actuar con los niños y con los estudiantes”. El conflicto fundamental en el mundo pedagógico, acentúa el autor, se mueve entre la libertad y el control. La primera asociada con nociones como: autonomía, independencia, elección, laxitud, licencia. En contraposición, el control relacionado con: orden, sistema, disciplina, reglas, regulación, precepto, organización. Lo que lleva a menudo a experimentar una crisis, no sólo del orden, sino de la propia actuación, de las ideas y de las emociones que nos causa esta antinomia (Van Manen, 1998).

Lo que llama la atención es que esta antinomia libertad-control, desde el punto de vista educativo, se vuelve problemática, ya que suele pensarse exclusivamente a favor de lo uno o de lo otro, sin querer ver que ambas conviven cotidianamente en los ambientes escolares. Van Manen (1998) hace ver cómo los niños y adolescentes “...necesitan tanto la libertad como el orden en sus vidas. Necesitan una libertad controlada tanto como el control que empuja hacia la libertad” (76).

Considero que en este sentido puede pensarse la tutoría en escuelas secundarias y las maneras en que los docentes tutores la resuelven, es decir en medio de una constante contradicción.

Patricia Ducoing (2009) desarrolla algunas ideas en torno a la tutoría y el acompañamiento que ayudarán a pensar la tutoría en secundarias entre la contradicción libertad-control. Retomando ideas de la autora, puedo decir que su texto titulado “Tutoría y/o acompañamiento” se teje entre formalizaciones puntuales, incluidas las burocráticas y, por tanto institucionalizadas (la tutoría) y por otro lado, muestra una visión espléndida de lo educativo (el acompañamiento). Mostrando, por un lado “las lógicas y estrategias dominantes en las prácticas tutoriales” y por otro, la búsqueda o la visibilización de alternativas humanísticas (Ducoing, 2009).

Ducoing elabora la siguiente distinción entre acompañamiento y tutoría:

El acompañamiento [es] un proceso en el que el acompañado –el sujeto- tiene como proyecto la realización de sí y, por su parte, el acompañante tiene como tarea el apoyo y la ayuda para la realización del otro. La tutoría, por el contrario, se inscribe más fácilmente en un proceso burocrático donde el alumno debe seguir la trayectoria establecida por el tutor, esto es, como sujeto sometido a los designios, a las perspectivas de aquel. Se revela, en consecuencia, una postura funcional y una relación de autoridad (2009:59).

La autora considera que si bien ambas son prácticas que han incursionado en el campo de la educación y que tienen finalidades similares, es necesario hacer una clara distinción ya que, desde su punto de vista se trata de “...dos visiones teóricas y prácticas en cuyos fundamentos pueden apreciarse divergencias” (59). Pero aclarando, a su vez, que estos dos modelos no pueden encontrarse de manera “químicamente pura” en los contextos educativos. A continuación se puntualizan algunas especificidades, tratando de establecer los matices o las diferencias necesarias a propósito de este estudio.

La mayoría de las nociones de tutoría en el campo escolar “...promueven la polarización del estatus de los participantes –el del tutor y el del alumno-, polarización que justifica y profundiza la asimetría de la relación” (Ducoing, 2009:69). Esta forma de mirar la relación imposibilita el acercamiento –o fomenta más bien el distanciamiento entre ambos actores-, al concebir al tutor como autoridad que ha de garantizar que el o los estudiantes se habitúen a hacer lo que él decide, considera pertinente, desea, le satisface, estima valioso, útil, necesario o bien lo que ha previsto para el logro de metas. Es decir, para el alumno la tutoría llega a convertirse en un proceso de sujetación, de resignación, de sumisión y de acatamiento (Ducoing, 2009).

Una tutoría en la que la claridad y la certeza del tutor para guiar al tutorado se convierten en los caracteres sustanciales de su función, observándose en la base, el saber y el saber-hacer del tutor (agente activo) en contraste con el tutorado (agente pasivo); además de una interacción unidireccional y transitiva, del tutor hacia el tutorado. La dirección del tutor se vuelve indispensable para lograr resultados favorables, asumiendo un papel de consejero e informante, más que en una posición de acompañante (Ducoing, 2009:74).

El acompañamiento, por otro lado, se entiende como un proceso que, en el marco de una postura ética, reconsidera el papel del otro, es decir, de la/el estudiante, otorgándole centralidad a la alteridad, ya que se percibe que es su devenir el que está en juego, lo cual frecuentemente eluden, ignoran o niegan ciertas nociones y prácticas tutoras. En la noción de acompañamiento se reconoce una idea de "...desplazamiento en común en una situación en la que hay un actor fundamental que debe ser sostenido, apoyado para alcanzar su meta..." (Ducoing, 2009:71).

De este modo, se asume una relación como interacción de subjetividades y "...el acompañamiento como un proceso en el que el acompañado tiene un lugar como sujeto: aquel que el acompañante le otorga como interlocutor" (Ducoing, 2009:74-75). Abriéndose la posibilidad de verdaderos encuentros en un espacio de reconocimiento de la alteridad, en donde se abre la oportunidad de que acompañado y acompañante se descubran mutuamente.

En las escuelas de mi estudio encontré que algunos(as) tutores(as) orientaban la forma del espacio curricular desde la concepción de tutoría que propone Ducoing, sin embargo, muchos más resolvían la tutoría combinando o moviéndose de un modelo a otro (tutoría y acompañamiento) de acuerdo a las necesidades del grupo y a su propia manera de asumirse tutor y/o profesor, es decir, se convertían en acompañante-tutor, lo cual se reflejaba en la relación construida con los estudiantes.

Sin embargo, no hay que dejar de mirar que tanto la tutoría como el acompañamiento colocan a los sujetos en posiciones asimétricas, y, que ambas son ejercidas a partir de un mandato institucional. Lo que, desde mi punto de vista, permite pensar dichas nociones en contextos escolares.

De acuerdo a Ducoing (2009), tanto la tutoría como el acompañamiento colocan a los dos sujetos en posiciones asimétricas, en tanto que el tutor y el acompañante

realizan una función específica y su lugar frente al tutorado o acompañado nunca podrá confundirse con la de aquellos. Para el caso que se viene siguiendo, ubicado en la escuela secundaria, se puede decir, por ejemplo, que la posición del tutor –quien es a la vez un profesor que imparte alguna materia- no puede confundirse con el de los/las estudiantes. Sin embargo, no se han de perder de vista los matices. En el caso del acompañamiento, se revela una visión más cercana al sujeto-alumno, el cual adquiere centralidad, prevaleciendo una tendencia a buscar disminuir esa asimetría, lo cual se logra, entre otros aspectos, a través de la capacidad de escucha activa del acompañante, lo cual posibilita que el acompañado lo busque para hablar e interactuar. Así, el “...acompañante, al escuchar, reconoce la existencia del otro, de aquel que tiene derecho a la palabra” (Ducoing, 2009:73-74).

Mientras que en la tutoría, siguiendo a Ducoing (2009), se privilegia la conducción, la prescripción y el control respecto al tutorado, a partir de un saber y de un proceso de racionalización que guía al estudiante. Aun cuando se busca el progreso del otro, se le obliga, sin darle posibilidad de rechazar o cuestionar la prescripción del tutor. Aquí, es el tutor quien comúnmente usa la palabra y el tutorado es quien escucha los consejos y las orientaciones que aquel le da de manera unidireccional.

Tanto la tutoría como el acompañamiento son ejercidas por un mandato institucional. “Es la institución quien formaliza y legitima al tutor o al acompañante para desarrollar la tutoría o el acompañamiento, pero siempre con base en un marco (criterios, reglas, estatutos, normas) que ella define” (Ducoing, 2009:75). Sin embargo, aquí también se perciben matices.

Por el lado de la tutoría, dice Ducoing (2009), el tutor realiza actividades relacionadas con lo técnico instrumental, actividades como la planificación, la programación, el desarrollo, los reportes y la evaluación, dejando poco espacio para el diálogo. Se busca en la tutoría, en el contexto institucional, que tutor y tutorado transiten por las etapas que conforman una ruta establecida para lograr la meta propuesta, trazándose una trayectoria durante la cual, el tutor dirige, ejerce la autoridad y los tutorados transitan el itinerario establecido de manera homogénea, sin salirse de la ruta predefinida, o en caso de que lo hiciera, regresarlo al buen camino.

En contraste, el acompañamiento rompe de alguna manera con lo técnico, porque no caben planificación, ejecución ni evaluación. “La esencia de la acción de

acompañamiento es el *sujeto*” (Ducoing, 1998:75-76). El acompañante intenta estar con el estudiante, vivir con él –metafóricamente- seguirlo, caminar a su lado. A diferencia de la trayectoria, hace ver Ducoing, en el acompañamiento se vislumbra más la imagen de camino y/o recorrido, que mientras se anda prevalece el tiempo, la duración y el ritmo del acompañado.

Estos dos aspectos, la asimetría en la relación y el mandato institucional, se han de considerar a la hora de pensar la tutoría y la relación tutora que ésta posibilita, y cómo ello incide en las maneras de entender la formación de los y las estudiantes que asisten a la escuela secundaria.

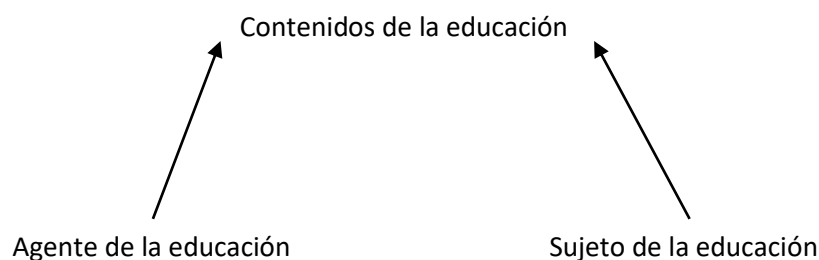
Para cerrar este apartado puedo decir, junto con Van Manen (1998), que las antinomias pedagógicas desafían nuestra vida diaria, y que: “Ninguna teoría pedagógica puede resultar enteramente satisfactoria, a no ser que ofrezca una perspectiva para las contradicciones de la vida diaria” (1998:78). Considero que las ideas desarrolladas orientan en esta dirección.

2.1.3. El triángulo pedagógico: jóvenes-alumnos, “contenidos”, profesor-tutor

Al profesor-tutor le corresponde orientar, acompañar y asistir a los estudiantes de un grupo escolar. La relación entre tutor y estudiantes no está mediada por contenidos de asignatura o materia escolar. Recurriré al triángulo pedagógico con la idea de problematizar lo que se pone en juego en la relación tutora.

El triángulo pedagógico o triángulo didáctico es uno de los modelos utilizados con frecuencia para representar las relaciones entre el conocimiento, el profesor y el alumno (o alumnos) en una situación educativa o pedagógica (Ibáñez, 2007). El esquema es un triángulo cerrado, cada vértice representa al profesor, al alumno y el saber y los lados las relaciones que entre estos tres elementos se establecen. Este modelo se ha utilizado y reformulado por distintos teóricos de la educación, cada uno de ellos enfatiza en distintos procesos: Houssaye (1998) en la enseñanza, el aprendizaje y la formación; Saint-Onge (1997) en las relaciones didácticas, de estudio y de mediación, mientras que desde la psicología educativa Coll (1997) y Coll y Solé (2001) ponen el acento en los procesos de enseñanza aprendizaje y, Díaz Barriga (2006) desde el paradigma constructivista sociocultural considera que la clave de los procesos formales de enseñanza y aprendizaje se encuentran en el centro del triángulo didáctico (referidos en Ibáñez, 2007).

Según Núñez (2003) el triángulo pedagógico representa la idea herbattiana del trabajo educativo, cada vértice simboliza un elemento: el sujeto de la educación, el agente de la educación y los contenidos de la educación. Para ella, el triángulo no se cierra en su base, ya que son los contenidos los que articulan o median la relación; sin ellos, la relación entre sujeto y agente impediría la relación educativa trasladándola a una relación *tú a tú*. De lo que se trata, dice la autora, "...es de no poner la acción directamente en el alumno, sino que la relación esté siempre mediada por los contenidos culturales" (2003:28). A continuación presento el esquema que propone Núñez (2003:28).



- *Problematización*

A partir de este sencillo esquema propongo problematizar lo que se pone en juego en la relación tutora, sin perder de vista que la tutoría en escuelas secundarias se planteó como acompañamiento grupal y que se lleva a cabo en un ámbito institucional: la escuela.

- *Contenidos*

Empecemos con los contenidos. ¿Qué "contenidos de la educación" median la relación entre profesor-tutor y estudiantes, en el espacio curricular de tutoría? No estamos hablando de contenidos disciplinares, no en el sentido estricto de aquellos propuestos en un programa escolar. Los contenidos que median la relación entre tutor-tutorado son aquellos que devienen de las vivencias de los alumnos (aunque sean propuestos por los docentes), estos contenidos se enfocan en lo que les sucede a los alumnos-adolescentes.

Lo que le da contenido al espacio curricular, proviene precisamente del alumno. De hecho, en los lineamientos 2006 los cuatro ámbitos de intervención propuestos están vinculados estrechamente con lo que vive el estudiante en el contexto escolar. No obstante, no hay que perder de vista que éstos responden/obedecen a exigencias institucionales.

Siguiendo a Ibáñez (2007), se puede decir que lo que media la relación entre profesor-tutor y estudiantes-adolescentes tiene que ver con las formas o modos de actuar ante situaciones. Situaciones que provienen del mundo juvenil, de sus vivencias, necesidades, preocupaciones, inquietudes, de su actuar en el mundo, de sus preguntas y respuestas de/ante la vida.

Para Freire (1970) los temas significativos o generadores son los que median la relación, en este sentido, los contenidos en la relación tutora se pueden entender como tales. La educación auténtica, dice el autor "...no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, mediatizados por el mundo" (1970:112). Mundo lleno de "...anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación" (Freire, 1970:112). Estos temas generadores reflejan situaciones concretas, existenciales y presentes de los hombres mismos.

Temas significativos que invitan a "dialogar" sobre la visión que cada uno - educador y educando- tienen sobre el mundo, en el cual el segundo se constituye (Freire, 1970:116). Temas que encarnan sentimientos, emociones, pensamientos, acciones que nos hacen sentir que vivimos, que pertenecemos al mundo, que estamos entrando en él. Considero que estos temas generadores son los que median/movilizan la relación tutora.

- *Adolescentes-estudiantes (sujetos de la educación)*

Los estudiantes (y también los profesores) son personas que participan en prácticas sociales situadas y en curso (Dreier, 2010), son actores plurales que se encuentran insertos en múltiples experiencias y viven en diversos contextos en los que desempeñan diversos roles: hijo, alumno, amigo, entre otros (Lahire, 2007). Los estudiantes (y también los tutores) son personas que actúan y manifiesta emociones y comprensiones; que sólo existen en relaciones yo-otros y que permanecen siempre

abiertas al poder ser/deber ser, lo que implica evaluaciones, decisiones y esfuerzos, negociados con otros (Pérez-Campos, 2014).

Los jóvenes estudiantes participan en más de un contexto de acción social y, mientras conducen sus vidas se mueven a través de contextos heterogéneos. Cada contexto encarna para los jóvenes estudiantes modos de participación variados “...debido a las posiciones particulares, las relaciones sociales, los ámbitos de posibilidad y las preocupaciones personales” (Dreier, 2010:91). Cada sujeto (maestro y alumno) interviene en su contexto presente en forma particular, comparada con la manera de participar en otros contextos, sin embargo:

...la manera particular en que los sujetos *configuran su participación en el contexto presente no depende de ese solo contexto*. Puesto que los contextos sociales están interrelacionados en la estructura de la práctica social y puesto que los sujetos conducen sus vidas participando en varios contextos, le importan estas interrelaciones y sus preocupaciones en otros contextos [...] Los sujetos pueden incluso hacer lo que hacen en el contexto presente para lograr ciertos cambios en otro contexto (Dreier, 2010:92, cursivas en original).

Lo que viven los jóvenes estudiantes en otros contextos (y lo que son en otros contextos) lo llevan a la escuela. Lo que hace que el esquema (triángulo pedagógico) se complique, ya que lo que los estudiantes ponen en movimiento en la relación son sus vivencias en el contexto escolar en combinación o superpuestas con aquellas que les acontecen en otros contextos.

El esquema también se complica al pensar que el alumno hace un trabajo sobre sí que tiene que ver con su entrada al mundo, con el entendimiento del mundo, con lo que lo rodea, incluyendo sus relaciones con otras personas. El trabajo arduo de sí mismo viene dado por sus vivencias, inquietudes, crisis, etcétera. Él trabaja sobre sí de manera distinta a como trabaja cuando tiene que aprender un contenido escolar, ya que lo que le interesa lo involucra.

- *Profesor-tutor (agente de la educación)*

Pensar así los contenidos que median la relación y describir así al joven estudiante, conlleva un desplazamiento en la mirada respecto al papel y la tarea que ha de realizar el profesor-tutor.

Más allá del papel de docente que desempeña en la institución, se le exige, de alguna manera implicarse en otro rol que conlleva funciones distintas. Martuccelli (s.f.) explica cómo en el mundo laboral -incluyendo la academia- se ha expandido un modelo de gestión (al menos tendencialmente) en el que cada vez menos se le dice al trabajador “cómo debe hacer las cosas”, pero se le fijan metas o propósitos que debe alcanzar. Ayer, dice el mismo autor: “...el actor tenía que aplicar un programa que venía con un conjunto estructurado de pautas de acción, hoy en día tiende a indicársele el “problema”, y el actor tiene que encontrar, por sí solo, la mejor manera de resolverlo” (Martuccelli, s.f.). Considero que esto se puede aplicar a la Tutoría si leemos las orientaciones generales que se dan en los lineamientos 2006.

Esta forma de concebir el rol, donde se prescriben menos las funciones y las conductas, no significa hablar de libertad, sino más bien de obligar al actor a dar pruebas de su “creatividad” en el trabajo. En este caso, se puede decir que el tutor tiene que dar muestras de creatividad en su labor con los estudiantes, y que ha de “...responder activamente a un conjunto de problemas diversos a los que tiene que enfrentarse” (Martuccelli, s.f.). En este caso, resolver o dar forma a un espacio curricular donde los contenidos y la posición del joven alumno trastocan su función, obligándolo de cierta manera a echar mano de su formación, de su experiencia, del conocimiento que tiene de los alumnos, pero también de su creatividad.

Además, el profesor se encuentra ante una dualidad: docente-tutor, ya que se ve implicado en una función que ha de resolver de acuerdo a lo que él mismo entienda y asuma, y esto de manera también creativa.

Meirieu (1998) dice que la finalidad de la empresa educativa es:

...que aquel que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado. Que, por último, según la hermosa fórmula que propuso Pestalozzi en 1797: “pueda ser obra de sí mismo” (Meirieu, 1998:70).

Me parece que el profesor-tutor que asume la labor tiene esta importante tarea, convertirse en mediador del mundo. Sin embargo, lo que quedaría en suspenso sería: ¿cómo ve el mundo el profesor-tutor y por ende lo comunica al alumno?, ¿cómo percibe el joven-estudiante el mundo que le muestra el tutor-profesor?, ¿qué demanda el joven-alumno desde sus propias vivencias al profesor-tutor?, ¿qué “contenidos” específicos ponen en movimiento la relación?

- *Complicando el triángulo*

Pero además, se ha de pensar que el triángulo pedagógico se sitúa –por así decir- en algún lugar, en el aula, la escuela, el contexto cultural en el que se encuentra inmersa la escuela, en un momento histórico.

El esquema se complejiza si se piensa en que los jóvenes estudiantes pertenecen a un grupo escolar y que la tutoría en escuelas secundarias se planteó como acompañamiento grupal. En este sentido se tendría que revisar de qué grupo/clase/aula, estamos hablando. En este estudio partimos de las siguientes conceptualizaciones.

La clase se puede entender como un “...modo particular de relación social entre profesor y alumnos que a menudo implica un patrón distintivo de discurso; [dado] típicamente en las escuelas...” (Candela, Rockwell y Coll, 2009:3). Que los integrantes del grupo tienen influencia los unos sobre los otros (Postic, 1982) y que sujetos y grupo se constituyen uno al otro (Levinson, 2002). Además, las reglas y normas que se desarrollan en el grupo/clase ejercen acción sobre cada integrante (incluyendo al maestro) (Postic, 1982).

En el grupo escolar se construye una estructura informal, es decir, la que se da “espontáneamente” en el grupo de estudiantes que rige las interacciones, designa status, determina interacciones con cada enseñante y entre alumnos, lo que hasta cierto punto sucede independientemente de la institución y del enseñante (Postic, 1982). Asimismo, el grupo escolar, como indica Levinson (2002), va construyendo una historia al interior de la escuela.

También se ha de considerar que las relaciones sociales entre los estudiantes idealizadas desde la concepción romántica del grupo de pares o de iguales que hacen referencia a camaradería y complicidad, ya no es sostenida, pues muchas veces esas relaciones se ven envueltas en temas de conflictos y violencias (Maldonado, 2000; Paulín, 2013; Mejía, 2013). Los miembros del grupo no están integrados armónicamente y tampoco comparten intereses, gustos y valores (Molina, 2012). Dice Maldonado (2000) (recurriendo a Goffman), que el grupo o la clase ha de pensarse: “...en un escenario móvil, en mutación, que otorga un matiz particular a un proceso que dramatizan actores originales, confrontados con circunstancias ambiguas, inciertas, contradictorias” (2000:48).

Sandoval (2000) observa que la clase “constituye algo más que la transmisión y aprendizaje de un contenido programático”, menciona que también es el lugar donde los sujetos ponen en juego múltiples estrategias, construyen relaciones, concretan acciones, negocian, resisten, se adaptan y donde logran aprendizajes que no necesariamente se refieren sólo a los contenidos que marca el programa escolar.

Además, “...la interacción entre profesores y alumnos no agotan la naturaleza compleja de las actividades y procesos que tienen lugar en el aula...” (Candela et al., 2009:3). En ese espacio “...pueden ocurrir simultáneamente –y de hecho ocurren- muchas cosas... (como retar o resistir al profesor, comer, vender y comprar objetos, rezar, bromear, pelear, hacer trabajo benévolo y muchas más), como muestran los estudios históricos y etnográficos” (Candela, et al., 2009:3-4).

Sin olvidar que el grupo comparte un espacio (aula) –a veces decorada, sea por él mismo o el profesor-, llena de olores y ruidos, donde se le asigna a cada estudiante un lugar (un pupitre). Que existe una “intimidad social que no tiene término de comparación en otros medio de nuestra sociedad” (Jackson, 1975:19). Y que existe un carácter casi ritualista y cíclico de las actividades que se realizan en la clase, que incluye objetos físicos. Actividades que son casi constantes día tras día, semana tras semana e, incluso, se podría decir, en muchos aspectos, año tras año (Jackson, 1975).

EL grupo/clase no tiene “bordes y límites claros y definidos” (Maldonado, 2000). Nespór (referido en Candela, et al., 2009:4) propone “...ver ‘las aulas’ como una red de relaciones sociales conectadas a procesos externos e internos que pueden no formar parte del proceso de enseñanza, al menos intencionalmente”.

- *El contexto institucional*

El triángulo pedagógico se complica aún más si pensamos que el aula o la clase como espacio social se encuentra inmerso en un contexto institucional. Las escuelas, dice Civera (2008), son espacios de producción cultural y social, construcciones de los diversos actores, que con posibilidades de agencia, se involucran en ellas. Estos actores: maestros, estudiantes, padres de familia y autoridades, desde diversas y cambiantes posiciones de poder, realizan diversas prácticas y sostienen relaciones de diferente naturaleza con los demás, no sólo sociales y académicas sino también emocionales. Además, estos actores interpretan el marco institucional configurando con ello sus actuaciones, es decir, las maneras de tomar decisiones, definir objetivos y

modos de proceder para lograrlos, así como realizar actividades concretas en las que se materializan sus formas de pensar y actuar (Fierro y Tapia, 2013 en Fierro et al., 2013).

Pensar la relación tutora implica situarla en una escuela pública, en este caso una escuela secundaria:

[Que] opera continuamente como intermediaria entre lo público y lo privado, entre las particularidades de las familias de sus alumnos y las condiciones estructurales de éstas; entre los docentes como trabajadores/profesionales y como sujetos individuales con flaquezas y generosidades; entre los alumnos/estudiantes y la individualidad de cada adolescente puesta en acto en el día a día escolar; en el medio de normas abstractas y aplicaciones concretas a sujetos con quienes mantiene relaciones forjadas cara a cara; historias colectivas y trayectorias personales (Maldonado, Servetto y Molina, 2015:353).

En las escuelas se observan, además, distintos procesos –legitimación, dominación, resistencia, coerción, apropiación, entre otros-, están permeadas por la acumulación y la sedimentación de distintos recursos culturales introducidos a lo largo del tiempo. Procesos y sedimentos que llevan a pensar en un contexto escolar heterogéneo que rara vez se vislumbra como coherente (Rockwell, 2007).

- *Contexto socio-histórico*

Asimismo, lo que sucede en el aula y en la escuela, está abierto a “la influencia de diferentes procesos del mundo que la rodea...” (Candela, et al., 2009:3). Las historias grupales se entrecruzan en espacios y tiempos escolares, a la vez que se encuentran inmersas en un contexto socio-histórico, cultural e institucional más amplio. Dreier (2010:85) sostiene que “...la estructura social de la práctica [es] un conjunto de contextos de acción social local interrelacionados y diversos”. La escuela está estrechamente enlazada o superpuesta con otros contextos en los que participan alumnos y profesores; contextos que “están institucionalizados de diversas maneras” (Dreier, 2010:85).

En este sentido, Postic (1982) sugiere no perder de vista que “...el grupo de la clase tiene que considerarse en una dimensión sociológica más amplia” colocándolo en el marco regional, pero a la vez en el marco local del establecimiento institucional. El mismo autor puntualiza: “Los factores socio-económicos y culturales, que influyen a los sujetos del grupo, condicionan la naturaleza de las interacciones...” (Postic,

1982:77). Sería ilusorio, continúa Postic: "...estudiar la relación educativa restringiéndola a las relaciones entre maestro y alumno", en la vida en la clase se encuentran presentes un conjunto de factores que actúan sobre las relaciones que se dan en la escuela, las que a su vez están afectadas por la naturaleza de las relaciones en la sociedad (1982:76).

El esquema inicial se ha complicado, ¿cómo acercarse a la relación tutora y desde dónde entenderla? Proponemos un acercamiento desde el campo pedagógico, es decir, pensar la relación tutora como una relación pedagógica en la que participan el profesor-tutor y el alumno-adolescente, en el entendido de que en la tutoría se propicia una relación pedagógica, retomando las palabras de Barrón (2009), diferente de la que se establece en la docencia frente a grupo, pero a la vez complementaria.

2.1.4. Relación tutora: el momento pedagógico

La educación escolar deriva de la fundamental experiencia de la pedagogía, es decir, "...la tarea humana de proteger y enseñar a los más jóvenes a vivir en este mundo y a responsabilizarse de sí mismos, de los demás y de la continuidad y el bienestar del mundo" (Van Manen, 1998:23).

La pedagogía tiene como base el interés por el crecimiento del niño o el adolescente, lo importante es su bienestar. Según Van Manen (1998): "La pedagogía se refiere solamente a aquellos tipos de acciones e interacciones establecidas intencionadamente (aunque no siempre deliberada o conscientemente) por un adulto y un niño, dirigidas hacia la formación o un devenir positivo del niño" (1998:34).

Sin embargo, como advierte Van Manen (1998) si bien con la pedagogía de lo que se trata es de distinguir lo que es bueno para niños y adolescentes de lo que no lo es, no hay que confundirse, pues aún los mejores educadores templan su práctica con la convicción de que a menudo no consiguen hacer esa distinción y no siempre saben qué es lo mejor para cada niño o adolescente.

Todas las acciones pedagógicas son normativas, es decir, muestran las orientaciones que tiene el adulto respecto a los educandos. "Decir que nuestra vida con los niños es normativa supone que aceptemos que, como educadores y padres, debemos tener una serie de principios que nos orienten hacia lo bueno (cualquiera que sea el significado de bueno en las circunstancias concretas)" (Van Manen, 1998:25).

Van Manen (1998) indica que "...la pedagogía describe todas aquellas áreas en que los adultos conviven con los niños, por el bienestar de estos niños, su crecimiento personal, su madurez y su desarrollo" (Van Manen, 1998:44). En este sentido se puede decir que la tutoría¹⁴ es un área de la pedagogía.

Pensar la pedagogía significa partir de una relación de aprendizaje generalmente entre un adulto y un niño o adolescente. Relación que ha de proporcionar un sentido de protección, dirección, orientación para la vida del niño o adolescente. La palabra pedagogía, según Van Manen (1998), ayuda a restaurar una relación casi olvidada y ausente entre adultos y niños, acercándonos a lo que sucede entre profesor y educando, es decir, a los elementos humanos de la educación escolar.

Proporcionar apoyo y dirección significa que existe un adulto fiable con quien el niño o adolescente puede contar, porque "siempre estará allí", no importa precisar para qué. Este aspecto es fundamental a la hora de pensar la tutoría en escuelas secundarias, ya que el docente-tutor, si bien no pasa todo el tiempo con el grupo de alumnos, lo importante es que los tutorados sepan que pueden contar con él.

La noción de "momento pedagógico" que desarrolla Van Manen (1998) me parece ayudará a entender ese "estar siempre ahí". Ya que la pedagogía se encuentra en las situaciones concretas de la vida real y es ahí donde se pueden distinguir momentos pedagógicos que se dan sobre la marcha de la vida escolar.

Recuperar la noción de "momento pedagógico" ayudará a visibilizar, siguiendo a Van Manen (1998), las situaciones, las acciones y las relaciones pedagógicas en esos intersticios de tiempo/espacio que caracterizan los encuentros entre tutor-profesor y estudiantes, a veces tan cortos que se dan en la vida cotidiana de la institución escolar.

- *El momento pedagógico: situación, relación y acción pedagógica*

El momento pedagógico está ubicado en el centro de la situación, la acción y la relación pedagógica.¹⁵ La situación pedagógica se puede entender como "la totalidad

¹⁴ Orígenes de la tutoría: "El dato más antiguo sobre tutoría se encuentra en el poema épico de Homero, La Odisea. En él se narra que Odiseo, antes de partir a la guerra de Troya, confió la educación de su hijo Telémaco a su amigo Mentor (personificación humana de la diosa Atenea). Mentor fue guía, consejero, compartió su experiencia y se convirtió en el responsable de su educación física, intelectual, espiritual y social (De la Cruz, Gabriela, Edith Chehaybar y Luis Felipe Abreu, 2011)

¹⁵ "Pero no todas las situaciones en las que, como adultos, nos encontramos con niños constituyen una situación pedagógica" (Van Manen, 1998:85). Como se expondrá, en la tutoría, el hecho de que los

de detalles con respecto a los que uno debe actuar”. Se puede decir que la situación pedagógica involucra la “situación” de la persona (su posición, su condición), incluye la descripción o dato objetivo sobre el entorno de una persona (hechos y factores que tienen que ver con su posición), pero además, y esto es esencial, significa “...que uno debe ser capaz de entender la situación desde el punto de vista existencial de esa persona” (Van Manen, 1998:85).

Así, por un lado, el educador ha de ser capaz de analizar, entender e interpretar la situación de un educando o grupo de educandos, y en segundo lugar se espera que actúe respecto a la situación del joven o grupo, en términos de la relación que mantiene con él o ellos. Desde este punto de vista, la situación pedagógica, dice Van Manen (1998), “es una situación para el educador” ya que es él quien debe actuar de manera educativa. Aunque aclara que existe una gran diferencia entre comprender la situación que vive el educando o grupo de educandos y ser capaz de actuar, o bien, entre la forma en que el educador-adulto ve, experimenta o interpreta la situación y la manera en que lo experimenta el educando o cada uno de los educandos del grupo.

La condición para que la situación pedagógica produzca un momento pedagógico, consiste en que el educador haga algo “pedagógicamente correcto” en su relación con el educando o educandos, es decir, que el adulto muestre, a través de acciones y actitudes lo que considera bueno (y excluir lo que no lo es) para el niño o el joven. En el trabajo educativo con los niños y adolescentes cada situación requiere de una respuesta por parte del educador, éste no puede dejar de actuar. Cada una de sus acciones y actitudes pueden ser, aunque sea de manera inadvertida, “una respuesta pedagógica” (Van Manen, 1998:31).

Entre situación y acción, se puede decir, se construye la relación pedagógica. La relación pedagógica se establece cuando educador y educando son receptivos. La relación pedagógica (o tutora) está orientada por el desarrollo personal del educando, lo que significa que el pedagogo o tutor antepone la situación actual y las vivencias del niño o joven, las valora por lo que son y es capaz de sostenerlo, ayudarlo u orientarlo para que pueda participar y conducirse con una mayor responsabilidad.

Para el alumno puede llegar a ser un encuentro en el que se experimenta un aprendizaje, un crecimiento, un cambio personal (aunque lo que se haya

profesores se implicaran en la tutoría no quiere decir que en cada encuentro se observaran situaciones pedagógicas, por ejemplo, cuando le daban la hora libre al grupo.

experimentado o aprendido sólo sea percibido en ese momento, aunque al maestro no se le recuerde después, o se olvide ese momento) (Van Manen, 1998). Mientras que, con frecuencia, el adulto o el profesor llegan a experimentar la relación pedagógica como realización personal, que puede ser vivenciada con dolores y placeres. En ocasiones, representa para ambos –educando y educador- momentos de disfrute y satisfacción compartidos en el presente.

Para el caso de la escuela secundaria, opina Van Manen (1998), esta relación personal es difícil de conseguir por los profesores, ya que con frecuencia trabajan con distintos grupos y tratan con una gran cantidad de alumnos cada día. Sin embargo, como se verá en el presente trabajo, estos momentos son posibles y frecuentes en la vida escolar.

Se puede decir entonces que: situación, relación y acción están interrelacionadas y que el momento pedagógico se encuentra en la praxis de esta relación. La “situación pedagógica y la relación pedagógica cobran vida mediante la acción pedagógica” (Van Manen, 1998:91). El “momento pedagógico” tiene que ver con las siguientes cuestiones: ¿cómo actúan los profesores en las diversas situaciones pedagógicas?, ¿sobre qué bases actúan? Sin duda tanto el conocimiento de los hechos, las normas, el dominio de los métodos de enseñanza, su orientación ético-moral están implicados en la actuación pedagógica de los educadores, pero el momento pedagógico va más allá de esto.

“El momento pedagógico es la respuesta concreta y práctica a la pregunta ¿qué hacer en ese momento? La esencia de la pedagogía es tener una respuesta en el trato con el niño en cada situación específica [...] la pedagogía se manifiesta en el momento práctico de una situación concreta” (Van Manen, 1998:60-62). Para decirlo de otro modo, “la pedagogía es sensible al contexto”, es decir, que los educadores con sensibilidad respecto a los niños o adolescentes de quienes son responsables también suelen estar atentos a sus cualidades, sus circunstancias, a sus historias personales y a los contextos en los que se desenvuelven. “La educación y la enseñanza suponen experiencias humanas que son siempre específicas para cada situación” (Van Manen, 1998:85).

Pero hay que tener en cuenta que las acciones del educador son limitadas, ya que incluso en las mejores circunstancias el educador no puede estar seguro de que el

niño o adolescente llegará a las interpretaciones deseables o a las actitudes positivas esperadas. Además, pensar que no siempre se actúa de manera pedagógica, a veces los educadores suelen cometer errores o pueden equivocarse cuando tratan con los educandos. A veces se puede pensar que lo que se hizo es lo mejor, pero luego se descubre que se actuó ignorando algunas cosas o que se juzgó indebidamente al niño o joven. Es evidente, continúa Van Manen, que la educación no es una empresa técnica y educar a niños y adolescentes "...es una tarea en que la posibilidad de malinterpretar o equivocarse está siempre presente. Darnos cuenta de que es imposible actuar siempre correctamente como pedagogos es una liberación" (1998:94).

En la relación tutora la posición del educador se mira de manera especial, ya que por un lado orienta a los alumnos en las materias/ asignaturas que proporcionan al aprendizaje escolar su importancia pedagógica. En este sentido, los alumnos han de aceptarlo como profesor. Pero como tutor, la relación pedagógica no puede ser obligada o coercitiva, un profesor no puede forzar al alumno o alumnos a aceptarle como tutor, este reconocimiento ha de ser ganado o concedido por el alumno, pues la relación pedagógica que aquí se establece tiene otras características y demanda establecer o generar condiciones distintas por parte del docente, las cuales se revisarán a continuación.

2.1.5. Condiciones pedagógicas: diálogo, confianza y reflexión

Parafraseando a Van Manen (1998), se puede decir que existen condiciones pedagógicas esenciales para desarrollar la labor tutora. Condiciones que no son simplemente actitudes, cualidades o sentimientos. Las condiciones pedagógicas se pueden entender como disposiciones indispensables para propiciar la relación tutora.

Dubet (2006:372) observa que en las escuelas, los profesores están sometidos a las mismas normas, se les juzga por la eficacia del dictado de su clase, por sus respuestas ante el rol, por su compromiso ante la vida colectiva de la institución, entre otros aspectos, mientras que pocas veces se da cuenta de la dificultad misma de construir las "condiciones relacionales" que le permitan ejercer su oficio. Recuperando las ideas del autor, y trasladándolas al caso de la tutoría, se puede decir que en las instituciones escolares es raro que se mida la dificultad (o los aciertos) que implica para los docentes-tutores establecer relaciones de diálogo, confianza y reflexión con los estudiantes.

En el presente trabajo se considera que el diálogo, la confianza y la reflexión son algunas condiciones pedagógicas o relacionales que hacen posible la labor tutora y que contribuyen en la formación de la persona (alumnos-adolescentes). Se enfatiza, desde una mirada pedagógica, que si bien tutor y alumnos participan en la relación, es el profesor-tutor quien trabaja para generar tales condiciones, a fin de incidir en la educación de los alumnos. Labor que, como hace ver Dubet (2006) entraña para los profesores un trabajo de Sísifo, siempre re-comenzado y nunca consumado, que implica tiempo, desgaste, y una gran dosis de compromiso y creatividad, sobre todo si se piensa en las características de las escuelas secundarias y de los adolescentes que a ellas asisten (como se vio en el capítulo 1).

Cabe aclarar que lo que la tutoría deja ver en cuanto a estas condiciones pedagógicas o relacionales, de ninguna manera significa que antes de su implementación en los planteles no se establecieran situaciones semejantes a las analizadas en este estudio. Esto lo demuestra el hecho de que muchos de los profesores entrevistados insistían en que “siempre han sido tutores”, que “todo el tiempo son tutores” y que el asesor de grupo también realizaba actividades relacionadas con la labor tutorial. Lo que en este estudio se enfatiza es que el espacio de tutoría permite observar con mayor atención tales disposiciones relacionales.

También interesa mencionar que las condiciones relacionales o pedagógicas que propician los profesores, para el caso de la tutoría en escuelas secundarias, se formulan y dirigen al grupo en general, lo que favorece la relación tutora individual.

A continuación algunos acercamientos teóricos para entender por qué, para los docentes-tutores que participaron en este estudio, es tan importante construir tales condiciones pedagógicas o relacionales.

2.1.5.1. Primera condición pedagógica: establecer el diálogo

Una de las condiciones pedagógicas en las que se ocupan tutoras y tutores para construir relaciones pedagógicas con los jóvenes estudiantes es el diálogo, el cual considero contribuye en la formación de los segundos. Para desarrollar este tema nos apoyamos en Bajtín (2000) y Freire (1970).

En el pensamiento bajtiniano aparece como característica esencial el “...concebir todo en relación con y a la medida de la comunicación verbal [...] todos los

actos son conmensurables con la enunciación y con los valores sociales y personales, estilísticos o morales en ella explícitos” (Bajtín, 2000:22-23).

El mundo bajtiniano se caracteriza por “...la producción dinámica de los sentidos¹⁶, generados y transmitidos por las voces personalizadas, que representan posiciones éticas e ideológicas diferenciadas en una conjunción e intercambio continuo con las demás voces” (Bubnova, 2006:100). Este mundo está poblado de múltiples voces, que pertenecen a las personas:

Vivo en un mundo de palabras ajenas. Y toda mi vida, entonces, no es sino la orientación en el mundo de las palabras ajenas, desde asimilarlas, en el proceso de adquisición del habla, y hasta apropiarme de todos los tesoros de la cultura (Bajtín, 1979a, 347-348 citado en Bubnova, 2006).

Esta situación polifónica representa la mirada base de la concepción del mundo de Bajtín. “La polifonía en su relación con el diálogo se refiere a la orquestación de las voces en diálogo abierto, sin solución” (Bubnova, 2006:107). “La realidad misma es polifónica” y los objetos que la conforman (enunciados) se encuentran enredados y penetrados. Dice Wertsch (1993:71), “...a lo largo de su análisis, Bajtín acentuó la idea de que las voces existen siempre en un ambiente social; no existe una voz en total aislamiento de otras voces...”, las cuales al fusionarse e imbricarse con la acción adquiere el poder de una acción. El “...dominio del discurso incluye, pues, no sólo lo estrictamente vocalizado, sino también los gestos y las expresiones corporales, las pausas, las ausencias, las respuestas tácitas, los sentidos mudos” (Bubnova, 2006:105).

Así, para Bajtín, “...lo que define al ser humano en cuanto tal es la relación con el otro en el acto creador” a través de la palabra. Ese encuentro entre la conciencia propia y la ajena, entre mi palabra y la de los demás. Siendo ese otro simplemente alguien quien no soy yo, alguien inmediato y cotidiano. El otro, piensa nuestro autor, “...es la primera realidad dada con la que nos encontramos en el mundo, cuyo centro, naturalmente, es el yo, y todos los demás son otros para mí” (2000:13).

Según Bajtín (2000) no solamente percibimos el mundo mediante nuestros sentidos físicos sino también mediante sentidos morales: “...que son las valoraciones generadas por mis actos que siempre se realizan en presencia y en cooperación con el

¹⁶ “Llamo sentidos las respuestas a las preguntas. Lo que no responde ninguna pregunta, para nosotros carece de sentido” (Bajtín, 1979 en Bubnova, 2006).

otro ser humano” (en Bubnova, 2006:103). Para el autor, el mundo¹⁷ resulta ser el espacio/territorio en el que se desarrolla nuestra actividad, concebida siempre en una estrecha participación/relación con el otro, lo que nos lleva a mirarlo bajo una triple óptica: *yo-para-mí, yo-para-otro, otro-para-mí* (Bajtín, 2000:16 y Bubnova, 2006:103).

Yo-para-otro: Cada acto nuestro siempre es un encuentro con el otro. Todo lo que hacemos, cada una de nuestras expresiones o gestos, cada labor o tarea es para otro, realizado para él buscando su mirada y su sanción. Los actos repercuten en la persona (o personas) a quienes los dirijo, en el mundo y en mí (Bubnova, 2006:103-104).

Ese encuentro entre yo y el otro, está asentado en una responsabilidad específica, aquella que la misma relación con el otro genera. Esto es así, porque yo, como persona única e irrepetible, ocupo un espacio y tiempo que ningún otro puede ocupar, “...por eso yo soy la única persona capaz de realizar los actos concretos que me corresponden desde mi único sitio en el mundo, actos que nadie puede llevar a cabo en mi lugar” (Bubnova, 2006:103). Todo acto –también único e irrepetible- que realizo (y que no sea fortuito), es un “acto ético” porque “...nos hace contraer responsabilidad y admitir consecuencias”. No podemos evadir la responsabilidad que nuestros actos provocan en el otro, al involucrarnos en diversas relaciones con los otros, todo lo que hacemos tiene un efecto irremisible -sea inmediato o a largo plazo-, por ello para nuestro autor: “ser en el mundo compromete” (Bubnova, 2006:103).

Otro-para-mí: al principio conviene pensar que la influencia del otro sobre mí es favorable y benigna, como la irradiada por la persona que nos recibe en el mundo: “...el otro me otorga la primera definición de mí, de mi cuerpo, de mi valor y lo hace en los términos amorosos y plenos de una tensión emocional positiva...” (Bajtín, 2000:19).

El otro, tiene una posición ventajosa en comparación con la mía: “el otro posee un excedente de visión sobre mi persona y el mundo, al percibir todo aquello que yo no puedo ver desde mi posición única” (Bajtín, 2000:19). El otro puede mirar, cuando está frente a mí, todo lo que me rodea y por ello vivenciarme desde su posición. Puede ponerse en mi lugar (empatía) y asimilar mi horizonte vital concreto tal como lo vivo. Mi expresividad externa es la vía por la que el otro puede penetrar en mí. Esa posición del

¹⁷ "Cuando la conciencia despierta al mundo de los hombres, lo encuentra ya 'trabajado' previamente por los conceptos y valores del lenguaje y la sociedad. Todo viene marcado como valor derivado de las relaciones de alteridad: bueno-malo, mío-ajeno, nuestro-de otros" [...] Hay una 'realidad' total que abarca todos estos aspectos, pero al tratarla tomamos elementos para su manejo y análisis de sus partes ya marcadas" (Bajtín, 2000: 21).

otro frente a mí lo puede incitar a un acto ético, el cual le demanda regresar a su propio lugar exterior a mí. Si no sucede el regreso, el otro sólo experimentará la vivencia ajena (mí vivencia) como propia y nada más, por ello tiene que regresar a su lugar para devolverme una imagen, un sentido, una palabra de consolación o una acción de socorro, dando forma y conclusión al material de la vivencia (Bajtín, 2000).

Sin embargo, quiero aclarar que en este estudio el otro no sólo es visto como aquel cuya influencia es favorable y benigna, sino también se considera al otro como el antagonista o la alteridad radical, en el entendido que este otro también me devuelve su mirada y su sanción, y que por medio de él/ella puedo comprenderme mejor a mí mismo.

Yo para mí: el otro en Bajtín, dice Tatiana Bubnova, "... sostiene el edificio del yo en su relación consigo mismo y con el mundo como la única relación posible" (2000:23). Para Bajtín, la condición de posibilidad del yo siempre tendrá como base el papel estructurante y positivo del otro.

El otro edifica y hace posible el yo. El yo siempre crea, se constituye "en el encuentro dialógico de varias conciencias". Sin embargo, como hace ver Bajtín, el otro dentro del yo "...no conduce a la desaparición, disolución o supresión del yo; por el contrario, gracias a la presencia de la otredad el yo emerge dentro de una actitud tensa e incluso conflictiva con su propia otredad, su posible conclusión con el otro" (2000:24).

Es mediante el proceso de comunicación verbal, cuando se interactúa con el otro, "...como uno se hace sujeto forjando su propio yo. El 'yo' sólo existe en la medida en que está relacionado a un 'tú': 'Ser significa comunicarse', y un 'yo' es alguien a quien se le han dirigido como a un 'tú'." (Bubnova, 2006:102).

Pienso que estas ideas bajtinianas son esenciales para pensar el encuentro entre tutor-profesor y jóvenes-estudiantes, es decir, lo que sucede *entre* ellos y, asimismo para entender cómo en este encuentro se puede incidir o contribuir en la formación de la persona, pues ese triple óptica a la que alude Bajtín (2000) se puede entender como diálogo intra e intersubjetivo. Me parece, además, que estas ideas se pueden complementar con el pensamiento de Freire, desde el campo pedagógico.

Para Freire, el diálogo representa ese "...encuentro entre los hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo* no agotándose, por lo tanto en la mera relación yo-tú" (1970:104). Si al pronunciar el mundo, continua el autor, "...los hombres

lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales” (1970:105).

El diálogo que propugna Freire no es un simple cambio de ideas ni un mero acto de depositar ideas de uno a otro (o de uno a otros). El diálogo es un encuentro creador entre los hombres, mediante el cual se pronuncian y pronuncian el mundo, por ello para Freire resulta difícil mirarlo sólo como un “mañoso instrumento” para conquistar al otro. “La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro” (Freire, 1970:105).

La misión del educador, dice el autor, no es hablar desde/sobre su visión del mundo a los educandos, tampoco se trata de intentar imponérsela, sino lograr un encuentro en la que el diálogo se construya entre ambos, desde la visión del educador y del educando. El educador, parafraseando a Freire, ha de estar convencido y atento a la visión que los educandos tienen del mundo, la cual se manifiesta no sólo en lo que dicen, sino también en sus diversas formas de acción. El educando “refleja su situación en el mundo en el que se constituye”, en el que se forma (Freire, 1970:116).

La dialogicidad, siguiendo a Freire, no empieza en la situación pedagógica, sino antes, cuando el educador se pregunta en tono a qué va a dialogar con los educandos, cuáles son los temas significativos que darán sentido al diálogo, cuando advierte que lo que convoca y da forma al diálogo parte de las visiones que cada uno –educador y educandos- tienen del mundo. Esta inquietud en torno al contenido del diálogo representa el contenido de la educación (Freire, 1970).

De lo que se trata en la educación dialógica es dejar de ver a los hombres sólo como “piezas anatómicas”, lo que propone Freire es investigar en los hombres/educandos: “su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esta realidad, y su visión del mundo, mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores” (1970:117).

En el encuentro educador-educando, parafraseando a Bajtín (2000), se puede decir, que cuando ambos se miran, dos mundos diferentes se reflejan en sus pupilas. Lo que le da valor a ese encuentro relacional.

2.1.5.2. Segunda condición pedagógica: la construcción de la confianza

La confianza es otra de las condiciones pedagógicas en las que trabajan los tutores para construir las relaciones tutoras. Sostengo que la confianza vista como condición relacional también contribuye en la formación de la persona. Para reflexionar en tono a ello recurrimos a Giddens (1997) y Luhmann (1996).

Giddens (1997)¹⁸ recupera la noción de “confianza básica” postulada por Erikson, y sostiene que ésta se convierte en un fenómeno genérico crucial para el desarrollo de la personalidad. La confianza básica que se extrae de la experiencia infantil, como señala Erikson (1974), representa una actitud penetrante hacia uno mismo y hacia el mundo, que depende de la calidad de la relación con la madre. Las madres crean un sentimiento de confianza en sus hijos que combina la satisfacción sensitiva de las necesidades individuales del bebé con un firme sentimiento de confianza personal, dentro del modo de vida que caracteriza a la comunidad a la que pertenecen. En este sentido, la confianza funciona, siguiendo a Giddens como:

...un dispositivo protector contra el riesgo y peligros de las circunstancias de acción e interacción. Es el apoyo emocional más importante de un caparazón defensivo o coraza protectora que todas las personas normales llevan consigo como medio que les permite salir adelante en los asuntos de la vida cotidiana (1997:56).

La confianza básica, indica Giddens, se forma en la edad temprana del niño “...como parte de la experiencia de un mundo coherente, continuo y seguro” (1997:89). Sin embargo, señala el mismo autor, cuando esta visión se rompe o se viola, puede producir en el niño, el joven o el adulto una pérdida de confianza, no sólo en las personas que lo rodean y en quienes confía, sino en ese mundo que se le presentaba coherente. Cuando esto ocurre las personas se sienten extrañas en un mundo en el que se sentían como en casa. Experimentan angustia cuando se dan cuenta de que no pueden confiar en las respuestas a cuestiones como ‘¿quién soy?’, ‘¿cuál es mi lugar?’. Cada vez que ocurre un rompimiento o trasgresión en la confianza de las personas, cualquiera sea su edad, se vuelven nuevamente niños inseguros de sí mismos en un mundo que se les muestra ajeno (Lynd, 1958, citado en Giddens, 1997).

¹⁸ Giddens (1997:44) plantea que vivimos en una modernidad caracterizada por el riesgo, la incertidumbre y por los cambios que ello provoca en las instituciones. Una modernidad en la que dichos cambios se entretrejen con la vida individual, y, por lo tanto, con el “yo”. Este autor, siguiendo a Ulrich Beck (1986), sostiene que “Vivir en la «sociedad de riesgo» significa vivir con una actitud de cálculo hacia nuestras posibilidades de acción, tanto favorables como desfavorables, con las que nos enfrentamos de continuo en nuestra existencia social contemporánea individual y colectivamente”.

En estas circunstancias, la confianza creada entre un niño o un joven y sus cuidadores –amigos, padres, profesores, entre otros- le proporcionan una especie de “vacunación” “...siempre dispuesta a defender al yo en sus relaciones con la realidad de cada día” (Giddens, 1997:11).

Conforme crecemos y nos encontramos con otras personas, la confianza se puede entender entonces como una seguridad plena en los otros y como un sentimiento de la propia confiabilidad. Es decir, la confianza implica no sólo que la persona ha aprendido a apoyarse en los proveedores o cuidadores, sino también que ha aprendido a confiar en sí misma y en considerarse lo suficientemente merecedora de confianza como para que los cuidadores puedan alejarse (Erikson, 1974). Situaciones nuevas y gente nueva plantean continuamente nuevas formas de confianza a lo largo de la vida. Toda clase de lazos personales y relaciones profundas como las representadas por la amistad o el amor, dice Luhmann (1996:47) “...pueden interpretarse como pruebas y aprendizajes de relaciones de confianza”.

Luhmann (1996) considera que la confianza ayuda a las personas a reducir la complejidad del mundo futuro al ampliar las posibilidades de acción en el presente, es decir, les permite orientarse hacia un futuro –que aunque incierto- se hace confiable. La confianza funciona para comprender y reducir la complejidad que implica el actuar en el mundo, a la vez que simplifica la vida por medio de la aceptación del riesgo que representa el futuro.

Tanto Giddens como Luhmann coinciden en que la confianza puede ser vista como una relación. Para Luhmann (1996), si bien la confianza es una relación social configurada por su propio sistema de reglas, ésta siempre ha de ser pensada dentro de un marco de interacción que está influenciado tanto por la personalidad de las personas que intervienen, como por el sistema social al que pertenecen. Mientras que Giddens (1997) expresa que las relaciones de confianza pueden entenderse a partir de la formación de los nexos sociales o lazos de dependencia que las personas establecen, los cuales están emocionalmente cargados, empezando por aquellos establecidos con los primeros cuidadores.

Se puede decir, para efectos del estudio sobre la tutoría, que para establecer relaciones de confianza, una persona busca ganar la confianza y que otra u otras llegan a confiar en aquella. Como el tema de la confianza siempre gira en torno a la

interacción, dice Luhmann (1996), toda persona es experimentada por los otros como “un complejo de símbolos”. La persona sabe, de alguna manera, que sus acciones e inacciones tienen implicaciones, y de manera más o menos consciente mide sus comportamientos, pero también reconoce (o no) que su comportamiento siempre entrega más información acerca de él mismo de lo que conscientemente desea comunicar. Cuando una persona/actor intenta ganar la confianza de otra, en su autopresentación trata de mostrarse como interesado en ganar esa confianza, muestra una apariencia que transmite una confianza mínima, busca no ser mal interpretado en su afán por obtener la confianza e intenta ser aceptado como él desea aparecer.

Para la persona (confiador) que observa, ese interés del actor de ganar su confianza se hace obvio, así como la manipulación de su presentación. La persona que mira al actor puede decidir confiar o no en él, y a la vez controlar su conducta o comportamiento mostrándole interés, señalándole las condiciones -de manera explícita o implícita-, para seguir confiando o retirarle su confianza. Como la confianza se extiende ante todo a otro ser humano, la persona que confía buscará y depositará su confianza en aquella persona/actor que desde su particular punto de vista posea una personalidad que le permita ver y construir un centro ordenado –y no arbitrario- de un sistema de acción que les posibilite llegar a acuerdos (Luhmann, 1996).

El proceso de construcción de la confianza exige un “compromiso mutuo”, el cual se pone a prueba sólo si las dos partes se involucran. Los participantes deben conocer la situación exacta que los involucra en el acto de confiar, y estar seguros de que el otro la conoce. La construcción de la confianza, por lo tanto, depende de situaciones fácilmente interpretables y por esta razón de la posibilidad de comunicación de ambos participantes. El iniciador o solicitador de la confianza a veces aprovechará una situación para “mostrarse confiable”, mientras que el que confía ve en su propia fragilidad o vulnerabilidad la oportunidad para crear una relación de confianza. Cuando la confianza entre las personas se establece, nuevas formas de comportamiento se posibilitan, observándose entre ellas mayor familiaridad: se hacen bromas, utilizan palabras bruscas, se interrumpen de manera verbal, hacen uso de silencios oportunos, conversan sobre temas delicados, entre otras manifestaciones de confianza (Luhmann, 1996).

Se perciben dos requisitos básicos para lograr la confianza personal en una relación, por un lado, “...que las acciones humanas sean en general percibidas como

determinadas personalmente”, es decir, que la situación permita pasos selectivos y selección de comportamientos por las personas mismas, sin sentir que las influencias institucionales las determinan (Luhmann, 1996). El otro requisito es, siguiendo a Giddens (1997), que la confianza se active por un proceso de “mutua apertura”, es decir, que la confianza no se ancle en criterios ajenos a la relación misma, como podría ser por razones de parentesco, deber social u obligaciones tradicionales.

Se puede decir que la confianza tiene como base a la persona que se construye por sí misma con ayuda del otro y en concordancia con su entorno sociocultural. Para ayudar a una persona a adquirir “confianza personal” es necesario que el depositario de la confianza –amigo, padre, tutor- no persiga en su semejante, por así decir, expectativas estandarizadas, sino más bien que acepte aquellas expectativas que le garanticen a esa persona, individual y única, su propia satisfacción (Luhmann, 1996).

Estas ideas sobre la confianza vista como condición relacional, ayudarán a reflexionar la tutoría y la formación de la persona.

2.1.5.3. Tercera condición pedagógica: invitar a la reflexión

Partiendo de los planteamientos teóricos de Dreier (2010) y Giddens (1997), a continuación desarrollamos algunas ideas en torno al tema de la reflexión, en el entendido de que ésta es otra de las condiciones relacionales o pedagógicas que procuran los tutores.

Dreier (2010) sostiene que las personas constantemente reflexionan sobre sus participaciones y preocupaciones, las relacionan, reconsideran, contrastan y/o reconfiguran dentro de su compleja práctica social personal conforme se desplazan de un contexto a otro (por ejemplo, del contexto escolar al familiar y viceversa). Debido a que estas preocupaciones y participaciones están interrelacionadas, dice el mismo autor, la persona se ve obligada a sondear la realidad, al tiempo que trabaja en “la comprensión de sí mismo” (Dreier, 2010:36).

Dreier (2010) considera que si bien es importante ser un participante pleno en un contexto particular (que forma parte de una estructura social de práctica heterogénea), lo que enriquece de alguna manera nuestra comprensión y reflexión de ese contexto y de aquellos por los que nos movemos, es precisamente participar en

varios contextos diversos, ya que las comparaciones entre ellos juegan un papel importante en nuestras reflexiones.

Participar en distintos contextos nos permite comprender de manera más amplia las interrelaciones y complejidades de la práctica social y sobre todo, entender nuestra propia práctica social personal, es decir, que nuestros procesos personales de reflexión se abastecen de lo que vivimos, no sólo en un contexto, sino de lo que nos pasa en los diversos contextos por los que nos desplazamos. De hecho, ser miembro pleno de una práctica particular en determinado contexto, nos ayuda a entender esa práctica, pero también nuestras preocupaciones y participaciones que devienen en otros contextos (Dreier, 2010).

Dreier (2010) sugiere que es posible que las preocupaciones y participaciones de las personas también pueden re-flexionarse y re-configurarse con relación a las de otras personas. En ambas formas de diálogo -las de consigo mismo y con los otros- se comparan y contrastan perspectivas, ya que cada participante ve y compara cosas a partir de su posición en la práctica social compartida:

En ningún caso la reflexión es un distanciamiento del mundo, sino que se trata de ver las cosas desde la perspectiva de posiciones y ubicaciones distintas, sean mis propias perspectivas en otros contextos o las perspectivas de otros en un contexto común o en otros contextos (Dreier, 2010:97 cursivas en original).

Al respecto, diversos autores¹⁹ reconocen siguiendo a Bajtín, la "...capacidad humana para llevar a cabo un diálogo interno, y en realidad la constitución de un ser humano a través de esta dialogicidad" (Colhoun, 1995 citado en Dreier, 2010:97).

Esta reflexión, siguiendo a Giddens (1997), también conlleva tener una conciencia del pensamiento, los sentimientos y las sensaciones corporales. Para el autor, los procesos reflexivos de las personas incluyen a su vez que el yo realice, desde su presente, trayectorias del pasado hacia un futuro deseable o previsto lo cual enriquece el propio entendimiento.

Giddens (1997) asimismo observa que al reflexionar los actores contemplan su proceso de vida como un "conjunto de pasajes". Esto es importante porque dichos pasajes, por lo general, no son pensados por las personas como etapas

¹⁹ (Calhoun, 1995, p. 50; ver también Holzkamp, 1995; Leudar, Thomas, McNally & Glinski, próxima aparición en Dreier, 1999).

institucionalizadas o como ritos formalizados. Sino como pasajes claves para la realización del yo, ya que muchas veces están relacionados con crisis, riesgos u oportunidades que se presentan a la persona en un punto de su vida y que demandan de ella toma de decisiones o respuestas a transiciones para “seguir adelante” (Giddens, 1997:104).

Giddens (1997:94) también observa que la reflexividad del yo solicita al individuo interrogarse a sí mismo por lo que sucede (o le sucede), y que esta reflexividad del yo “se *extiende al cuerpo*”. Un cuerpo que se puede entender como “parte de un sistema de acción más que como un mero objeto pasivo”, a través del cual se perciben sensaciones y acciones por él ejercidas.

Considero que los puntos propuestos por Giddens en torno a la reflexividad del yo se han de entender a la luz de lo expuesto por Dreier, es decir, mirando a la persona como participante en la práctica social y moviéndose a través de los distintos contextos que conforman la estructura social.

Considero que estas ideas están relacionadas con la reflexión a la que aluden los profesores tutores en sus entrevistas, pero sobre todo orientan para entender los procesos reflexivos que experimentan los jóvenes estudiantes que contaron sus experiencias.

Finalmente cabe preguntar, ¿cómo generan estas condiciones los y las docentes para construir las relaciones tutoras? Esto es lo que trataremos de analizar en los siguientes capítulos, teniendo presente que estas condiciones pedagógicas o relacionales implican un arduo trabajo para el profesor-tutor y que a la vez comprometen su persona.

2.2. Metodología de investigación

2.2.1. Las escuelas del estudio: material empírico

Como se explicitó en la introducción, en 2011 el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV IPN llevó a cabo un estudio de evaluación cualitativa de la Orientación y Tutoría en las Escuelas Secundarias. Este estudio se realizó en 12 secundarias (generales, técnicas y telesecundarias) de cuatro estados de la República, durante el ciclo escolar 2011-2012. El siguiente cuadro muestra las características de las escuelas secundarias generales y técnicas visitadas (no se incluyen aquí las

telesecundarias, ya que desde el planteamiento del presente estudio se acordó no considerarlas²⁰).

Tabla 2.1. Características de las escuelas generales y técnicas visitadas

| Generales | Tamaño | Turno | Marginación |
|-------------------|-----------|------------|-------------|
| Bahía de Banderas | 6 grupos | Matutino | Baja |
| Tapachula | 9 grupos | Vespertino | Alta |
| San Juan del Río | 18 grupos | Matutino | Baja |
| Ecatepec | 18 grupos | Matutino | Alta |

| Técnicas | Tamaño | Turno | Marginación |
|-------------------|-----------|------------|-------------|
| Bahía de Banderas | 9 grupos | Vespertino | Alta |
| Tapachula | 12 grupos | Matutino | Baja |
| San Juan del Río | 18 grupos | Matutino | Baja |
| Ecatepec | 18 grupos | Matutino | Alta |

La selección de los casos se basó en los siguientes criterios: 1) Los tres principales tipos de escuelas secundarias (general, técnica y telesecundarias); 2) Su ubicación en cuatro estados diferentes. Dentro de cada estado se seleccionó una secundaria general y una técnica en la segunda ciudad más poblada. Se eligieron escuelas de tamaño variado: 4 grandes, con 18 grupos (6 por grado); 3 medianas, con 12 y 9 grupos (4 y 3 grupos por grado respectivamente); 1 general pequeña con 6 grupos (2 por grado). Se seleccionaron seis turnos matutinos y dos vespertinos (uno en secundaria general y el otro en técnica).

El trabajo de campo consistió en la visita de un equipo -conformado por tres investigadores- a cada una de las escuelas de la muestra, durante una semana en jornada escolar completa, realizando entrevistas y observando el ambiente de la vida en el plantel, entre febrero y mayo del 2012.

²⁰ Esta decisión se basó en lo siguiente. En el estudio de evaluación de la tutoría se percibió que los resultados encontrados en la modalidad telesecundaria eran muy específicos, y resultaba difícil analizarlos de manera conjunta con las otras modalidades. Los principales hallazgos indicaban que, por las características propias de la modalidad, la tutoría se percibía y cumplía como función inherente a la labor del docente. Los docentes de telesecundaria expresaban que siempre acompañan a los estudiantes en los procesos socioeducativos por los que atraviesan, ya que atienden al mismo grupo durante toda la jornada y ciclo escolar, además, que las tareas de la tutoría se llevan a cabo durante toda la jornada, de diferentes formas, desde antes de que la tutoría formara parte del currículum. Lo anterior llevaba a los docentes a utilizar la hora destinada a la tutoría de distinta manera: revisar o reforzar temas de otras materias, realizar actividades vinculando tutoría con Formación Cívica y Ética, revisar calificaciones o promedios de los alumnos o tratar con los estudiantes temas de su interés en un clima de libertad, es decir, no pautado por los tiempos que rigen dicha modalidad.

En cada visita se realizaron entrevistas a distintos actores: director de la escuela, al subdirector, director técnico o coordinador académico (cuando los había); a tutores responsables de grupo (de los tres grados escolares); a orientadores y trabajadores sociales, si esos puestos existían; a otros profesores de la secundaria; y a padres de familia. También se aplicó un breve cuestionario individual a grupos de los tres grados escolares, se hicieron entrevistas a grupos pequeños de alumnos (de los distintos grados); también se realizaron entrevistas individuales a alumnos y a los representantes o jefes de grupo. Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad por el equipo de investigadores. También se hicieron observaciones de las sesiones de tutoría, llevadas a cabo en la semana de visita.

Con base en la visita se elaboró el Informe del trabajo de campo organizado mediante una síntesis descriptiva del entorno escolar y una ficha técnica de cada una de las escuelas. Además del Informe final del estudio cualitativo (el cual puede consultarse en <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/229/P1C229.pdf>)

El material empírico recopilado se muestra en la siguiente tabla 2.2.

Tabla 2.2. Total de entrevistas del trabajo de campo (transcritas)

| | MSG | MTS | NSG | NST | CHSG | CHST | QSG | QST | TOTALES |
|-------------------|-----|-----|-----|-----|------|------|-----|-----|---------|
| JEFE DE ENSEÑANZA | | | | | 1 | 2 | | | 3 |
| LIDER ACAD | | | | | 1 | | | | 1 |
| SUPERVISOR | | 1 | | | 1 | 1 | | 0 | 3 |
| EQUIPO DIRECTIVO | | 1 | | | 0 | | | | 1 |
| DIRECTOR | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| SUBDIRECTOR | 1 | | | | 1 | 0 | 2 | 1 | 5 |
| COORDINADOR | | 1 | | | 0 | 2 | | 0 | 3 |
| | | | | | | | | | 23 |
| OE | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| TS | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 5 |
| PREFECTOS | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 | 0 | 6 |
| | | | | | | | | | 15 |
| PROFESORES | 7 | 9 | 9 | 7 | 6 | 6 | 11 | 6 | 61 |
| | | | | | | | | | |
| SOCIEDAD DE ALU | 0 | 0 | 1 | | | | | | 1 |
| ALUMNOS | 7 | 11 | 14 | 8 | 7 | 9 | 10 | 6 | 72 |
| PADRES DE FAMILIA | 1 | 2 | 4 | 1 | 1 | 4 | 3 | 0 | 16 |
| | | | | | | | | | 89 |

| | | | | | | | | | |
|---------------|---|---|---|---|---|---|----|---|-----------|
| OBSERVACIONES | 3 | 6 | 3 | 3 | 2 | 5 | 10 | 7 | 39 |
| CUESTIONARIOS | 4 | 4 | 6 | 3 | 4 | 6 | 6 | 5 | 38 |
| | | | | | | | | | 77 |

Las primeras preguntas de investigación formuladas al inicio del presente estudio, me llevaron en un primer momento a leer todo el material recopilado. Sin embargo, conforme avanzaba en la revisión del material y a la vez afinaba las preguntas de investigación, se tomó la decisión de analizar sólo las entrevistas de profesores y estudiantes para el desarrollo de la presente tesis y cuando fuera necesario se recurriría a las observaciones y cuestionarios para reforzar o enriquecer el análisis y comprensión de los datos.

-Los profesores entrevistados

En el Anexo I se encuentra el concentrado de los profesores entrevistados, a partir del cual se pueden resaltar los siguientes aspectos:

- En total se analizaron 59²¹ entrevistas a profesores (33 hombres y 26 mujeres)
- De las 59 entrevistas a profesores, 48 de ellos se desempeñaban como tutores en el ciclo escolar en el que se llevó a cabo el estudio; de los 11 restantes, 3 de ellos se habían desempeñado como tutores en ciclos anteriores, 4 cumplían la función de asesor de grupo en el ciclo escolar en el que se realizó el estudio y, 4 sólo se desempeñaban en la docencia.
- La formación de los profesores resultó diversa, se encontraron:
 - o Egresados de escuelas de música,
 - o Licenciados en educación secundaria (normalistas) con especialidad en historia, ciencias naturales, matemáticas, artes visuales y dibujo industrial, español, química y, lengua y literatura.
 - o Egresados de la escuela normal superior de educación física o egresado de normal básica.
 - o Egresados de diversas licenciaturas: Administración de empresas, sociología, ciencias sociales, sistemas de producción, economía, administración de empresas turísticas, contaduría, derecho, enseñanza de español, química fármaco biología, ciencias de la educación, físico-químico, psicología, en educación media superior, psicología educativa, artes y danza.
 - o Egresados de ingeniería: en sistemas computacionales, agronomía, química.
 - o Con algún oficio: carpintero o carrera técnica: especialización en electrónica.

²¹ Dos de entrevistas no fueron tomadas en cuenta porque no proporcionaban información relevante en torno a la tutoría.

- Algunos expresaron se pasantes en alguna licenciatura o con carreras truncas: normalistas, ingeniería, ingeniería mecánica, ingeniería civil, veterinaria.
- En el concentrado se puede observar que había maestros que estudiaron dos licenciaturas, cursado maestría y otros que estudiaban alguna carrera a nivel licenciatura o a nivel maestría.
- Los tutores eran docentes que impartían las siguientes asignaturas: artes, geografía, español, física, química, asignatura estatal, inglés, matemáticas, historia, taller o actividades tecnológicas, formación cívica y ética, educación física, ciencias.
- Se encontró a profesores con meses de antigüedad en el sistema y otros cuya antigüedad oscilaba entre los 2 a 20 años o más.
- Algunos expresaron que todos los años en el sistema los habían cubierto en la misma escuela, unos más expresaron tener meses o de 3 o 4 años. Otros se encontraban laborando el plantel desde su fundación (10 a 20 años o más). Unos recién se habían incorporado a la plantilla de la escuela.
- Si bien se encontraron profesores con horas de contratación de 8 hrs. o un poco más, la mayoría contaba con tiempo completo: 30 hrs. a 45 horas, muchos laboraban en ambos turnos. Fueron los menos los que dijeron tener horas libres
- Se encontraron tutores que impartían una o dos asignaturas al grupo tutorado, otros no impartía asignatura al grupo tutorado, otros atendían a varios grupos en tutoría.
- Algunos maestros se desempeñaban como asesores y tutores, otros sólo eran asesores o tutores.
- La mayoría tenía pocos años de desempeñarse como tutores, aunque los profesores con más años de servicio habían desempeñado el papel de asesor de grupo antes de la llegada de la tutoría.

Entrevistas a alumnos (ver Anexo I)

- Se revisaron 74 entrevistas a alumnos²²
- De las cuales: 15 se realizaron a alumnos de manera individual, 19 a alumnos representantes de grupo, 39 a pequeños grupos de alumnos (entre dos y ocho alumnos) y una a la asociación de alumnos de una de las secundarias visitadas.
- Se entrevistó a estudiantes de los tres grados escolares
- Algunas entrevistas se hicieron posterior a la aplicación del cuestionario
- En ocasiones se entrevistó a alumnos que andaban en el patio o no tenían clases
- En algunas escuelas el directivo indicó a quiénes se realizara la entrevista

²² Se incorporaron dos entrevistas que no habían sido transcritas.

Codificación de las entrevistas

Los códigos utilizados en el presente estudio para identificar las entrevistas fueron los mismos que se utilizaron en el Estudio de Evaluación Cualitativa: la primera letra indica la inicial del estado visitado (**M**éxico, **N**ayarit, **CHI**apas y **Q**uerétaro); la segunda y tercera la modalidad (**S**ecundaria **T**écnica, **S**ecundaria **G**eneral), la cuarta letra indica el actor educativo entrevistado: **T**utor, **A**sesor, **M**aestro. En el caso de los profesores o tutores, se colocó el grupo y grado en el que impartían clase. Ejemplo: MSGT1D que indica Estado de México, Secundaria General, Tutor del grupo primero D.

Respecto a los alumnos se utilizó AR para los alumnos jefes de grupo y Ao, Aa o GPA para alumno, alumna o grupo pequeño de alumnos y al final el grupo y grado que cursaban. Ejemplo: NSTGPA1G que indica Nayarit, Secundaria Técnica, grupo pequeño de alumnos de primer grado grupo G.

2.2.2. La investigación cualitativa y el enfoque hermenéutico

Este estudio se desarrolló mediante una metodología cualitativa, bajo un enfoque hermenéutico. La investigación cualitativa se distingue por el énfasis que pone en los significados desde la perspectiva de los actores, sin perder de vista el contexto en el que éstos se inscriben, lo que implica comprender el sentido que le atribuyen a los fenómenos y procesos en los que participan. Son estudios descriptivos y teóricos en los que las ideas iniciales se modifican y enriquecen constantemente (Bogdan y Knopp, 1998; Miles and Huberman, 1994; Ragin and Becker 1992 en De Ibarrola, et al., 2014).

Se utilizó el enfoque hermenéutico²³ para el análisis de las entrevistas transcritas, entendidas como textos a interpretar²⁴. Las tres nociones centrales del enfoque hermenéutico que guían el proceso de análisis son, siguiendo a Weiss (2017:644): "...el círculo hermenéutico, es decir, la relación dialéctica entre partes y todo; la noción de 'Verstehen', es decir, la importancia de comprender lo otro en sus propios términos, y la noción de la espiral hermenéutica de una pre-comprensión inicial y difusa (o anticipación de sentido) a una comprensión más lograda".

²³ La hermenéutica se desarrolló frente a la problemática o la necesidad de comprender un texto en sí mismo y en su contexto histórico y cultural.

²⁴ Mejía Navarrete (2011:49) observa que el texto, tal como se ha producido en el trabajo de campo, se presenta confuso, abigarrado, desordenado, lleno de repeticiones, ambigüedades y enigmas, por lo que, "...para poder ser estudiado y analizado, primero tiene que ser procesado".

La dialéctica entre partes y todo indica que un texto sólo es comprensible a partir del contexto del que forma parte y el contexto a partir de los textos que lo conforman (Weiss, 2011). Un ejemplo en este sentido se puede advertir cuando queremos comprender el sentido de un texto escrito; empezamos por comprender las palabras en el contexto de una frase, a la vez que la frase en el contexto de un párrafo y el párrafo como parte de un capítulo, éste en el contexto de la obra y la obra en relación a otras obras (sean del mismo autor o de otros) (Weiss, 2011).

La idea de espiral hermenéutica sugiere tener conciencia de que un primer acercamiento a un texto no implica que sea comprensible de manera inmediata, sino que son necesarios múltiples y reiterados acercamientos, lo que posibilita avanzar de nuestras primeras anticipaciones de sentido o pre-juicios, a una comprensión mayor. En estos acercamientos se sugiere tener la disposición dialógica con el texto, una actitud de aprendizaje, abiertos a lo que podamos aprender de él, aceptar que tiene algo que decirnos (Weiss, 2011). Un "...diálogo continuo entre los referentes teóricos o personales del investigador y el sentido de los fenómenos y procesos sociales observables en las interacciones y/o expresados por los actores, un diálogo que genera interpretaciones y que produce descripciones" (Weiss, 2017:640).

Estos movimientos (círculo y espiral) se encuentran entrelazados, convirtiéndose en la práctica en una tarea ardua y complicada. En un primer momento, se podría pensar que esto se logra si nos distanciamos de la propia subjetividad y de nuestros prejuicios, como postuló Dilthey, sin embargo, esto resulta imposible y además no da cuenta del proceso de comprensión en su complejidad (Weiss, 2011).

Weiss (2011) explica cómo Gadamer postula en contra de Dilthey, que los prejuicios del intérprete (desde su propio contexto) "no son un estorbo", sino una parte importante de la comprensión. Se ha de aceptar que siempre nos dirigiremos a un texto (o a otra cultura) por un interés existencial o inquietud que deviene de nuestro presente; que cuando me acerco a un texto siempre parto de algunas ideas previas, de mis expectativas en torno al texto. Sin embargo, no se trata de introducir directa y acríticamente las propias preguntas, intereses y concepciones, sino que más bien se ha de tratar de comprender el texto desde su propio autor y tiempo, pero he aquí algo complejo, ya que no puedo comprender el texto sin poner en juego mis propias preguntas (Weiss, 2011). Para fines prácticos de investigación, dice Weiss, Gadamer resuelve de manera interesante la aparente contradicción entre estos dos postulados

hermenéuticos: partir de mis pre-juicios para entender el texto, pero a la vez suspenderlos. El dilema desaparece si se convierten mis pre-juicios en preguntas abiertas al texto, preguntas abiertas que permiten y transforman el encuentro con el texto o el otro cultural (Weiss, 2017:647).

Por ello la hermenéutica sugiere comprometernos con el texto, tomarlo en serio y "...buscar el sentido que propone el texto en su contexto histórico-cultural –aunque esto nunca es enteramente posible– y sobre todo, tomar en serio la pretensión del texto de decir una verdad" (Weiss, 2011:7-8). Estar abierto a la alteridad del texto, a la opinión que de él emana. Esta alteridad, dice Weiss, no sólo confirma parcialmente mis anticipaciones, sino que también las cuestiona. De lo que se trata, cuando se toma en serio el texto, es dejarme retar por él, dice el autor: "cuando logro mediar entre mis 'verdades' y las 'verdades' del texto, logro la comprensión" (2011:8).

En el diálogo que establecemos con el texto "...nos apropiamos de parte de lo que dice el otro, y ampliamos y transformamos nuestra propia concepción de la cuestión. En el mismo sentido nos apropiamos de lo que nos puede decir el texto o el pasado" (Weiss, 2011:9). Pero a la vez, cuestionamos el texto y él nos cuestiona a nosotros, concibiéndose "...como un diálogo que modifica mi horizonte de vida actual. Al comprender el horizonte del pasado (o del otro cultural), y dialogar con él, amplío mi horizonte, conciencia y experiencia" (Weiss, 2011:9).

2.2.3. El análisis de las entrevistas como narrativas o relatos

Los docentes son expertos narradores, ellos construyen historias individuales y compartidas sobre los alumnos, los grupos, las familias, la institución, el contexto. Cuando se establece comunicación con ellos, se presentan a sí mismos, se describen, mencionan momentos de toma de decisiones, refieren acciones y situaciones y cómo se responsabilizan de ellas; dicen con quiénes interactúan y cómo conviven y cómo se dejan influenciar en su actuar por los otros²⁵. Desde estas ideas se sugirió analizar las entrevistas como relatos de los profesores sobre su labor en tutoría.

Riessman (1993) observa que "...durante las entrevistas de investigación los entrevistados suelen tomar la palabra por largo rato y organizar sus respuestas en forma de relatos" (referido en Coffey y Atkinson, 2003:66). A través de estos relatos o narrativas, dicen Coffey y Atkinson (2003:64): "...los actores sociales producen,

²⁵ Parafraseando a Saucedo (2001).

representan y contextualizan su experiencia y conocimientos personales...” Lo que permite al investigador vislumbrar cómo se desarrollan los relatos, es decir, cómo ordenan y cuentan sus experiencias los actores, cómo la significan y cuáles son sus motivos y, a su vez analizar, entre otras cosas, cómo se presentan los actores a sí mismos, a una audiencia y cómo logran tal presentación. Sin embargo, advierte Lindón (1999) se ha de considerar que la experiencia que narran las personas “...no son la acción misma, sino una versión que el autor de la acción da posteriormente acerca de su propia acción pasada” (1999:297).

Para Coffey y Atkinson (2003:65) los relatos o historias que cuentan los informantes “...pueden verse, por un lado, como modos altamente estructurados (y formales) de transmitir información. Por otra parte, se pueden considerar como géneros específicos, creativos y artísticos”.

Riessman (1993) aconseja que al acercarse a la estructura narrativa, el investigador ha de evitar en la lectura, buscar sólo el contenido (referido en Coffey y Atkinson, 2003:68). Se ha de centrar, más bien, en “...identificar cómo cuenta la gente las historias del modo que lo hace: cómo dan forma a los acontecimientos que relata; cómo hacen para mostrar sus ideas; como ‘empacan’ los eventos narrados y sus reacciones a ellos, y cómo articulan las narrativas con el público o los públicos que los escuchan” (Coffey y Atkinson, 2003:69). Lo cual no sólo nos ayuda a atender a lo que dicen los datos, sino que además facilita una clase de análisis más general y sociológico.

El análisis de los relatos también se puede enfocar en la acción social implícita en el texto. Lo que permite situar los relatos individuales “...dentro de interacciones particulares y dentro de los discursos institucionales, culturales o sociales específicos” (Coffey y Atkinson, 2003:74). Los relatos, dicen Coffey y Atkinson (2003:81), “...trasmiten su contexto en unas costumbres y en un contexto moral socialmente aceptables. Los relatos son estructuras discursivas que reflejan normas culturales y podemos considerar cómo se cuentan para lograr un propósito así como por qué se cuentan”. Además, el análisis de las narrativas puede proporcionar, dicen los autores, “...una manera crítica de examinar no sólo a los actores y acontecimientos clave sino también las convenciones y normas sociales y culturales” (Coffey y Atkinson, 2003:97).

Coffey y Atkinson enfatizan en que el investigador "...siempre debe estar pendiente de que las entrevistas de investigación son contextos sociales particulares y que extrapolar a partir de ellas no deja de ser problemático, también es preciso reconocer que las narrativas y reminiscencias producidas en la entrevista no son necesariamente únicas de ese contexto" (2003:93). Observan que muchas veces los relatos de los actores sociales ya fueron contados, que forman parte de un repertorio privado o bien, de un conjunto de narrativas compartidas colectivamente. "A menudo, la entrevista de la investigación es una situación adicional para su narración más que un encuentro único y nuevo. Es más, normalmente existen expectativas culturales de que los actores tendrán recuerdos apropiados y relatos para compartir" (Coffey y Atkinson, 2003:93).

También se ha de tener en cuenta, que las narraciones o relatos "no ocurren de manera natural", es decir, como una conversación, "...sino que son parte de un conjunto de mecanismos culturales específicos para reconstruir las representaciones textuales. En otras palabras, las narrativas no pueden estar divorciadas de su localidad como construcciones sociales dentro de estructuras de poder y un medio ambiente social" (Emihovich, 1995; Goodson, 1995 en Coffey y Atkinson, 2003: 95). "O sea, las narrativas no ocurren 'naturalmente' pues están moduladas, formadas y contadas de acuerdo con conexiones y comprensiones culturales" (Coffey y Atkinson, 2003:95).

Estas ideas orientaron el análisis de las entrevistas vistas como relatos y textos a interpretar, dado que se decidió no partir de las observaciones directas de la tutoría, sino de lo que los profesores expresaban en las entrevistas en forma de narrativa.

2.2.4. Análisis de los datos

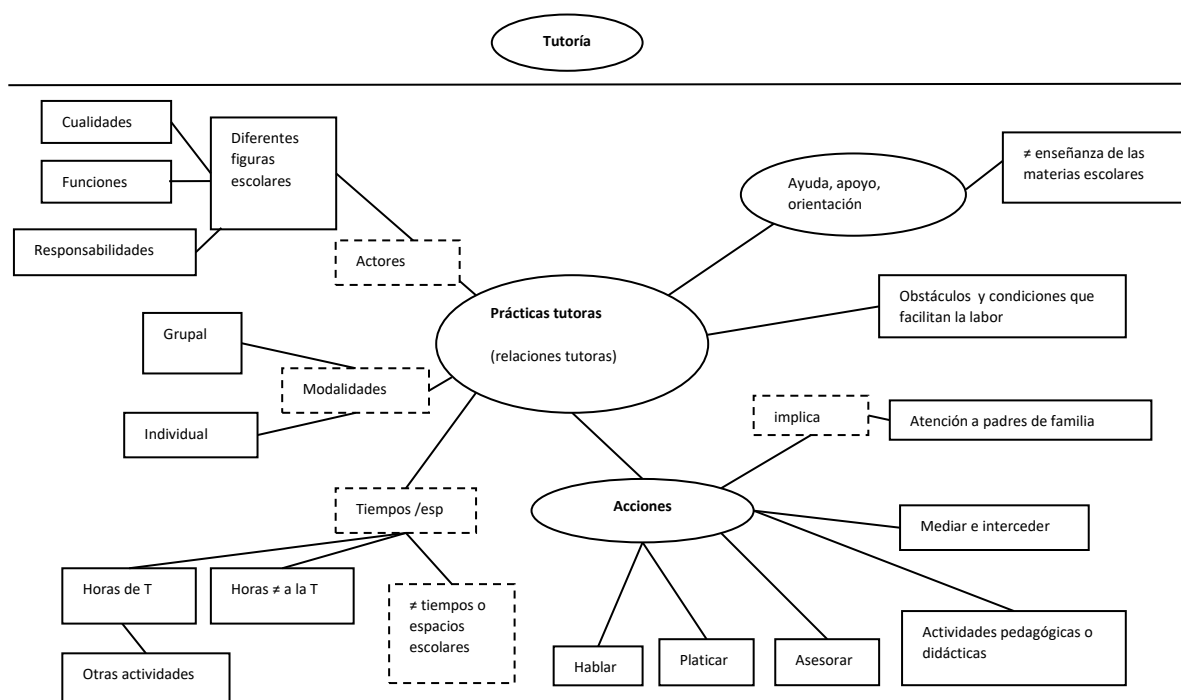
Para el análisis de los textos (en este caso las entrevistas) se comenzó con una primera lectura del material empírico de una de las escuelas secundarias visitadas, la Escuela Secundaria General de Tapachula, Chiapas. Los textos se exploraron a partir de las preguntas de investigación iniciales²⁶, las cuales fueron reformuladas. Se identificaron temas y significados (codificados con ayuda del programa Atlas Ti), tales

²⁶ ¿Qué prácticas tutoras realizan en las escuelas secundarias distintas figuras escolares como asesores, docentes, tutores, prefectos, orientadores y/o trabajadores sociales? ¿En qué lugares y tiempos escolares (y no escolares) se proporciona atención y apoyo a los estudiantes en aspectos distintos a lo académico? ¿Qué temas o aspectos relacionados con la vida escolar o personal de los estudiantes adolescentes se atienden mediante estas prácticas tutoras? ¿Qué formas de relación pedagógica devienen de dichas prácticas? ¿Cómo contribuyen las prácticas y relaciones tutoras en la formación de los alumnos adolescentes durante su estancia en la escuelas secundaria?

como: tutoría grupal, tutoría individual, actividades, temas tratados, cualidades del tutor, fortalezas de la tutoría, población estudiantil, diferencias entre turnos y grados, entre otros. A la vez que se recuperaban expresiones singulares que llamaban la atención: “en tutoría se platican los temas”, “te ganas la confianza de los alumnos”, “atender problemas de los alumnos”, “como maestro tienes límites”, “la satisfacción de poder ayudar”, entre otras.

También elaboré fichas descriptivas²⁷ de cada una de las entrevistas (de alumnos y de tutores) con la idea de reflexionar acerca de la situación vivida de cada uno de los actores, y así comprender lo que ocurría en conjunto. Siguiendo el enfoque hermenéutico, se avanzó en comprender palabras y párrafos en cada entrevista.

Asimismo, elaboré matrices o cuadros y esquemas con el propósito de comparar categorías y entender su relación. A continuación muestro un ejemplo:



²⁷ Llamo fichas descriptivas a los resúmenes que elaboré resaltando los temas abordados en cada una de las entrevistas, a la vez que recupero frases o expresiones de los actores que llamaban mi atención.

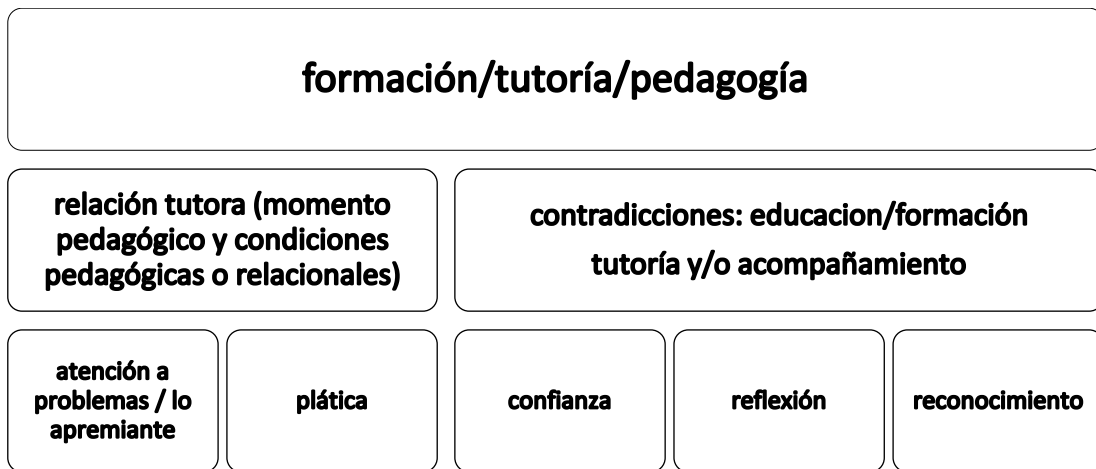
A partir de esta primera lectura surgieron, de alguna manera, las primeras intuiciones sobre relaciones de significado. Lo cual ayudó a organizar los temas (o categorías²⁸) que se codificarían en las ocho secundarias. Cabe mencionar que esto me llevó a replantear las preguntas de investigación.

Se inició eligiendo los temas (categorías) que me parecían centrales para entender la relación tutora: confianza, diálogo reflexión, significado de la tutoría, grupo escolar, entre otros. Pero al mismo tiempo se imponían otros temas como: la atención a problemas y a lo apremiante, la atención individual, limitantes y obstáculos, satisfacción en la tutoría, posturas, entre otros. Nuevamente utilicé el programa Atlas Ti para la codificación y el manejo de los datos. A la vez que se identificaban "recursos literarios", analogías, frases significativas.

Lo cual me llevó a una relación más explícita de cada texto con los demás textos y tratar de entenderlos en un contexto más amplio -la institución escolar- y a mirarlos desde el campo teórico. Esto me ayudó, de alguna manera, a elaborar una red de significados²⁹ que distinguía se orientaban a la formación de la persona. Como dice Weiss (2017: 647-648): "Cuando hemos comprendido el texto y logramos construir una configuración de sentidos, también lo "explicamos": somos capaces de explicitar la relación entre diferentes significados del texto y, a la vez, la relación de diferentes partes del texto con estos significados". Lo que me llevó a estructurar nuevos esquemas, uno de los cuales muestro a continuación:

²⁸ "La categorización es el proceso mediante el cual el contenido de la información cualitativa, transcrita en el texto de campo, se descompone o divide en unidades temáticas que expresan una idea relevante del objeto de estudio" (Mejía Navarrete, 2011:51).

²⁹ "Desde un enfoque hermenéutico buscamos construir un "patrón de significados" (Kaplan, 1964) o una "configuración de significados", como indica Ritsert (1972), un todo organizado, una especie de estructura de relaciones" (en Weiss, 2017:647).



Este trabajo lo realicé en varias vueltas, transitando de los datos empíricos a la búsqueda de referentes teóricos que me permitieran comprender lo que sucedía, lo que los actores expresaban, lo que en sus narrativas develaban. Realicé nuevas lecturas teóricas según iban emergiendo temas. Lo que me llevó a un procesos de reflexión, a escribir, redactar y re-redactar, como sugiere Weiss (2011). Así, construí un planteamiento teórico como producto de esas reflexiones dadas en el continuo diálogo entre teorías y referentes empíricos mediado por mis propios saberes, preguntas, experiencias y prejuicios.

El trabajo de redacción, que implica afianzar la descripción/interpretación con el desarrollo teórico se convirtió en una tarea compleja, sobre todo porque al principio no alcanzaba a distinguir, por ejemplo, las contradicciones que conlleva resolver la labor tutora en escuelas secundarias.

Hubo otros ejercicios que desarrollé pero que no pude sostener con ayuda de los datos, por ejemplo, traté de hacer una tipología de tutores: los centrados en los estudiantes, los centrados en la normatividad escolar y aquellos centrados en resolver la tutoría desde la psicología. El problema se suscitó cuando me daba cuenta de que había tutores que si bien decían que trabajaban en tutoría dictando o invitando a los alumnos a realizar un ejercicio de algún libro, revisar temas de asignatura, y hablaban con ellos de manera prescriptiva, por otro lado ese mismo maestro manifestaba que trataba de generar confianza en los alumnos para que le platicaran sus problemas. Ante lo cual, la distinción por tipologías se complicó. Weiss (2017:648) hace ver que: “Muchas veces nos encontramos con que los primeros patrones de significado que construimos no son capaces de integrar ciertos elementos del texto”. Entonces

tenemos que modificar los esquemas de comprensión/interpretación, lo que implica a su vez modificación las preguntas de investigación.

Aun cuando ya tenía los insumos para organizar un esquema de la tesis, esto no significó que ya no recurriera a los textos originales. Constantemente regresé a las entrevistas transcritas, leía de nuevo para tratar de comprender, como dice Weiss: "...la parcialidad de mi comprensión y mis malentendidos" (2017:648). Gadamer (2007:566) dice que: "...la interpretación no es mera reproducción o mero referir el texto transmitido, sino que es como una nueva creación del comprender".

Si bien esto lo describo como un proceso lineal quiero aclarar que sólo lo hago para que se entienda a grandes rasgo, el proceso que seguí, pero en la práctica fue un trabajo de idas y vueltas, de aciertos y errores. De dejarme cuestionar por los textos (que dejaban al descubierto mis prejuicios) y a la vez de cuestionarlos. De buscar en la teoría concepciones que me ayudaran a entender, aunado a las orientaciones que me aportaba el Dr. Weiss en las asesorías y en los seminarios, en los cuales, con sus cuestionamientos me ayudaba a mirar de otra manera los datos.

Retomo a Renato Rosaldo (1991:20), que dice que las interpretaciones que hace el investigador son provisionales, ya que "...las realizan sujetos ubicados que están preparados para saber ciertas cosas y no otras" (1991:20). Para Gadamer (2007): "Interpretar significa justamente aportar los propios conceptos previos con el fin de que la referencia del texto se haga realmente lenguaje para nosotros [y que] comprender un texto significa aplicármolo y saber que, aunque tenga que interpretarse en cada caso de una manera distinta, sigue siendo el mismo texto el que cada vez se nos presente como distinto" (Gadamer, 2007:477-478). En este sentido me considero un sujeto ubicado que aportó sus concepciones previas, y que los textos/relatos analizados pueden interpretarse y comprenderse de otra manera por otras personas o por mí misma en otro momento. La hermenéutica, dice Gadamer, "...no es desarrollar un procedimiento de la comprensión, sino iluminar las condiciones bajo las cuales se comprende" (2007:365).

Capítulo 3. Significados, propósitos y configuración de la tutoría

El presente capítulo se propone dar respuesta a dos cuestiones: ¿qué significa para los docentes la tutoría? y ¿cuáles son los propósitos que persiguen con el grupo asignado? Se da cuenta de cómo la labor tutora se resuelve entre lo formal e informal y entre relaciones simétricas y asimétricas. Finalmente se abordan las dificultades y a la vez los beneficios que la labor reditúa a los docentes que asumen la tutoría.

3.1. ¿Qué significa para los docentes la tutoría?

En un estudio realizado en escuelas secundarias del estado de Tlaxcala (México), se le propuso a los tutores de un grupo focal discutir en torno a dieciséis preguntas rectoras, una de las cuales fue: *¿Qué entienden por tutoría?* Camacho (2013) identificó que los docentes contestaron tratando de definir la tutoría empezando con “La tutoría es...”, lo que implicó proponer un conjunto de propiedades que designan a la tutoría. Otras formas de contestar tuvieron más bien un carácter aclarativo y desde la intuición, el autor dice que en este caso los docentes usaron el verbo “sentir” o utilizaron la expresión “yo la entiendo como...”, dejando ver que los profesores contestaron desde una percepción personal. Lo que enfatiza el autor, y que retomo para entender lo que compartieron los docentes en entrevistas, es que estas respuestas no descansan en fuentes compartidas (documentos oficiales de conceptualización e implementación), sino que se nutren de la propia experiencia y descansan en el sentido común, que en algunos casos se apuntala en principios teóricos, lo que en conjunto facilita la práctica y la ejecución de estrategias para resolver el espacio curricular

Si bien en las entrevistas a los docentes que participaron en la presente investigación no se les preguntó directamente cómo significaban la tutoría, al revisar los textos transcritos se distinguen pasajes en los cuales los docentes expresan lo que para ellos significa. Considero que para entender desde dónde los docentes dotaron de significado dicha labor se ha de tomar en cuenta, como ya se mencionó en la introducción, que la mayoría de los profesores y las profesoras que fueron asignados(as) tutores(as) no tuvieron una capacitación formal al respecto, y que aquellos que asistieron a algún curso o taller que versó sobre el tema lo consideraron insuficiente o deficiente. Que en pocas escuelas se encontraron los materiales que editó la Secretaría de Educación Pública sobre la labor tutorial y que la mayoría de los docentes tutores desconocían esos materiales. Además, que pocos de ellos reportaron

hacer alguna planeación formal sobre las actividades a realizar en dicho espacio curricular, percibiéndose con ello que cada tutor fue construyendo el espacio sobre la marcha.

Tomando en cuenta lo anterior, se puede decir que los docentes significaron la tutoría desde su experiencia (profesional y personal), de lo que compartían con los compañeros (de manera formal e informal), desde los libros de texto (de editoriales privadas), materiales como folletos, manuales, entre otros (de carácter institucional o de editoriales privadas) que consultaron o de lo que encontraron en internet, o bien tomando como referencia lo que se hace en otras materias como Formación Cívica y Ética o Biología. Algunos tutores también significaron la tutoría desde el papel desempeñado en la institución, como orientador o asesor de grupo, o por lo que observaban del desempeño de estos actores. Se podría decir que los tutores significaron la tutoría desde lo que creían, escuchaban, reflexionaban, investigaban o pensaban de manera personal o con ayuda de sus pares.

En sus relatos, los docentes que fueron designados como tutores o tutoras asocian la labor tutora con las siguientes acciones: apoyar, ayudar, orientar y/o acompañar al grupo a su cargo, pero: ¿en qué aspectos? A continuación expongo algunos acercamientos.

Apoyar y orientar en lo Académico: Apoyar a los alumnos en asuntos académicos, esto con el fin de que “salgan adelante”, ya que lo que se pone en juego es su desempeño escolar (CHSGT1°,2°y3°/ MSTM/ QSTT1D)

Conducta: Apoyar al alumno para que su conducta mejore (CHSGT2Gy1Hp1), ya que esto repercute en la disciplina y el rendimiento escolar (CHSTT2B).

Tratar temas de interés: Otra forma de apoyo que los docentes consideran pueden brindar a los alumnos es tratar con ellos temas que les resulten de interés, que respondan a la etapa que están viviendo (CHSGT2Hy2I), pues es una forma de orientarlos cuando surgen dudas (CHSTT1os/ NSGT1By2A).

Orientación a futuro: Orientarlos para que se reconozcan, tomen conciencia de lo que son, hacen y hasta dónde quieren llegar, o bien, orientarlos para que elijan opciones para continuar sus estudios (QSGT3B) o para elegir una carrera (QSTT1D).

Varios profesores coinciden en mirar el apoyo más allá de la conducta y el desempeño escolar de los alumnos. Lo que se denota en las siguientes frases: “Apoyo a los alumnos que viven problemas intelectuales y emocionales relacionados con la etapa de la adolescencia” (CHSTT2D). Algunos profesores indagan las causas de las problemáticas de los alumnos, escuchan sus problemáticas (MSG T1Ap1y 2) y tratan de dar solución (CHSTT2D). Una ayuda que “va más allá de un libro” (CHSGT1°,2°y3°).

Acompañamiento

Otro significado que se distingue dan los profesores a la tutoría es el de acompañamiento, es una forma de mirar la tutoría, digamos, de manera más compleja, ya que incluye: ayudar, aconsejar, orientar, generar confianza, dialogar con los alumnos, entre otras acciones que algunos profesores asumen como parte de la labor tutora (MSTT3FyCA / NSTT3I /CHSGAsesora2H /NSGT3A/ QSGT3D).

El acompañamiento también implica, dar seguimiento a los alumnos en lo individual (no sólo al grupo) (QSTT1D), preocuparse por ellos (CHSTT2D), involucrarse y tratar de entenderlos (MSG T1D), estar al pendiente de lo que ocurre en el grupo (NSGT1AyT2B), tratar de resolver situaciones al interior del grupo (QSTT3F p.1y2) y presionar a los alumnos para que respondan en lo académico (QSTT2F).

Aunque algunos docentes reconocen que en la labor de acompañamiento se ha de poner límites en la relación (NSTT1H), que la labor de acompañamiento es cosa de tres: alumnos, padres y tutor (QSTT3B) y que es una tarea difícil (MSTM).

Estas formas de concebir la tutoría: apoyo, ayuda, orientación o acompañamiento a los alumnos que conforman el grupo escolar se corresponden con los propósitos que persiguen los y las tutoras, como se verá en el siguiente apartado.

3.2. ¿Qué propósitos persiguen los tutores con el grupo que se les asigna?

Hacerse cargo de un grupo escolar en tutoría implica para los docentes que asumen la labor una serie de cuestiones que se entretajan para lograr por un lado que el grupo/clase responda a las exigencias que demanda la institución escolar, a la vez que el mismo grupo posibilite que cada uno de sus integrantes se desarrolle de manera individual. Para responder a lo anterior, los docentes trazan propósitos (de carácter cuantitativo y cualitativo) para responder a las exigencias institucionales, pero también

para atender demandas formativas de los estudiantes que conforman el grupo escolar –algunas de las cuales van más allá de la instrucción escolar. A continuación se revisan algunos de esos propósitos.

- *Propósitos relacionados con las demandas institucionales*

Los tutores y las tutoras se plantean los siguientes propósitos relacionados con demandas institucionales: responsabilizar a cada integrante del grupo en su papel de alumnos de secundaria, que los estudiantes trabajen en conjunto hacia una meta en común: ser el mejor grupo³⁰ y, atender a los alumnos que tengan alguna problemática que afecta su desempeño escolar. Los puntos anteriores se pueden distinguir en la Tabla 3.1:

TABLA 3.1. Propósitos relacionados con demandas institucionales

| Propósito | Ejemplos |
|-------------------------------------|--|
| Desempeñen su papel de alumnos(as) | <ul style="list-style-type: none"> - Avancen para que ganen puntos MSTT2Fp1 - Trabajar metas por bimestre QSTT2Ap - Trabajen en clase QSGT2E - El alumno exitoso (seguir diez postulados) MSTT2Fp1 - Mejoren su aprovechamiento o sus calificaciones QSGT2A/ MSGT1F7 Mejoren sus calificaciones QSGT2E/ / suban promedios MSTT1D/ NSGT1AyT2B - Evitar o disminuir la reprobación NSTT1H /QSTT2Ap/ CHSTT2B/ CHSTT2CyMmate/MSTT1D - Le echen ganas en lo académico QSGT1F/ QSGT2C - Cuiden sus calificaciones QSGT3D/ no bajen de calificaciones MSGT1F |
| Formar al mejor grupo de la escuela | <ul style="list-style-type: none"> - Que el grupo lleve un buen promedio QSGT1F - Salgan bien en el ciclo escolar QSTT2Ap - Deben ser un grupo de triunfadores QSGT2B - Todos lleguen juntos a la cima QSTT3B - Como grupo avancen siempre hacia adelante y hacia arriba MSTT2Fp1 - Tener el grupo perfecto, ser el mejor grupo MSGT1Ap1y2/ MSTT2Fp1 - Tener alumnos en el cuadro de Honor. Todos lleguen juntos a la cima QSTT3B - Como grupo avancen siempre hacia adelante y hacia arriba MSTT2Fp1 - Recibir cartas de felicitación por los altos promedios de los alumnos QSTT2Ap |

³⁰ Como se indicó en el Estudio de Evaluación Cualitativa de la Tutoría: “Destaca la prioridad que se le da al seguimiento del proceso académico de los alumnos, centrado en el análisis de sus calificaciones y en el impulso para mejorarlas, motivado también por el interés en elevar los resultados en las pruebas estandarizadas.” (De Ibarrola, Remedi y Weiss, 2014:18).

| | |
|----------------------------------|--|
| Rescatar o cambiar a los alumnos | <ul style="list-style-type: none"> - cambiar al alumno para que mejore sus calificaciones CHSTT3D Rescatar a los alumnos renuentes NSGT1AyT2B /CHSTT2D/ rescatar al alumno del letargo en el que se encuentra NSTT1H - Rescatar a los alumnos de tercero para que saquen su certificado QSTT3E - Rescatar alumnos que tenían materias reprobadas QSTT3F |
|----------------------------------|--|

Desde el punto de vista de los docentes, la hora de tutoría también se presta para atender aspectos que tienen que ver con la higiene y presentación de los estudiantes en la institución, con la disciplina y la conducta. O buscan ayudar a los jóvenes estudiantes a enfrentar la transición primaria secundaria o, trabajar, sobre todo con los de tercer grado, su proyecto a futuro y la elección de carrera.

Los propósitos trazados tienen que ver con las exigencias institucionales que se le demandan a los docentes durante su labor en la escuela secundaria, por ejemplo, formar el mejor grupo de la escuela o rescatar alumnos. Cumplir estos propósitos además, exigen del profesor una labor continua durante cada ciclo escolar, la cual se enriquece de los saberes que los docentes han construido sobre los alumnos, los grupos y respecto a la población estudiantil en general (como se tratará en el siguiente capítulo).

También se puede entender que los profesores trabajan con el grupo tutorado de lo grupal a lo individual (ser el mejor grupo/rescatar alumnos) o viceversa, dejando ver la importancia de que los/las jóvenes (en lo individual) cumplan con su papel de alumnos(as) para no afectar al grupo como unidad.

- *Propósitos relacionados con demandas formativas de los alumnos*

Hay maestros que ven más allá de la conducta y lo académico, en sus entrevistas se encuentran frases orientadas hacia otro tipo de objetivos: apoyar a los alumnos para que “salgan adelante”, “desarrollen criterios propios”, “fortalecer lo que ellos traen”, “formen su conocimiento a partir de sus propias inquietudes”, “llevarlos hacia “mejor”, “crecer con ellos”, “formarlos”, “le echen ganas”, “reflexionen, razonen”, “hacer más por su desempeño”, “sembrar una semillita”, “cambiar su actitud hacia el trabajo escolar”. Los cuales se pueden interpretar como propuestas que miran hacia lo formativo en tanto desarrollo personal.

En la Tabla 3.2. se organizaron los propósitos que los tutores trazaron; considero que muchos de ellos tienen que ver con el trabajo de acompañamiento, y que además reflejan el papel que los docentes asumen como formadores de jóvenes estudiantes, mirándolos de manera integral.

TABLA 3.2. Propósitos relacionados con demandas formativas

| Propósitos | Ejemplos |
|---|---|
| Distingan lo bueno y lo malo/ el bien y el mal | <ul style="list-style-type: none"> - Que los alumnos se den cuenta de lo que es bueno y lo que es malo NSTT1H Lo que está bien y lo que está mal QSGT2E/ - Fomentar la práctica de los valores MSTT1A |
| Controlen emociones | <ul style="list-style-type: none"> - Aprendan a controlar sus emociones NSTT1H/ CHSTT2D/ encausar emociones y sentimientosMSTT1A/ desarrollen inteligencia emocional MSTT3B - Evitar los problemas que enfrentan NSTT1H - Levantarles el ánimoCHSGT2Hy2I |
| Acompañarlos en el proceso | <ul style="list-style-type: none"> - Que mejoren en distintos ámbitos: en lo personal, en su familia mientras están en la secundaria NSGT3A - Acompañarlos para que vayan creciendo contigo, a que vayan madurando QSGT3D/ MSTT3B/ MSTT3FyCA - Intercambiar y crecer con ellosMSTT1A - saber por qué el alumno es así y cómo puede cambiar (él) NSTT3I - Cambiarlos para bien, no para mal: en las materias, de su forma de pensar, de actuar NSTT3I - Ayudar en su proceso de enseñanza aprendizaje QSTT3E - Lograr familiaridad y confianza/integración con los alumnos MSTT1A - Motivarlos y levantarles la moral MSTT2Fp1 - Apoyar en lo académico y en lo moral al grupo NSGT1AyT2B - Mejorar sus relaciones familiares QSTT3B |
| Sean personas de bien | <ul style="list-style-type: none"> - Sean mejores personas, sean buenos seres humanos QSGT3D - Que lleguen a ser personas de bien NSTT1H/ ser gente de bien, trabajadora MSTT3B - Sean felices y le encuentren sentido a la vida MSTT3B |
| Integrarlos a la sociedad, | <ul style="list-style-type: none"> - Integrar a los alumnos a la sociedad, a los valores NSGT1AyT2B - Desarrolle pensamientos benéficos a la sociedad: que sea buen alumnos, buen hijo y que dé a la sociedadMSTT2A - Sacar niños productivos para entregar algo a la sociedad NSTT1H - Moldear al niño para entregar algo a la sociedad NSTT1H |

En la Tabla anterior, se aprecia que los profesores también miran la tutoría como un espacio formativo que les permite, no sólo apoyar a los alumnos en cuestiones académicas o relacionadas con su desempeño escolar, sino también dar otro tipo de orientaciones. Algunas centradas, como se lee, en aspectos ético/morales: lo bueno/lo malo o el bien/el mal. Otros propósitos están relacionados con un apoyo emocional,

que consideran necesitan los y las jóvenes estudiantes, o bien, lograr que sean personas de bien, útiles a la sociedad.

La noción de propósito pedagógico, dice Van Manen (1998:37) "...expresa el deseo de los adultos de que a sus niños les vaya bien en la vida". Son expresiones no sólo de las ideas filosóficas o educativas de las que parten los educadores, sino también son un reflejo de quiénes son y de lo activa y reflexiva que es su actitud ante los estudiantes y el mundo. En este sentido, considero que lo expresado por tutores y tutoras, como se analizará en los siguientes capítulos, dejará ver quiénes son los profesores que compartieron sus relatos y la manera activa de responsabilizarse (o no) de un grupo escolar.

Además, interesa resaltar que los propósitos expuestos van dando cuenta de cómo los docentes se mueven, de alguna manera, en la contradicción. Si bien algunos de ellos sólo se ocupan por atender las exigencias académicas, otros más ubican su labor entre una tutoría/acompañamiento que como se verá en seguida complejiza la tarea.

3.3. Dando forma a la tutoría: entre lo formal y lo informal

Algunos de los docentes asignados como tutores expresaron que las sesiones de tutoría las usaban para dar continuidad a la asignatura que impartían, otros más ocupaban el tiempo dictando algún tema o bien, entregaban a los alumnos algún cuestionario o dictaban preguntas. Unos pedían a los estudiantes leer algún texto y después elaborar un resumen. Otros revisaban tareas o calificaciones de la materia que impartían al grupo. Actividades que, se puede decir, caben dentro de la formalidad que caracteriza las clases en educación secundaria.

Sin embargo, otros docentes -sobre todo aquellos que asumieron la labor tutora de manera distinta-, manifestaron resolver la tutoría tratando de "romper" con esa formalidad, pero sin perder de vista que su labor es de carácter educativo y que ésta se realiza en un ámbito institucional (formal).

Son los mismos profesores, en sus relatos, los que distinguen esta aparente contradicción: "...aquí tratamos que sea una clase práctica, una conversación formal-informal para que ellos también se despejen y no se sientan presionados" (NSTT3GyAsesora3I). Otra maestra expresa: "[La Tutoría] es como una válvula de

respiración entre lo formal ¿ajá? Sería un espacio informal, dentro de la misma escuela, de intercambio y de crecimiento” (MSTT1A). Llama la atención que los profesores no hablan de lo “tradicional” sino de lo formal, y de lo informal como algo que rompe con lo formal, pero sin referirse a una clase “activa” o haciendo alusión a una pedagogía determinada.

Este juego entre lo formal-informal se puede distinguir en diferentes situaciones y de distintas maneras. Algunos tutores tratan de romper con la formalidad que caracteriza la organización de las clases: “Ahorita los jóvenes son demasiado inquietos y no aceptan mucho lo formal, ¿no? La formalidad de saca tu cuaderno, toma nota, te califico tú tarea. Es una carga muy pesada muchas veces ¿no? Y entonces en la hora de tutoría pues rompemos la formalidad y continuamos” (MSTT1A). Un alumno ilustra cómo se puede romper con la formalidad aún en la misma hora de tutoría: “Sería poner más actividades, porque luego nada más nos la pasamos leyendo” (CHSTAs3C). Entendiéndose, que lo formal está relacionado con aquellas actividades ya instituidas y que cotidianamente organizan las clases, mientras que la Tutoría permite *romper* con esa forma de organización. Otros tutores comentan al respecto:

TE: En el cuaderno, no, yo no les pido cuaderno de asignatura. No siempre los pongo yo a escribir, vuelvo a repetir, es más que nada comentada la clase. Entonces, escribir, es realmente muy poco, utilizan la hoja de cualquier cuaderno.

TJ: No tenemos que hacer una actividad por escrito, cuando el alumno lo puede hacer verbal (NSGT1AyT2B).

Pensándose el escribir como contraposición a lo verbal y el uso del cuaderno como recurso habitual para organizar actividades. O romper con esa idea de calificar todo lo que se hace en el aula: “...es algo diferente, ya no es algo que estemos calificando” (QSTT1D).

Otra forma de entender cómo se rompe lo formal en las sesiones de tutoría es cuando los profesores distinguen entre exponer o comentar un tema en clase, como lo explica el tutor: “Uno busca la manera. Y una de las maneras fue eso, que yo le vi. De que no iba a ser exposición, porque una exposición sí es diferente a una plática. Una exposición tú tienes que acatar lo que ellos te van a explicar, a decir de la información que ellos traen. En cambio una plática hasta el muchacho puede participar” (NSGT31). Entendiéndose que la tutoría da la pauta para una clase abierta a la participación. Un

espacio “relajado” en comparación a otras materias: “Pues para el alumno sí, si se descansa a lo mejor de la tensión de otras materias” (NSGT1AyT2B).

Algunos tutores opinan que la tutoría posibilita hacer más divertida la sesión (una de las demandas recurrentes por parte de los alumnos), no sólo porque se charla con los alumnos, sino porque también permite a los alumnos platicar entre sí: “Vamos a acomodarnos en equipitos y después de eso platicamos qué hay de bueno. Es lo que estábamos haciendo ahorita” (QSGT1F).

El espacio curricular, como expresan los docentes, también permite romper con la formalidad cuando se permite a los alumnos hablar de sus propias vivencias. No se trata de trabajar en torno a un contenido específico propuesto en un programa escolar: “...empezamos a intercambiar con base en la lectura, a ver tú qué piensas. Son cosas que se viven, no son cosas que uno inventa” (NSGT1By2A).

Tratándose de la Tutoría como espacio de atención y apoyo a los estudiantes, lo formal-informal también está relacionado con la forma de atención que se le proporciona a los estudiantes: “...a veces esas horas las utilizamos para platicar con ellos, darles confianza, que nos cuenten de qué se trata pero sinceramente es algo informal porque uno no está seguro de estar preparado para apoyarlos, no es nada formal” (CHSGT2Hy2I). Entendiéndose como una conversación informal y no como ayuda psicológica que tiene un carácter profesional especializado (formal).

Sin embargo, este rompimiento en la forma de guiar la sesión no significa olvidar el propósito educativo, un maestro lo manifiestan de esta manera: “A veces les doy un cuestionario, sobre cómo estudiar, cómo aprender. Pláticas sobre ‘qué es el buen ser’, las cuestiones socioafectivas. No es tanto teórico o que lo escriban ellos sino a través de la conversación para que ellos se vayan convenciendo de qué les conviene y qué no” (MSTT1D). Es decir, que si bien el profesor trata de romper con la formalidad de una clase “teórica”, trata a fin de cuentas ofrecer un saber a los estudiantes.

Una maestra que dice utilizar distintos recursos, como es la exposición de diapositivas que dan pie a la conversación, así como canciones o poemas, enfatiza en que al final de la sesión formula una conclusión que conlleve una enseñanza.

- *Lo formal-informal del espacio áulico*

Lo formal-informal también está relacionado con el rompimiento que los profesores promueven al interior del aula, en cuanto al acomodo de los muebles. Un tutor considera que el hecho de cambiar la disposición del mobiliario escolar, poniendo las sillas en círculo, le permite al grupo interactuar de otra forma: "...acomodamos las sillas de tal manera que todos nos podamos ver, en círculo y empezamos a platicar" (NSGT3A). Aunque no se ha de perder de vista que los grupos de secundaria son numerosos y que hay escuelas en las que las aulas son pequeñas. O bien como expresa otro profesor, acondicionar el aula, pero sin perder el control: "Yo a veces hago círculos de estudio, muevo las bancas. No me gusta que estén estáticos, no siempre, entonces, también hay que como tener control.... para qué se den esas diferentes formas de trabajo" (MSTT3B).

Otro ejemplo respecto al espacio áulico es decorarlo. Cabe mencionar que en algunas secundarias esto se logra porque cada profesor cuenta con un aula que puede ambientar según su materia (los alumnos en cada cambio de clase se trasladan de un aula a otra). Una tutora (que imparte Artes al grupo tutorado) comenta cómo para ella el espacio es importante para generar un ambiente relajado para los alumnos, ella ha "modificado" el aula, adorna las paredes, coloca objetos que ambienten el salón y dispone de manera distinta las sillas (no en filas): "...lo que importa es que se vean entre ellos y no que sólo vean a cinco delante" (MSTT3FyCA).

En una de las observaciones de clase que conforman el material empírico, se lee que un profesor, que imparte Dibujo Técnico y Artes, si bien no modifica la disposición de los muebles, coloca letreros en las vigas del amplio salón en los que se encuentran frases como las siguientes: "Respetar la hora de trabajo", "Ayuda a tus compañeros", "Utiliza bien la punta de tu lápiz", "Báñate todos los días", "Trabaja dentro del aula". El observador describe lo siguiente:

[El profesor] Además invita a los alumnos a apropiarse del espacio: deja que entren libremente al aula a recoger o dejar materiales, tiene colocado un espejo en una de las paredes junto al pizarrón con un letrero que dice: "El único que puede hacer algo por ti, eres tú", objeto que sin duda no pasa desapercibido a los/las estudiantes, pues constantemente se acercan para mirarse en él, mientras el tutor bromea con ellos: "El espejo nunca miente. Siempre dice la verdad. Pasa a tu lugar" [diciendo esto último serio, con voz firme al principio y sonriente al final]; las alumnas ríen y regresan a sus lugares (obsMSTT1D).

Se entiende que la tutoría va tomando forma entre las condiciones formales e informales que los docentes propician. En el rompimiento de la organización de la clase o sesión, en la modificación de las prácticas ya instituidas (formales), en el ambiente de participación y relajación que se genera con la conversación de temas o situaciones que involucran las vivencias de los/las estudiantes, en un espacio/aula que se busca modificar, pero también en condiciones institucionales que de alguna manera –no en su totalidad- determinan propósitos formativos. Estando lo formal representado por la escuela y sus demandas, y lo informal como una manera creativa de responder a las demandas de la tutoría.

3.4. La relación tutora: entre lo simétrico y lo asimétrico

Entre este juego de lo formal-informal se configuran relaciones tutoras que buscan ser distintas a la que se dan entre docente-alumno o bien, que tratan de diferenciarse de éstas. Se distinguen, desde lo que comparten los tutores-docentes, tres formas de configurar la relación tutora: *asimétrica*, como las que se dan entre padre-hijo o profesor-alumno, cuyo diálogo se caracteriza por dirigir y poner límites; *simétrica*, como las que se dan entre amigos o hermanos, caracterizada por la apertura mutua y, las que se mueve entre lo simétrico/asimétrico, que promueven un diálogo abierto pero con límites. Recordar que aquello que media la relación no son contenidos curriculares, sino vivencias de los jóvenes-estudiantes y exigencias institucionales.

- Relación asimétrica: docente-estudiantes

En los relatos, se encuentran momentos en los que maestros y maestras configuran la relación tutora desde lo vertical/asimétrico. Como tutor(a) no renuncia a su papel de profesor(a), aquel que puede rescatar y encaminar a los estudiantes: “... porque al alumno lo vas orientando para rescatarlo del... de ese letargo en el que se encuentra [...] le vas a ir encaminando ¿para qué? evitar la deserción, evitar reprobación, evitar la... ahora sí que todo el montón de problemas que se le pueda enfrentar a ese niño...” (NSTT1H).

Relación entre docente tutor y estudiante adolescente con límites: “yo no soy un maestro que esté de llevadito con ellos, no, no, no. O sea, con respeto yo sigo siendo su maestro soy su tutor, sigo siendo el guía [...] es con límites, si es ¡con límites!” (NSTT1H). Un maestro que, en colaboración con el padre, puede contribuir en la

formación del alumno: "...hay que hacer que el niño se dé cuenta de que aparte de su papá, también tiene un guía acá ¡un maestro que lo guía!" (NSTT1H).

- *Relación asimétrica: padres-hijo*

Hay profesores que refieren la relación tutora como aquella que, desde su percepción o experiencia, se da entre padre e hijo, lo que conlleva establecer un diálogo vertical, en la que se observa exigencia, enojo, consejos:

...yo les digo: "¿Qué es lo que quiere un padre de familia para ustedes? Entonces lo que yo quiero es que realmente, el que yo les exija, el que yo me moleste, me enojo luego con ellos ¿por qué?, luego me dicen: "¡Ya no se enoje maestro!" y yo les digo: "Acuérdense, son mis hijos y no tolero que ustedes bajen de calificación, entonces les doy pláticas así (MSG T1F).

Pues como dice el mismo profesor: "...ahora yo lo tomo como tutor que son mis hijos", reconociendo que "como padres de familia siempre queremos lo mejor para nuestros hijos [...] tú ya eres el padre del muchacho y como padre debes hacer mucho más por el desempeño del muchacho, eso es lo que yo he visto, he canalizado" (MSG T1F).

En esta forma de relación, los profesores recurren a sus experiencias como padres de familia, en donde el cuidado y los resultados con sus propios hijos son la guía:

La actitud que tomamos desde un principio, fue la de relación padre-hijo. Yo quedé que iba a estar al pendiente de ellos, y comparar con el cuidado de tus hijos, y le puse el ejemplo de mis hijas, porque me ha dado resultados y entonces lo he hecho así porque me ha dado resultados. Es la actitud que debe uno tomar con ellos la actitud de un padre a un hijo (MSTT2C).

Algunos profesores además, dan cuenta de cómo algunos alumnos los identifican como padres: "...hay algunos que nos llegan a identificar como padres, hay algunos que nos dicen '¿cómo me gustaría que usted fuera mi papá!' Porque encuentra otra forma de trato, otra forma de vida ¿no? y envidia que fuera cualquiera de nosotros ¡su papá!, en muchos de los casos" (MSG T1D). Un padre que debe pensar en los hijos, atenderlos y cuidarlos:

Hace poquito me dijo un niño "profe, ¿no quiere ser mi papá?" "¿Por qué?" le digo. "Porque mi papá sólo piensa en la caguama." La caguama es una cerveza grande [...] Y como el niño me mira que todos los días yo vengo a dejar a mis hijos y los paso a traer y todo. Me dice [...] "Es que

yo veo como usted mira a sus hijos y yo quiero que usted sea mi papá,” me dice. “Soy tú papá sólo aquí en la escuela,” le digo (CHSTT1os).

Aunque hay profesores y profesoras que no están de acuerdo con mirar de esta manera la relación ni en asumir ese rol, pues entienden que un profesor no puede ni debe asumir las mismas responsabilidades que los padres de familia: “En el primer curso de tutorías que nos dieron, así nos dijeron, ustedes van a ser los padres de los muchachos, de cuarenta, imagínese. No espérate le digo, no, ¿cómo?... aparte de ser una responsabilidad grandísima, es peligroso” (NSGMR).

Llama la atención que son los profesores, en su mayoría, los que comparan el rol del tutor con el del padre de familia. La mayoría de las maestras que asumen la labor tutora definen una relación asimétrica en la que no aceptan el rol de madre: “Digo: ‘no soy su mamá’, les digo, ¿no? ‘Nada más soy portavoz, muchachos. De acuerdo, vamos a ver qué pasó” (MSTT1A). Algo semejante comenta la siguiente profesora: “...ya muchas veces ya uno no puede hacerle el papel del papá y la mamá, cuando muchos de ellos nos buscan de esa manera” (QSTT3E).

- *Relación simétrica: amigos, hermanos*

Algunos de los tutores, explican que tratan de construir con sus estudiantes una relación simétrica, buscando una forma de diálogo parecido a la conversación que se da entre amigos(as):

Sí, la mayoría [de los alumnos] se involucran... y es algo diferente... podemos decir que ya en el grupo estamos como amigos, entonces un poquito más bonito, la mayoría expresan lo que piensan y lo que sienten y estamos al parejo, ya no estamos maestro-alumno, ya es algo más bonito, algo más divertido (QSTT1D).

Relación que proporcione respaldo: “Tal vez tengas que hacer que ellos sientan que tienen un hermano o compadres, pues su nombre lo dice, un tutor de ellos en el cual ellos se puedan sentir respaldados por ti” (NSGT3A).

En la tutoría la simetría se da, siguiendo a Barrón (2009), cuando el profesor-tutor suspende, de algún modo, su posición en aras de la comprensión de los estudiantes. Sin embargo, como hace ver la misma autora, la asimetría siempre existe, ya que si bien el profesor-tutor busca con su actitud generar las condiciones para que el alumno se exprese, “no deja de ser protagonista de la relación”, ya que siempre

actúa guiado por la percepción que tiene de los alumnos y los propósitos que tiene en mente para ellos (225-226)

Esa relación simétrica que los profesores buscan en el grupo también incluye a sus integrantes, buscando que el alumno sienta que existe ayuda mutua, como la que se puede dar (según el profesor) entre hermanos: "...incluso yo llego a decirles: 'Aquí el grupo debe de ser una familia, a ver, mi compañerito anda mal en Matemáticas, entonces: ¡Es mi hermano!, ¿Me explico? Ayudarse uno al otro y así en pláticas en el día que me toca tutoría" (MSG T1F).

- *Relación simétrica-asimétrica: una relación ambigua*

Se distingue una forma ambigua de configurar la relación, que al parecer se mueve entre lo rígido y lo flexible, de apertura pero a la vez con límites: "Y mi forma de ser con los grupos es muy rígida. Pero dentro de esa rigidez también está el que yo tenga la posibilidad de conocerlos y poder encauzarlos" (MSTT1A). Una relación que permite un diálogo en el que no se muestra indiferencia a los estudiantes ni se es superficial en la relación. Esta forma que se balancea entre lo rígido y lo flexible, da pie a la confianza, la identificación y la aceptación, pero siempre con límites: "familiaridad y confianza" pero con límites" (MSTT1A).

Algunos maestros y maestras que se asumen como tutores dejan ver en sus relatos, esa forma ambigua o heteróclita que caracteriza a los docentes de secundaria: "...en ocasiones yo les tengo que hablar muy fuerte, pero utilizo esa estrategia para que me entiendan y para que reaccionen" (QSTT3E).

Lo heteróclito tiene que ver, siguiendo a Dubet y Martuccelli (1998), con esas actitudes que caracterizan a los profesores del colegio francés (escuela secundaria en México), que implica ambigüedad, incoherencia y contradicción a la hora de actuar con los estudiantes y de definir su experiencia. Como el caso de un profesor que relata que en ocasiones definitivamente no promueve el diálogo, sólo prescribe en una forma de habla que se da en un solo sentido: "Yo tengo la certeza de que conmigo, los alumnos, cuando son mis alumnos asesorados o tutorados, tengo un poder de convencimiento de que me entienden, me escuchan y me atienden también, no tengo ningún problema con nadie" (MSTT2Fp1). Mientras que en otras ocasiones promueve el diálogo: "Si usted trata bien a un alumno él le regresa... que no son palabras ofensivas, que no es desdén, ni apatía, sino trabajo. Hay alumnas que se entregan a las clases, lloran

cuando sienten que no es justo lo que les dieron de calificación... vienen corriendo y me dicen. 'Mira, ya valoré tu situación, vamos a hablar con la maestra, que rectifique'. Hay unos que sí rectifican y otros que no. Pero yo ya le di a entender al niño que lo apoyé, que estuve detrás de él siempre" (MSTT2Fp1,2). El profesor-tutor se mueve según la ocasión, sin asegurar una forma clara y limitada de configurar la relación.

Otros maestros van jugando con los papeles que les pueden permitir acercarse y dialogar de distintas maneras con los estudiantes: "Tenemos que hacerle allí, de hermanito, de tío, de papá, para tratar de rescatarlo, de integrarles, porque hay alumnos muy difíciles" (NSGT1AyT2B).

3.5. La relación tutora: entre dificultades, malestar y satisfacción

Entre esta forma de configurar la tarea tutora: lo formal y lo informal y entre la conformación de una relación simétrica, asimétrica o ambigua, los profesores tutores que asumen la labor enfrentan dificultades y malestar, a la vez que contradictoriamente una dosis de satisfacción.

En este apartado se describen y analizan las dificultades y el malestar que tutores y tutoras enfrentan cuando asumen la labor tutora, así como la satisfacción que experimentan. Se puede vislumbrar que la interacción que sostienen con los alumnos se mueve entre estas sensaciones porque la relación, es decir, lo que sucede entre el tutor y el/los estudiantes no está mediada por contenidos programáticos, sino por situaciones de vida; porque no está centrada en un objeto de aprendizaje, sino en un aprendizaje que va más allá de la aprehensión del conocimiento y de un proceso cognitivo, como lo hace ver el siguiente tutor:

Entonces pienso yo que... es más, tutorías es más complicado que, no sé, cualquier otra materia, porque aquellas son los conocimientos los que le das al niño, una forma de hacer las cosas. Pero tutoría cómo le vas a decir que resuelva su problema. Como vas a decirle hay este procedimiento para que salga de donde está. Sí lo hay, pero muy complicado que se siga ese proceso por una u otra razón. Hay variantes, muchas variantes (NSGT3A).

3.5.1. Malestar y dificultades al enfrentar la labor tutora: "no podemos nosotros hacer más por ellos"

Según Esteves (1994) la expresión 'malestar' es ambigua, ya que cuando usamos la palabra 'malestar' sabemos que algo no anda bien, pero no somos capaces de definir

qué es lo que no marcha y por qué, esto en comparación con un dolor que podemos localizar o una enfermedad que tiene síntomas manifiestos. De acuerdo al Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, la palabra 'malestar' se refiere a una 'desazón o incomodidad indefinible'. En este sentido, se puede decir que los profesores tutores manifestaron cierto malestar ante la tarea tutora, además de identificar algunas dificultades vinculadas con la labor, pero que hubieron de resolver sobre la marcha.

La mayoría de los tutores manifiesta que "les costó mucho trabajo" resolver la tutoría. Para algunos significó involucrarse en algo "desconocido", lo que en la práctica implicó formarse sobre la marcha: "...uno se va preparando conforme lo va llevando" (MSG T1Ap1y 2). Les dieron, como dice una profesora, "...esa responsabilidad sin darnos ninguna preparación. Sin darnos una asesoría. Sin ayudarnos a preparar algún material que permitiera hacerlo. Soy tutora... iba a decir somos. No, yo, yo. Soy tutora empírica, no soy metódica. No soy metódica" (MSTT1A). Ante esta tarea que habrían de resolver sin herramientas los profesores experimentaron cierta desazón.

Algunos tutores se procuraron recursos, solicitaron ayuda de sus compañeros profesores que también desempeñaban la labor tutora, se apropiaron de la tarea, tratando "...de manejar la clase con la facultad que tú tienes, pues sí" (QSTT2F).

Otros refirieron que la tutoría implica "bastante trabajo" y que una hora clase no es suficiente (QSTT1D). Además, las múltiples actividades que implica la labor docente, las comisiones que se les asignan, el coordinar las sesiones de tutoría tampoco ayuda. El siguiente maestro imparte tutoría a tres grupos de primer grado, es profesor de Ciencias (6 horas clase a la semana). Cuando se le pregunta cuál es su experiencia más problemática con relación a la tutoría explica:

Cuando uno está saturado de mucho trabajo, por ejemplo le digo que soy de acción social y luego de higiene y luego doy la clase de ciencias. A veces tal vez el no poder orientar bien al alumno, en ese momento tal vez quiere platicar contigo y "espérame tantito, tengo que hacer esto." Tal vez sea ahí. Y ya después llega y "ya no gracias profe." O ya no quiere decirlo, tal vez ahí sea (CHSTT1os).

Se pierde la oportunidad para escuchar al joven estudiante en el momento que lo necesita, cuando solicita ser atendido, pero además el maestro expresa incomodidad por no poder atenderlo en "ese momento".

Una de las dificultades que también manifiestan los profesores tiene que ver con la atención grupal que demanda la tutoría y la atención individual que en ocasiones

necesita un o una estudiante: "...porque también atiendo al grupo o voy con la niña" (CHSGT1°,2°y3°), dice otro profesor: "...no puedo descuidar al grupo" (QSTT1D). O bien cuando en las reuniones pedagógicas sólo se atienden las situaciones de los "alumnos problema": "...en esa reunión salen diversos asuntos, sobre disciplina principalmente, o sobre aprovechamiento de los alumnos, sobre problemas de la escuela, qué está pasando con equis alumnos que son más señalados por los maestros, y tratamos de hacer un plan para ver cómo resolver ese asunto" (CHSTT2B). Descuidando así al resto de la población estudiantil.

El malestar también se manifiesta cuando no existe coordinación con orientación educativa o trabajo social. O bien, cuando en las reuniones bimestrales para firma de boletas es escasa la participación de las madres o padres de los alumnos: "...en ocasiones vienen y en otras no (risas). Encontramos esa limitante, más en este turno. En la mañana los papás sí responden, un 85 por ciento. En la tarde los que sí se preocupan estoy hablando de un 20 por ciento" (CHSGT2Gy1Hp1).

La labor tutora pone en cuestión y en conflicto el papel docente, ya que desempeñarse como tutor(a) rompe, para algunos, con la forma cotidiana en que trabaja en clases: "Yo tengo ya 23 años de servicio, pero algunas ocasiones no sé qué hacer con problemas o situaciones de los alumnos. Yo en mi clase de ciencias sí, ahí me manejo yo en mi materia, pero en tutoría no, no sé qué hacer [...] Yo a veces me siento sin herramientas de cómo trabajar con ellos" (CHSTT2B). Lo cual representa dificultad y malestar: no se sabe cómo trabajar y no se sabe cómo apoyarlos ante las situaciones que viven.

Más aun cuando se dan cuenta, como expresa otra maestra, que las problemáticas de los estudiantes están fuera de su alcance:

...tristemente se da uno cuenta, y eso pasa en el grupo de la tarde, que los problemas están fuera del alcance de nosotros porque cuando sabemos que ya la mamá vive sola con los hijos, cuando sabemos que el papá es alcohólico o tiene otro tipo de problemas, ahí es en donde vemos que son las situaciones en donde los muchachitos se van quedando (QSGT1F).

Situaciones que les dejan ver los límites que tienen para actuar: "porque hubieron otras situaciones de índole familiar que no me correspondían a mí, ni podía yo estar involucrada en ello" (QSTT3E). Causando en algunos de ellos "indignación": "...y

quisieras hacer más por ellos y meterte más pero como maestro tienes límites para actuar (CHSGT1G).

Existen muchos factores que influyen en el crecimiento personal de un niño, situaciones que influyen en su vida. Los educadores (en este caso los tutores), dice Van Manen (1998:47), "...deben saber que su tarea es trascendental aunque limitada." El autor observa que en ocasiones se subestima la influencia que puede tener un profesor en los niños y los adolescentes, pero opina que precisamente porque la influencia pedagógica del educador es limitada, ha de tomársela más en serio. Considero que el siguiente relato está orientado en este sentido.

Una tutora cuenta lo siguiente: "...hace unos años una niña se me acercó con un problema de su padrastro que quería abusar de ella. Pero fíjese que hay un problema, porque yo no sé cómo tratar este tipo de asuntos, no sé dónde ir, yo se lo platico a la de trabajo social ¿pero qué hacemos?! Pues hay que seguir platicando con ella... (CHSTT2B). Ante esta situación la profesora comparte la manera en que atendió a la alumna:

Yo le platico cómo resolví el problema de la niña con el padrastro, yo le dije, mira trata de no estar sola con este señor, siempre que esté ese señor que esté tu mamá y cuando tu mamá te deje sola, salte a la calle a hacer otra cosa (CHSTT2B)

Lo que quiero enfatizar en este pasaje es la respuesta que la profesora, desde su punto de vista, pensó sería lo más conveniente para la alumna. Se denota cómo a través de hablar con la alumna trató de influir en su situación, aunque de manera restringida, dando un consejo y tomando en serio la situación. Lo que no significa, como expresa la maestra, que no necesite una forma de apoyo para que, como tutora, pueda ayudar a los estudiantes: "uno necesita más apoyo en cuestión de cómo resolver esos problemas, porque yo a veces me quedo corta, no sé cómo resolver, o sea yo no estudié psicología entonces digo qué hago" (CHSTT2B).

Esto último, pensar en una formación psicológica, es un aspecto que enfatizaron muchos de los docentes-tutores. La incomodidad se manifiesta al pensar que no se cuenta con el perfil idóneo para atender ciertas situaciones en las que se ven involucrados los alumnos: "Aquí nos pasa de que no somos la persona indicada porque no tenemos el estudio para eso, pero llega mucha gente con problemas. Te das cuenta de que hay niños que tiene problemas fuertes" (QSGMCamerino). El profesor

estudió la Norma Superior en la especialidad de Ciencias e imparte esta materia en la institución, por ello considera que no es la persona indicada para atender esas situaciones. Otra profesora expresa algo similar: “la niña necesitaría como que otro tipo de ayuda, pero nosotros a veces, no estamos facultados para apoyar a todos los chicos” (MSTT3B). Lo cual va indicando que los tutores piensan la tutoría como una atención psicológica: “aunque nos dan psicología del adolescente” (NSTT1I), que demanda “resolver problemas fuertes”, y que ellos no tienen la preparación o no están facultados para atender a los alumnos.

Leo y Moyano (2003) enfatizan en que la educación no lo puede todo, conlleva una in-completitud que caracteriza a lo humano en general y a lo educativo en particular. Hay que saber, dicen los autores, que a causa de esa in-completitud, lo educativo genera malestar en los educadores. Para ellos, lo importante es reconocerlo y admitir que existe tal situación. Pienso que esto se puede ejemplificar en las respuestas que ofrecen las siguientes profesoras: “Sí, me da tristeza a veces la situación de los chamacos, no puedo hacer nada por su familia, pero pongo un granito de arena para cambiarles la vida ¡o que la vean de otra manera!” (CHSGAsesora2H).

O como la profesora que retoma experiencias que ella tiene en otros contextos para ayudar a los estudiantes:

...te das cuenta que en realidad son ellos los que están padeciendo y luego los llamas y empiezas a dialogar con ellos. Dicen que la profesora Susana puede platicar con ellos porque tiene algo de psicología pero, ¿de dónde? Lo que me ha servido mucho es lo que vemos en los retiros de la iglesia porque ese tipo de psicología que aplicas ahí, sirve para aplicarlo con los muchachos porque se encuentran a sí mismos y se dan cuenta en qué fallan y cambian su actitud de negativo a positivo (CHSGExT).

Nótese que estas profesoras trasladan su labor a un plano pedagógico y a su alcance, y que no hablan de atención psicológica (en el primer caso) o de asumirse como psicóloga (en el segundo), sino que recurren a lo que ellas, desde su posición de docentes-tutoras pueden hacer y ofrecer en cuanto a atención educativa, sea partiendo de su experiencia o de aportar “un granito de arena” para influir en la vida de los jóvenes estudiantes.

3.5.2. “La satisfacción de poder ayudar a los alumnos”

Como se ha visto, las y los tutores enfrentan malestar y contradicciones al coordinar la tutoría, sin embargo, muchos de ellos y ellas expresan la satisfacción que sienten al ofrecer atención a los estudiantes. En sus relatos se distingue que esta satisfacción está fuertemente vinculada con el logro, las emociones y el reconocimiento. A continuación trataré cada noción, sin embargo, como se verá en los pasajes seleccionados es difícil separarlas, lo que expongo es sólo con fines analíticos.

- *Logro*

El logro que experimenta el tutor o tutora está relacionado, en algunos casos, con obtener buenos o mejores resultados en el aprovechamiento de los estudiantes que integran el grupo tutorado. Una profesora expresa su contento por conseguir que algunos estudiantes de su grupo tutorado obtengan los primeros lugares de aprovechamiento y reciban un reconocimiento escolar (carta de felicitación):

Mucho muy contenta porque resulta que cuando llegué ahí, había muchísimos que estaban reprobados y estoy con ellos hablándoles y les dije “No voy a descansar hasta que me den una carta de felicitación” y les digo “estoy acostumbrada a que me digan -maestra su grupo es el mejor grupo, maestra aquí están las cartas de felicitación”. Y este bimestre después de que en primero y segundo no me dieron ¡no! primero y segundo no me dieron nada y en el tercero ¡me dieron 4 cartas de felicitación! (QSTT2Ap.1y2).

El logro tiene que ver con conseguir que un grupo en el que había alumnos reprobados, mejorara. O bien cuando se logra “cambiar al grupo” respecto a su comportamiento: “yo he tenido muchas satisfacciones porque el año pasado a mí me dieron un grupo muy difícil de tercero, y era satanizado ¿no?... ¡Nadie lo quería porque eran los más inquietos, porque los más relajientos, los más latosos, los más reprobados! Sin embargo, en ese grupo sólo cuatro muchachos no me sacaron el certificado” (QSTT3E). Entendiéndose que estos resultados y estos cambios se alcanzan a través del trabajo que cada profesor-tutor realiza con el grupo asignado: “no descansar hasta lograrlo”.

Los profesores-tutores expresan que para ellos también es un logro ver los cambios que sus palabras produjeron en algún estudiante: “...uno sí tiene la satisfacción personal de ver que haya habido cambios en ellos a partir del acercamiento dentro y fuera de la clase” (MSTT2D). Esto es importante porque el logro

está vinculado con lo que como tutor puedo hacer por el grupo o por un alumno, lo que da pie a autoevaluarse: “Este es el resultado que sí obtuve con los adolescentes” (NSTT1H). Sintiendo los resultados de los estudiantes como propios.

- *Satisfacción*

Dubet (2006) considera que la satisfacción de los formadores proviene de su capacidad para identificar los resultados de su propio trabajo. En este sentido, se puede decir que los tutores son capaces de expresar aquello que les reditúa gusto o complacencia.

Satisfacción por haber “ganado la confianza de los alumnos”; por el hecho de notar que a los alumnos les “interesan” las actividades propuestas (CHSGT1G). Por lograr que los jóvenes estudiantes se acerquen a ellos -sea como profesor o tutor: “... y a veces aunque no sea tutor, afortunadamente hay jóvenes que sí me han dicho, si se han acercado conmigo: Es que yo tengo este problema” (MSG T1F). Satisfacción que tiene que ver con sentir que se puede ayudar al otro, en este caso a un o una joven estudiante: “...entonces pienso que es la satisfacción de ayudar más allá de un libro porque un libro no soluciona los problemas” (CHSGT1°,2°y3°).

Comenta un tutor

Y cuando hemos estado trabajando, me satisface que sí veo avance y ellos. También porque me buscan: profe ya me siento mejor, estoy bien, le estoy echando ganas aquí, saqué buenas calificaciones. Ahí es donde uno dice: pues vale la pena, porque a fin de cuentas logras rescatar a algunos alumnos. Es la satisfacción personal que te llevas, porque no vas a quedar bien con nadie más, solamente con el alumno que te lo reconoce (CHSTT2D).

Satisfacción relacionada con logro, con la idea de que como tutor o tutora se puede rescatar a algún estudiante, quedar bien con él o ella, con la idea de que se puede ayudar a solucionar problemas y dejar huella en los jóvenes estudiantes: “...pues siento que he logrado [...] no a todos los jóvenes porque no todos se dejan pero si a varios, tener la satisfacción de que siguen estudiando y que te recuerdan con agrado, te saludan” (NSTMMatematicas).

- *Emociones*

Satisfacción y logro que van acompañados de emociones, como se puede leer en los pasajes: “contento” por recibir cartas de felicitaciones de los alumnos tutorados; “sentir bonito” por la confianza que se genera con los alumnos, por recibir el agradecimiento por parte de los alumnos. Experimentar “gusto”, “alegría” en una labor que exige del profesor el compromiso con el otro. “Más que en otras profesiones, la tarea de educar jóvenes es, para el estado emocional de la persona, particularmente exigente y agotadora” (Van Manen, 1998:95), pero también satisfactoria.

- *Reconocimiento*

El reconocimiento que experimentan los profesores está relacionado con la confianza y el agradecimiento que reciben de los estudiantes, lo cual se puede distinguir en el siguiente pasaje: “Que confíen en mí los alumnos, siento que no es un éxito pero se siente bonito que llegue un niño, independientemente del grado o que vengan de los que ya salieron de acá, y que platiquen contigo y te den las gracias por el apoyo. Siento que eso es un logro que se dio hacia el alumno” (CHSTT1os).

El reconocimiento, dice Dubet (2006), es indispensable y proviene de uno mismo. Esto se puede relacionar con lo que expresa la siguiente tutora cuando se le pregunta si evalúa a los estudiantes en tutoría: “no se evalúa pero no es necesario evaluar. No es necesario. Yo no necesitaría de una evaluación para decir: “A ver, el niño...” ¿A quién evalúo? Me tendría que evaluar a mí. Porque como estoy guiando al grupo. Cómo estoy ayudando al grupo... Cómo lo encamino. Porque seríamos como un timón. Un tutor es como un timón” (MSTT1A).

Sentirse reconocido, sirve, por así decir, de motivación, como reivindicación profesional constante (Dubet, 2006). Al respecto se puede citar a la siguiente maestra: “Y luego digo; eso es bonito porque este... porque yo creo que no con todos los maestros tienen la confianza de meterlos en su casa: ‘Maestra, la invito a una reunión familiar’ entonces, digo bueno eso me ayuda o a veces ‘Ah, maestra me este... buenos días, la quiero mucho’ ¿no? entonces si es así como que... si siente uno bonito” (MSG T1Ap1y 2).

- *Logro personal*

Pero aún llama más la atención que los profesores relacionen el logro con los cambios que han experimentado en su práctica y en su persona al asumirse como tutor: “Yo sentí ese que fue un logro para mí, no sé qué hice pero salió bien, y eso me ha servido a mí” (CHSTT2B). Muchos profesores, comenta Van Manen (1998), “...experimentan los efectos transformadores que la gente joven ejerce en sus vidas profesionales y personales” (Van Manen, 1998:28).

Una profesora comparte su experiencia, expresando cómo la relación con los estudiantes la hizo “más humana”: “Me ha hecho más humana, como que antes yo llegaba y como si fueran maquinitas y yo nada más bla-bla y esto y esto y solamente” (QSTT2Ap.1y2). La tutoría permitió establecer condiciones relacionales que le permitieron, como comenta:

Bueno, yo primeramente lo que me ha dado gusto y siento que es una de las fortalezas es que he aprendido a... he aprendido a estar con mis alumnos, a estar llevando paso por paso la convivencia ¿no? La convivencia con los alumnos, siento que eso es algo muy fuerte que los maestros hemos olvidado ya, nos hemos abocado exclusivamente a nuestra materia, no nos interesa el problema del alumno (QSTT2Ap.1y2).

Se puede decir, retomando las ideas de Dubet (2006:352), que cuando se lleva a cabo un “trabajo sobre los otros”, “...ese trabajo no es posible, excepto en la medida en que se vivencie como un modo de realización personal”.

Es un trabajo que al parecer “...únicamente puede realizarse si se moviliza la subjetividad [del profesor]. Esa afirmación no implica, desde luego, que no haya muchos otros motivos para trabajar, en especial el salario [...] Por supuesto, todos trabajan para que se les pague; pero a la vez todos, formadores, docentes... buscan en su trabajo una forma de realización personal” (Dubet, 2006:353)

Considero que el capítulo presentado deja ver la complejidad de la labor tutora, las maneras contradictorias en que los profesores resolvieron la tarea y los diversos posicionamientos en la relación. Nos deja entrever el juego entre significados que van de la tutoría al acompañamiento; los propósitos que buscan la socialización y la formación de la persona.

Entre una tutoría que se configura entre lo formal y lo informal, los tutores dan cuenta de cómo tratan de construir relaciones que se mueven entre lo simétrico, lo asimétrico y lo ambiguo. Relaciones tutoras que tienden a lo asimétrico, como las que se dan entre padre-hijo o profesor-alumno, cuyo diálogo se caracteriza por dirigir y poner límites; y aquellas que buscan lo simétrico, como las que se dan entre amigos o hermanos, que buscan la apertura entre iguales. Pero también se percibe una forma de relación que se configura en lo ambiguo, aquella que se mueve entre lo simétrico/asimétrico y que promueve un diálogo abierto pero con límites.

Se da cuenta de cómo algunos docentes tutores(as) buscan romper con lo formal pero sin dejar de mirar que están comprometidos con un quehacer educativo, lo cual les produce contradictoriamente malestar y satisfacción.

El capítulo representa un panorama inicial de la tutoría en las escuelas secundarias, permite vislumbrar al tutor y a los tutorados participando en un contexto institucional y en curso. Y deja entrever cómo ni la tutoría ni el acompañamiento se pueden encontrar en las escuelas secundarias en estado “químicamente puro”. Desde este panorama se desarrollarán los siguientes capítulos.

Capítulo 4. Atención al grupo escolar: abordar temas, “solucionar problemas” y atender lo “apremiante”

La tutoría en escuelas secundarias se planteó como un espacio de acompañamiento y orientación grupal³¹ que giraría en torno a cuatro ámbitos de atención: inserción al contexto escolar, seguimiento académico, convivencia y proyecto de vida. Se propuso que para desarrollar la tutoría, los docentes asignados elaborarían un plan de acción tutorial flexible, el cual le permitiría anticipar y organizar las actividades con el grupo (SEP, 2006). De Ibarrola et al. (2014) refieren en su estudio, que en los pocos casos en los que se encontró planificación por parte de los docentes tutores(as) se percibió una tendencia a responder sólo a exigencias burocráticas: entregando planes de trabajo o llenando informes. La tutoría más bien se resolvía en los planteles de manera improvisada y sobre la marcha del día a día escolar.

Si bien se denota la falta de una planificación formal de la tutoría, en la presente investigación se enfatiza en cómo frente al reto de asumirse como tutor y de solucionar la tutoría, los profesores asignados dotaron de contenido a la tutoría tratando temas de interés para los estudiantes del grupo (sea porque lo leyeron en algún documento, por la capacitación que recibieron o por el consejo de algún compañero), o bien, muchos de ellos optaron por ver el espacio curricular como un tiempo oportuno para tratar las problemáticas grupales.

Para entender las propuestas de los profesores me parece necesario partir de los conocimientos que han construido en torno a los alumnos, los grupos, la población estudiantil y el contexto sociocultural en el que se encuentra ubicada la escuela, lo cual trato en la primera parte del capítulo. Para después exponer los temas que los profesores discutían en el grupo, los problemas grupales que atendían y, finalmente analizar las acciones de los profesores ante lo apremiante de ciertas situaciones que viven los grupos escolares.

4.1. El contexto, la población estudiantil, los grupos y los estudiantes

La labor docente es “...el ejercicio de un tipo de conocimiento muy particular ya que al efectuar su trabajo los maestros se encuentran con toda clase de tareas y problemas y para enfrentarlos recurren a una gran variedad de fuentes de conocimiento” (Elbaz

³¹ La tutoría en educación superior está básicamente enfocada en una relación profesor estudiante, lo que sin duda le da otro carácter.

(1981, referida en Mercado, 2001). Entre estos conocimientos se encuentran aquellos que han construido a lo largo de su carrera profesional y en el trato diario con los y las estudiantes, sus familias, los compañeros de trabajo y con la información que captan del propio contexto institucional y sociocultural en el que se encuentra la escuela, entre otros aspectos.

A continuación se trata, a grandes rasgos, algunos de los conocimientos que profesores y profesoras compartieron en sus entrevistas y que dan cuenta de las maneras en que perciben a la población estudiantil, los grados, los grupos escolares y sobre los/las jóvenes estudiantes con quienes conviven diariamente en los distintos espacios y tiempos escolares.³²

Los maestros expresan las maneras en que perciben el contexto sociocultural en el que se encuentra inserta la escuela. En una de las secundarias visitadas, tanto directivos como docentes caracterizaron el contexto sociocultural por el constante flujo de migrantes (“comunidad flotante”, como ellos la denominaron) y las condiciones de pobreza en que vive la población estudiantil. En otra secundaria el colectivo docente dio cuenta del ambiente de violencia que se vivía al exterior de la escuela, lo cual afectaba la dinámica escolar. Aspectos que, como ellos mismos expresan, inciden en la forma de configurar la labor tutora.

Unos tutores enfatizan en la importancia de vivir en la comunidad en la que se ubica la escuela: “Entonces, vivir en la comunidad, tener arraigo en la comunidad, nos facilita el acercamiento con el alumno, con el padre de familia, con las autoridades. Eso nos ha ayudado muchísimo... eso nos ha permitido conocer la problemática de este lugar” (NSGT1AyT2B). Lo cual, a su vez, les informa respecto a las características del contexto sociocultural en el que se encuentra inmersa la escuela.

En sus relatos los maestros expresan cómo perciben y valoran el entorno familiar al que pertenecen los estudiantes: “sabemos cómo están conformados, quién integra, mamá, papá. Entonces nos damos cuenta que aquí la problemática es la separación de los matrimonios” (NSGT1AyT2B). Las problemáticas que se viven en la familia, como la pobreza y la desintegración familiar (desunión, falta de madre o padres) (CHSTT1os), se “refleja” en la escuela y afecta el aprovechamiento escolar de los estudiantes y su comportamiento (CHSTT2B). Esta percepción de los docentes

³² Asumo que la forma en que organicé la información tiene que ver con mi propia experiencia como docente y orientadora en educación secundaria.

respecto a las familias de los estudiantes, como se verá en otros capítulos, tiene mucho peso a la hora de asumir la tarea tutora.

Los docentes con varios años de servicio advierten cómo los “cambios sociales” se reflejan en la población estudiantil (MSTT2C), o cómo ellos mismos han tenido que modificar sus prácticas al paso del tiempo, una maestra lo explica así: “...a lo mejor soy de ideas anticuadas... Digo, claro porque tengo que bajarme al nivel de los chicos. Cosas que no hacía en 20 años, hoy hasta parezca una ridiculez que yo haga esto con mis chicos. Pero si a los chicos les gusta, me bajo al nivel de los chicos” (QSGT2B).

Los maestros que trabajan en ambos turnos, identifican diferencias en la población del turno matutino en contraste con el vespertino³³:

En la tarde se va a encontrar con problemas mucho más fuertes, lo que es alcoholismo, drogadicción, que los alumnos viven con los abuelos, que si viven solo con la mamá y la mamá ya no sabe qué hacer con ellos porque están rebeldes, porque están renuentes. Y en la mañana no, en la mañana es otro tipo de alumnos, sí son rebeldes pero no tanto. En la tarde siento que son algunos, por lo mismo de las situaciones que tienen, son hasta un poquito agresivos y en la mañana no, tienen papás, son profesionistas y tienen todo, aunque no lo principal que es la atención y ahí se pierde un poquito pero sí es una gran diferencia de entornos sociales (CHSGT1°,2°y3°).

No obstante, en los relatos se pueden percibir matices cuando hablan de un grupo en particular. En una escuela la mayoría de los alumnos y padres de familia, docentes y directivos resaltaban el mejor desempeño del turno matutino. Sin embargo, una docente que impartía Formación Cívica y Ética llamó la atención en que le resultaba más fácil trabajar con el grupo 3°K del turno vespertino, en comparación con su labor en el 2°E del matutino, al cual consideraba como “indisciplinado”, dice la maestra: “En 3° K créame que no he tenido ningún problema, más que uno que otro niño que tiene bajo aprovechamiento, y también se ha visto con los papás, pero no hay problema en ese grupo” (QSGT2E).

Nótese en el pasaje anterior que el grupo de la mañana cursaba segundo grado y el de la tarde tercero, ¿por qué es importante esto? Porque algunos de los docentes construyen la opinión de los grupos escolares pensándolos desde el grado que cursan: “Lo que pasa es que mira uno el desarrollo físico, el crecimiento y desarrollo. Entonces

³³ Saucedo (2005) realizó un estudio en el que analiza cómo a través de algunas prácticas y discursos, tanto maestros como alumnos de un turno vespertino de nivel secundaria, construyen la identidad de alumnos problema y difíciles de controlar.

en segundo año, es el grado más difícil de primero a tercero. Porque es cuando hay como un disparo de cambio de personalidad [...] Un alumno que tiene calificación de diez, en segundo...de cinco. Un cambio radical” (NSGT1AyT2B/ MSTT3B). Otra maestra, cuando se le pregunta si percibe diferencias entre grados, dice:

¡Claro!, diferencias en el actuar, los de primer año son más inocentes más niños como vienen de primaria. Los de segundo tienen más confianza en la escuela ya conocen a todos los maestros, ya saben con quién pueden llegar más tarde y los de tercero ya está preocupados por entrar a la preparatoria y les preocupa su carta de buena conducta (CHSGT1G).

Estas diferencias, como algunos profesores comentan, los llevan a trabajar de distinta manera con cada grado escolar, con los de primero, de alguna manera, dándoles más dirección, mientras que: “...como los de tercero ya nos conocen pues ya no batallamos, seguimos otra línea” (MSTT3B). A partir de lo cual se podría pensar que la tutoría también se configura de manera distinta en cada grado escolar.

Para algunos profesores nunca un grupo es igual a otro. Como lo hace ver una profesora que imparte inglés y que utiliza el juego como estrategia para enseñar los verbos: “...no todos los grupos se prestan, porque un grupo es muy diferente al otro...” (MSTT3B). O como lo dice una profesora que impartía tutoría a seis grupos escolares, que tenía once años de servicio y que había trabajado en varias escuelas: “cada grupo de adolescentes son situaciones diferentes, aunque sea el mismo problema pueden tener otros factores y siento que cada caso se resuelve de diferente manera...” (CHSGT1°,2°y3°). En sus narraciones, los maestros afirman que no se puede trabajar igual con todos los grupos. Un profesor que impartía la materia de Geografía manifestó lo siguiente: “...cada grupo presenta diferentes características tanto de aprendizaje como de integración. Entonces yo quisiera trabajarlos igual pero no se puede” (QSGT1F).

Los docentes describen a los grupos como: “unido”, “regular”, “el peor”, “los flojos”, entre otros calificativos. Lo cual construyen a medida que trabajan con ellos en clase: “...en matemáticas son muy flojos, no le echan ganas, de los 30 que hay, exagero si son ocho los que trabajan. Los demás no, muy apáticos. A veces he pensado que es porque es la clase de matemáticas, pero le pregunto a los demás compañeros y me dicen los mismo” (CHSGT2Gy1Hp1). La opinión sobre el grupo puede cambiar conforme se conoce y se trabaja con los estudiantes, como dice una

maestra: “¿La verdad? El grupo está respondiendo bien, el grupo me está trabajando bien después de que me decían que era un grupo muy feo, me decían los otros compañeros” (QSTT2Ap.1y2).

En las distintas escuelas, maestras y maestros también reconocen que tienen “buenos grupos” con “buenos elementos”, que hay grupos “unidos” que se protegen cuando hacen “cosas malas y buenas”: “Pues, es que ellos por ejemplo; el grupo se protege entonces uno dice [...] ‘¿quién fue?’ –‘¡no, pues fuimos todos!’” (MSG T1Ap1y 2).

Hay maestros que comparan a los grupos con los que trabajan: “Son unos angelitos comparados con el primero H, hacen cosas de niños, desde me sacó la lengua, esconder la mochila, groserías, poner un sobrenombre” (CHSGT1G). Están al tanto de que los propios alumnos los van caracterizando como maestros “buena o mala onda”: “...el buena onda es aquella persona que es un tanto más tolerante, el mala onda es aquel que no le permite absolutamente nada” (MSG T1D).

Además refieren que pueden identificar en un grupo a distintos subgrupos, por ejemplo, por su desempeño: “digamos a lo mejor en un grupo hay a lo mejor diez entre alumnos y alumnas de los que siempre entregan todo y de los que participan y diez de los que no hacen nada y de los otros de los que más o menos” (MSG T2F). Se dan cuenta de las implicaciones que tiene “mezclar” a alumnos de distintos grupos para formar nuevos grupos, ya que a veces se juntan los que hacen “desastre” o se separa a subgrupos que trabajaban bien, que se apoyaban como amigas(os) para sobresalir (MSG T2F).

Otro aspecto que observan los docentes tutores y que llega a ser motivo de preocupación a la hora de atender al grupo es la división que encuentran o detectan al interior: “Este, el grupo está muy desintegrado... ¡no conviven! porque hay tres grupitos” (QSTT3B)³⁴. O saben que los alumnos y alumnas que conforman el grupo ya se conocen entre ellos: “Sí, ellos ya se conocen, digo ya saben quién es el que está atento, él que trabaja, ya saben quién es para el dibujo...” (MSG T1Ap1y 2).

Pero además, los maestros se dan cuenta de que al interior del grupo hay enfrentamientos, amistades, noviazgos, enemistades. Que es frecuente que los

³⁴ El tema de la formación de “grupitos” al interior de los grupos escolares ha sido documentado en varios estudios: Molina (2012), Grijalva (2012) y Ávalos (2007).

alumnos rompen lazos de compañerismo y hasta de amistad: "...aquí mismo tienen enfrentamientos, se dejan de hablar o se agreden".

En las entrevistas se percibe que la mayoría de los docentes-tutores entienden al grupo como entidad heterogénea, que está compuesto por distintas personalidades, como dicen algunos profesores de distintas escuelas: "¡De todo, de todo hay!" (MSGT 1F). Describiéndolo de la siguiente manera: "bueno, como todos lados, hay algunos que sí les parece interesante. Otros que, el típico 'yo ya sé eso', ¿sí? Otros que realmente no les interesa. Pero bueno, uno es el que busca la manera de integrarlos, así estén renegando, pataleando o simplemente estén sentados, escuchen. O estén sentados pero no estén aquí" (NSGT3A). Otro maestro lo expresa de la siguiente manera: "Hay gente que ¡sí! hay gente que no pone atención, no le interesa ¡como todo!, ¿no?" (QSTT2F).

Que los alumnos de un grupo tienen habilidades distintas: "Porque cada quién va a tener sus propias habilidades. Entonces uno como profe tiene que buscar... Quizá algunos tengan la facilidad para mezclar la pintura, otros para pintarle, y otros para dar ánimos. Tenemos que buscar las diferentes habilidades que tienen los alumnos para integrarlos. Porque a algunos les cuesta más trabajo" (NSGT1AyT2B).

Los docentes observan que en los grupos hay alumnos renuentes al trabajo escolar: "Ya cuando hay muchachos que definitivamente no quieren mostrar interés, pues ya los dejo solitos, porque ya no puedo abordar o descuidar 40 o 25 para dedicarle a uno o a dos, ya eso queda bajo su responsabilidad porque agotamos todas las estrategias" (QSTT3E). O bien, detectan alumnos que tienen deficiencias en otras asignaturas: "Y sí me encontré con jóvenes que, en primer año de secundaria, no saben qué es un círculo, un triángulo, un cuadrado [...] Sí detecté varios. Los pone uno a leer y tienen una lectura muy pésima..." (NSGT1AyT2B). Lo que sin duda, dice el profesor, afecta su desempeño en las demás asignaturas, sobre todo en las que se requiere que los alumnos comprendan lo que leen: "...en Biología hay que leer mucho, se tiene que leer, investigar, y desde ahí pues ya no hacen buena investigación porque no tienen el hábito de leer, no comprenden lo que leen" (NSGT1AyT2B).

Muchos de los docentes opinan que lo que les sucede a los jóvenes estudiantes de manera personal afecta su desempeño escolar: "tenemos unos alumnos renuentes que no quieren, pero no es por ellos mismos, es por lo que traen dentro, en su interior,

o sea son cosas afectivas, negativas porque ya vienen con el problema... el alumno trae muchos problemas consigo que no le permiten integrarse al cien por ciento.” (NSGT1AyT2B). Es decir, desde su mirada, advierten que lo que viven los estudiantes en los distintos ámbitos de su vida afecta su vida escolar (NSGT1AyT2B/MSTT3B/NSTT1H).

Perciben cuando un alumno se siente triste por las cuestiones personales que vive (NSGT1AyT2B). O como dice otra docente: “...si tienen problemas en casa ellos vienen y lo reflejan aquí. Distráidos, no trabajan, tristes, aislados, incumplidos porque aquí nos lo reflejan” (QSGT3E).

Y otro aspecto no menos importante, que muchos alumnos y alumnas no realizan actividades extraescolares: “...y lo que he visto también es que, la mayoría no hacen un deporte, no tienen otra actividad extraescolar, están en casa aburridos, encerrados, agobiados y vienen a la escuela y refleja todo lo que son en casa y su forma de ser” (MSTT3B”. Aspectos preocupantes pues, como hace ver otro profesor: “están en proceso formativo” (NSGT1AyT2B).

Estos saberes son puntos de partida, son información, valoraciones, creencias que los profesores han construido en torno a los alumnos, los grupos, las familias, los grados, la población estudiantil en general y del contexto en el que se encuentra inserta la escuela, entre otros aspectos. Si bien no se puede generalizar, considero que desde estos saberes construidos atienden tutoras y tutores a los grupos escolares en el espacio curricular de tutoría y desde ahí proponen abordar ciertos temas y atender problemas grupales.

5.1. Los temas tratados en la tutoría

Muchos de los tutores entrevistados dotaron de contenido al espacio curricular tratando temas de interés para los estudiantes. Considero que estos temas se pueden entender, siguiendo a Freire (1970) como los temas generadores que median el encuentro entre tutor y estudiantes, siempre y cuando sean pensados como significativos para los segundos.

La elección de estos temas es diversa. De acuerdo a las entrevistas, se puede decir que en ocasiones los docentes retomaron temas sugeridos en algún libro de texto de editorial privada, de los libros de Formación Cívica y Ética o de algún material

proporcionado en los cursos de capacitación a los que asisten regularmente. Estos temas, como dice un profesor, los elige de acuerdo “a lo que para mí me parece importante” (CHSTT2CyMmate). Otros profesores recurrieron a la biblioteca escolar para elegir material que utilizarse en las sesiones de tutoría.

Pero también algunas tutoras y tutores refieren que dan oportunidad a los jóvenes estudiantes para elegir las temáticas: “Por lo general primero me informo acerca del tema en el Internet o en algún libro pero dejo que ellos primero me digan cuáles son los temas de su interés” (CHSGT1G). Poniendo en evidencia que ella misma se ve obligada o comprometida a investigar o documentarse acerca de los temas que a los estudiantes interesan.

Hay casos en los que el tutor o la tutora proponen una lista de temas, pero son los/las jóvenes estudiantes quienes hacen la selección para platicarse de manera grupal en la hora de Tutoría: “Yo les di una serie de temas y ellos son los que eligieron, se les hizo más interesante o les llamó más la atención [...] tomo su opinión, los tomo en cuenta y ya de ahí ya formo algo ¿verdad? Para que la actividad se dé” (NSGT3A). Otros tutores preguntan directamente a los estudiantes qué temas quieren conversar: “Porque les pregunto. Por ejemplo a ver chicos, qué les agobia, qué les gusta o en qué no están a gusto en la escuela, qué nos les parece de la escuela, y entonces ellos me dicen: ‘a mí no me gusta que la maestra X, nos deja mucho trabajo y a veces no lo revisa’, entonces a partir de allí los abordamos” (MSTT3B).

En las entrevistas se distinguen dos tipos de temáticas que los profesores abordan en el espacio curricular de tutoría, aquellas que, por así decir, están orientadas a que los jóvenes cumplan el rol que han de desempeñar en la institución, y las relacionadas con las vivencias que tienen los alumnos como jóvenes en los distintos contextos en los que participan (incluyendo el escolar). Lo cual a continuación se expone.

- *Temas relacionados con el deber ser del alumno*³⁵

Entre los temas que se tratan en las sesiones de tutoría, que están más cercanos al rol que el/la joven debe cumplir en la institución, se encuentran: el aprovechamiento escolar, el comportamiento de los estudiantes y del grupo, la elección de carrera o la orientación vocacional. Se habla también de “las calificaciones”, de los “problemas con

³⁵ Los temas entre comillas se retomaron de los cuestionarios aplicados a los estudiantes.

las materias”, de “sus promedios”, de “la transición primaria secundaria”, “de la conducta”, entre otros. Los profesores llevan a discusión estos temas porque responden a una exigencia institucional, pero a la vez se entiende que a algunos alumnos también les interesa o preocupa hablar en torno a ellos. A un estudiante representante de grupo, por ejemplo, le parece conveniente que en la hora de Tutoría: “Que explique cada alumno el porqué de sus calificaciones” (QSGTAR3C).

Con respecto a las opciones de futuro laboral y profesional, se ubican temas como: “expo orienta”, “cómo elegir una buena escuela de nivel medio superior”, “ingreso al nivel medio superior”, “¿qué queremos ser de grandes?”, “orientación vocacional”, “las carreras”, entre otros. Y se identifican, vinculados con los anteriores, temas como: “mi proyecto de vida”, “¿Qué onda con mi vida?”, “misión y visión de mi vida”, “elección de metas en mi vida”, “metas a corto, mediano y largo plazo”. En las entrevistas, algunos estudiantes expresan su interés por estos temas, como un alumno representante de grupo: “yo realmente creo que tutoría sería precisamente para orientar a los jóvenes, a las decisiones futuras que van a tomar” (MSTARyA3E).

Otras cuestiones que retoman los tutores son aquellas relacionadas con los valores que hacen posible una convivencia armónica dentro de la institución, como: el respeto, la honestidad, la solidaridad, o bien, la humildad, la comunicación, el buen comportamiento. Dice un alumno al respecto: “Guardarnos respeto entre los compañeros y respetar sus valores, si un niño viene de otro lado y es indígena no discriminarlo” (NSTGPA1Ga).

O bien, aquellas que abordan las situaciones de conflicto entre estudiantes y entre estos y los profesores. En este caso se discuten temas como el “*Bullying*”, “las relaciones y peleas entre jóvenes”, “problemas con profesores”, “problemas en el grupo”, “problemas entre compañeros”, “mejorar el vínculo entre alumnos”, “relaciones con los maestros”. Estos temas que están estrechamente relacionados con la vida escolar, involucran a los/las jóvenes estudiantes en un espacio en el que el encuentro con el otro no siempre es armónico. Esto se denota en los comentarios que hacen los estudiantes al respecto, pues consideran que platicar en el grupo sobre esos temas ha logrado: “no pelear y hablar más con los amigos”, “respetar a los demás”, “llevarse bien consigo mismo y con el compañero” También ha permitido vislumbrar “que valores tiene el hombre para respetar a una mujer o para respetarse, para no llevarse mal”,

“para arreglar los problemas no a golpes, sino a buen modo”, o bien, “respetar a los grandes”.

- *Temas relacionados con las vivencias de los jóvenes en distintos contextos*

Otras temáticas tienen que ver con lo que viven los estudiantes como jóvenes (dentro y fuera de la escuela), temas relacionados con sus cuerpos, con sus relaciones personales, con lo que les sucede en los distintos ámbitos por los que transitan y que implican acciones, emociones y reflexiones. Aquellos que afectan a los alumnos en el aquí y el ahora de su vida escolar, pero que muchas veces trascienden el contexto y tiempo escolar. Temas o situaciones que les preocupan y que dan cuenta de cómo los contextos son movilizados por los jóvenes alumnos. La mayoría de estos temas tiene aceptación porque no sólo interesa a un estudiante, sino a varios, lo que enriquece la plática.

Se identifican así, temas concernientes a los diferentes contextos en los que participan los/las estudiantes y con las relaciones que mantienen con distintas personas: “amistad y amigos”, “relaciones entre compañeros”, “la familia”, “las relaciones con tus padres”, “cómo me relaciono con los demás”.

Cabe mencionar que el tema de la familia es referido de manera frecuente en las entrevistas tanto de estudiantes como de tutores(as) (aunque algunos de los últimos consideran que ese ámbito no es de su incumbencia). Lo que se vive en el medio familiar del estudiante lo afecta y pone en conflicto, sea por lo que observa pasa en la familia o por lo que le sucede directamente en ese ámbito de vida, un alumno opina al respecto: “es que hay muchos morros [jóvenes] que no socializan bien, tal vez porque tienen problemas en sus casas pero no socializan bien” (NSTGPA1H).

“La adolescencia”, “cambios en mi cuerpo”, o cuestiones relacionadas con lo que experimentan los alumnos durante su desarrollo biofisiológico, también convocan al diálogo. Dice un estudiante: “Para saber más del desarrollo de nuestro cuerpo o para saber lo que sentimos. Para saber de la salud que debemos tener como personas (NSGAR2A). También se tratan asuntos relacionados con “los piercings”, “las tribus urbanas” que devienen de las inquietudes de lo que miran a su alrededor como jóvenes, y otros vinculados con su tiempo libre o gustos: “las patinetas”, “los bailes modernos”.

También se platica en torno a los temas que en el contexto escolar son denominados “situaciones de riesgo”, como: “la violencia en los videojuegos”, “embarazo temprano”, “enfermedades de transmisión sexual”, “bulimia”, “anorexia”, “alcoholismo”, “adicciones”, “prostitución”. Llama la atención que aunque en algunos casos la tutora o el tutor trata estos temas de manera expositiva, los alumnos consideran que aprenden algo sobre sí mismos: “porque nos enseñaron cosas nuevas de nuestros cuerpos” (CHSGGPA1G), “...porque me dicen las consecuencias de lo que me puede pasar a mí si consumo drogas” (NSGAR2B). Otro alumno: “Pues a mí lo de la adolescencia o de la sexualidad, para que no vaya a cometer un error o algo” (CHSTAs2D).

Otros como “el noviazgo”, “la sexualidad”, “la amistad” tienen que ver con sus inquietudes y con el trato entre pares que no se limita al compañerismo. Como hace ver Hernández (2007), la escuela está llena de contactos y encuentros; en ella, los jóvenes estudiantes aprenden a comunicarse de manera verbal y no verbal con los pares. Expresan sus sentimientos y llaman la atención del otro con miradas, lo rechazan y atraen, pelean, se enojan, se enamoran. Todo ello interesa a los/las jóvenes que asisten a escuelas secundarias y el espacio de tutoría se muestra propicio para hablarlo, no sólo porque está presente un profesor, sino porque están presentes los otros que me interesan no sólo como compañeros. De esto dan cuenta los estudiantes: “en esta edad, como dicen que es la edad de la punzada, ahorita hay muchos problemas con el amor, y por eso a muchos les interesa” (QSGTAR3C). Cabe señalar que los temas relacionados con el “amor” son poco tratados por los tutores o las tutoras en comparación con aquellos vinculados con las situaciones de riesgo.

Hay otros temas que convocan al diálogo que invitan al estudiante a pensarse y a cuestionarse a sí mismo: “¿quién soy yo?”, “¿cómo somos?”, “nuestra personalidad”, “lo que me gusta hacer”, “lo que sentimos”, “mis habilidades”, “mis gustos”, “¿cuáles son mis capacidades y mis debilidades?”, los cuales son aceptados por muchos estudiantes. (Lo cual se analizará con más detalle en el capítulo 7)

Estos temas que remiten a las vivencias de los alumnos en el mundo compartido con los otros, aunque son tratados en repetidas ocasiones, parecen no agotarse. Temas como las adicciones, la sexualidad, la amistad, el noviazgo, entre otros, se discuten en diversas sesiones y siempre aportan algo diferente, como lo hace

ver una alumna: “Es que cada vez que vemos esos temas encontramos otras cosas que no habíamos visto antes” (NSTGPA2H).

Se podría pensar que los temas son significativos para los estudiantes cuando son ellos los que los eligen, aunque esto no es necesariamente así, pues como se puede distinguir en lo expuesto, en ocasiones, aunque los temas sean sugeridos por el profesor (lo cual deviene de exigencias institucionales) adquiere sentido para ciertos alumnos, por ejemplo, los jefes de grupo, quienes están interesados en sus calificaciones. Por ello creo conveniente enfatizar en la heterogeneidad de alumnos que conforman el grupo escolar, ya que el tema se vuelve significativo para cada alumno cuando lo vincula con sus preocupaciones, intereses, necesidades o con lo que está viviendo y quiere compartir con los demás.

4.2. Atender problemas del grupo

La tutoría, dicen los profesores, se puede aprovechar para resolver o solucionar los problemas del grupo o que surgen en el grupo, entendiéndose que esto se asume como parte de la labor tutora. Las problemáticas que refieren son diversas: “Pues trabajas con ellos en cuestiones de que tengan problemas con otros maestros. A veces repasas algunas de las cosas, por ejemplo, que alguna materia que tengan problemas [...] Hay clases en las que hablamos de problemas del grupo, problemas entre compañeros, tratar de solucionar” (QSGMCamerino). Expresa otro tutor: “Tutoría va encausada a lo que es problemática del muchacho, problemática que traen tanto del salón como de la escuela” (NSGT1By2A). Para muchos de ellos lo importante es estar al tanto, “estar al pendiente de esas situaciones” (NSTT3GyAsesora3I).

Se puede distinguir en los pasajes anteriores que los tutores se refieren a la atención de problemas grupales e individuales. Por un lado refieren atender al grupo como unidad, por ejemplo cuando el grupo tiene bajo aprovechamiento académico, muestran indisciplina o como grupo tienen dificultades con un profesor. También refieren atender lo que sucede en el grupo, lo cual puede afectar a ciertos alumnos o a un alumno en particular. O bien atienden a un alumno en particular, el cual puede tener conflictos en la escuela o en otros contextos, es por ejemplo cuando hablan de rescatar a un alumno o alumna. Lo que lleva a entender que los tutores se mueven constantemente entre lo grupal y lo individual.

Distinguir si el problema es grupal o individual a veces resulta difícil de identificar en términos analíticos, pues se dan casos en que el grupo es catalogado como “problemático”, pero no porque todos los alumnos lo sean, sino porque un pequeño grupo de estudiantes es percibido como tal, lo cual se puede distinguir en lo que expresan unos alumnos:

Aa: Sí, por culpa ella cuando sacan los promedios, nosotros somos el grupo más bajo, por culpa de ellos. Porque son de los que no entregan tareas (MSG GPA1A).

La alumna entrevistada se refiere a una estudiante que tiene mal comportamiento y además obtiene bajas calificaciones. Pero además menciona a un pequeño grupo de alumnos (“los de la bolita”), que son quienes ocasionan que como grupo no obtengan los primeros lugares de aprovechamiento, lo cual discuten con la tutora, como explica otro alumno:

Ao: Nos dijo que, bueno, a los de la bolita, les dijo que le echaran más ganas, que sacaron promedio muy bajo y que afectaron el promedio de los otros (MSG GPA1A).

A continuación se dará cuenta de aquellas situaciones que los profesores consideran problemáticas a nivel grupal/individual y de cómo intervienen.

- *Problemas de aprovechamiento y disciplina*

Según comentan algunos tutores para ellos lo más importante es atender: “primero la problemática escolar que van teniendo los alumnos” (QSGT2A). Por ejemplo, cuando surge un problema con las calificaciones de los alumnos: “Yo me meto de lleno. A ver, cómo vamos, a ver jovencito, como vamos ya en Matemáticas, tenemos problemas con usted, usted tiene seguimiento... ¿ya está trabajando o sigue igual?” (MSG T1F). Atendiendo a los alumnos de manera individual o de manera grupal: “Si es algo que atañe a todo el grupo, platico con todo el grupo” (MSG T1F). Se parte de la idea de que platicar con ellos, cuestionarlos, darles seguimiento ayudará a “resolver el problema que tenga el grupo” (MSG T2F), o un alumnos en particular.

Los problemas de disciplina, como se puede leer en varios pasajes, se convierten en prioridad cuando se les vincula con el aprovechamiento, como lo explica una profesora: “...en segundo... he observado mucha indisciplina. Entonces eso sí me ha quitado un poquito de tiempo en tutoría, muchísimo, diría que muchísimo porque se han tenido que solucionar problemas y actitudes graves del grupo” (QSGT2E).

- *Conflictos entre compañeros*

Cuando surgen dificultades entre los integrantes del grupo: "... aquí mismo tienen enfrentamientos 'que ya no se habla con fulanito'..." (NSTT1H), los profesores tratan de mediar la situación, hablan con ello para que reflexionen: "yo les digo: a ver hay que tener inteligencia emocional, tenemos que enseñarlos a solucionar los conflictos, que hay, que porque: 'hay ya me vio feo, entonces ya lo voy a agredir, no... no es la forma'" (MSTT3B).

Para algunos tutores es importante intervenir en los problemas o conflictos que se suscitan entre los estudiantes: "Porque surgen entre ellos diferencias, problemas. Tienen ideas diferentes y no resuelven sus problemas tranquilamente. A veces es con golpes. Entonces nosotros los tutores tenemos esa responsabilidad, de saber orientarlos. Para que dejen de pelear y a la vez se conviertan en amigos o buenos compañeros ya de perdís" (MSTT2Fp1).

Mientras que otros profesores prefieren realizar diversas actividades para lograr la integración y la convivencia grupal: "...encontré actividades de socialización, a veces los grupos se van friccionando y se fracturan las relaciones entre ellos, entonces yo veo que con estas actividades como que sí pretenden otra vez volver a esa relación que tenían, o que empezaban a formar" (QSGT3B). O bien tratan de mediar cuando surgen conflictos cuando se organizan actividades por equipo "Platicamos, llamamos a todo el equipo y platicamos qué hacer ante esa problemática (QSGT1F).

Hay tutores(as) que utilizan cuestionarios con la idea de que al contestarlos los alumnos entenderán que no deben agredirse: "...también les he aplicado estos otros cuestionarios, por ejemplo estos, porque había un poquito de *Bullying* en el salón" (QSTT2Ap). Algunos maestros intervienen cuando se dan cuenta de que se origina un conflicto o enfrentamiento entre grupos: "... a veces arreglamos los problemas de los muchachos. Ahorita por ejemplo, no sé si vio un montón de niños porque creo que sí hay un pleito con otro grupo, y quería ver qué pasa, y hablar con la otra tutora del otro grupo para que hablemos si no ¿se hace un relajo esto! ¿No?" (MSGT2F).

Mejía (2013) considera que las violencias entre alumnos y alumnas que asisten a secundarias inician con juegos que van convirtiéndose en agresiones relacionales. Analiza cómo estos actos son vistos por los orientadores educativos, como indisciplina y violencia –a ser sancionados-, y no como expresiones de la sociabilidad en la que los

jóvenes estudiantes participan y/o como parte del proceso de construcción de su identidad posicional y de género. Saucedo (2006, 1998) hace ver cómo en los grupos de secundaria los estudiantes participan en prácticas que a la vista de extraños podrían interpretarse como agresiones o faltas de respeto. Según la autora, cuando se transgreden los límites, los mismos alumnos marcan el alto y en ocasiones dejan de hablarse o se alejan. Pero en ocasiones, dice la autora, "...necesitaban la ayuda de los adultos para dirimir los conflictos" (Saucedo, 2006:413).

Paulín (2013) hace referencia a la corresponsabilidad de algunos profesores en cuanto a cómo se perciben a sí mismos en los conflictos en lo que se ven involucrados los jóvenes estudiantes. Es decir, cómo los profesores se sienten compelidos a intervenir como parte de su rol de educadores. En este sentido, considero por lo expresado en los pasajes anteriores, que hay tutores que de manera corresponsable asumen la tarea de intervenir en las problemáticas que surgen entre los jóvenes estudiantes. Estos docentes muestran disposición para mediar en las situaciones para, de alguna manera, mejorar la interacción o promover la convivencia, lo que deja ver, siguiendo a Paulín (2013) una postura corresponsable ante los conflictos que viven los estudiantes.

- *Problemas entre grupo y profesores*

Además, en las entrevistas, los y las tutoras dan cuenta que en ocasiones tratan asuntos relacionados con los conflictos que el grupo a su cargo enfrenta con algún profesor: "De la problemática. Con los maestros, de que tal maestro. O si tienen alguna materia reprobada y por qué y que yo entregué todo, y te la llevas bien con tus maestros o cómo te la llevas, con quién te la llevas mejor o qué te parece" (NSTT3GyAsesora3I). Observándose en muchos de los casos la mediación del docente tutor: "Ahí trato de apoyarlos, de hablar con los maestros con los que están mal, de que el alumno hable con los maestros para que les pida algún trabajo extra y que vaya participando más" (CHSGT1°,2°y3°). Y de la disposición para acercarse a los compañeros profesores: "...me dijo un maestro: 'qué bueno que se está preocupando por los alumnos porque hasta ahora es la primera tutora que viene y me habla', y así uno está más incentivado a seguir trabajando en este tipo de... de no tanto de asignatura sino de apoyo" (CHSGT1°,2°y3°).

- *Problemas personales de los alumnos*

Como expresan tutores y tutoras, a veces se dan a la tarea de atender a los alumnos en lo individual, a los llamados alumnos “problema” (por sus calificaciones o su conducta), o cuando hay quejas porque algún alumno pelea. Atienden al alumno que se muestra “hiperactivo o pasivo”, o bien, hablan con el alumno que molesta a todos los compañeros o con aquel que “no quiere hacer nada”.

Hay profesores que también perciben las problemáticas personales que aquejan a los alumnos, lo cual se distingue en sus relatos: “Entonces, incluso problemas emocionales que ellos tienen” (NSTT1H) o bien: “...al muchachito que consideramos especial, inmediatamente nos damos cuenta que la problemática es de carácter familiar...” (MSG T1D). (La atención individual se tratará con más detalle en el capítulo 8).

- *¿Solucionar y resolver problemas?*

Se distingue en los distintos pasajes que “platicar” o “hablar” con los jóvenes estudiantes es el recurso al que recurren con más frecuencia los tutores para de alguna manera afrontar los conflictos o las problemáticas de los jóvenes estudiantes. En este sentido, dice Paulín (2013:171), “...el recurso de la palabra adquiere... un sentido referido a la escucha de los alumnos pero también al posicionamiento del adulto que tiene algo que decir...”, de mostrar a los jóvenes estudiantes que alguien está atento a lo que les sucede y aqueja. Parafraseando al autor, se puede decir que los tutores y las tutoras que asumen esta tarea muestran disposición y compromiso para intervenir, mediar relaciones y no dejar pasar situaciones de maltrato. (Estos temas se tratarán con mayor detalle en el capítulo 5 y 8).

Pensar la tutoría como labor para “solucionar” o “resolver” problemas puede tener algunas consecuencias. Por un lado, porque sólo puede pensarse como una tarea remedial, que atiende problemas ya en curso. Pero también, desde un punto de vista positivo, puede mirarse como una labor en la que se le da a entender al joven estudiante que siempre y en todo momento se puede contar con el tutor.

Sin embargo, como lo hacen ver algunos tutores, esto puede llegar a ser “agotador”: “Yo trato de estar al pendiente de la asistencia, disciplina, aseo, que no tengan conflictos con otros maestros –como de que falten al respeto tanto del maestro

al alumno como del alumno al maestro-. Que no se peleen con niños de otros grupos” (NSTAsesora3H). Notándose con ello la diversidad de problemáticas que los alumnos viven en las escuelas (y fuera de ella), y en las cuales algunos tutores tienen la disposición de intervenir, pero que al mismo tiempo les genera “cansancio”, como hace ver uno de ellos, pues se trata de atender grupos de 20 a 50 alumnos (NSGMR).

Asimismo, no se puede pasar por alto que hay docentes que no están de acuerdo en que la tutoría sea el espacio propicio para atender las problemáticas de los jóvenes estudiantes: “Este, se me hacía bueno que nos dejaran a nosotros esa hora para poder relacionarnos con ellos, convivir con ellos, pero yo digo convivir ¡no estar solucionando problemas, que no es un problema, sino que son varios problemas los que se presentan! [...] Eso yo pienso que no nos compete a nosotros...” (QSTT3B).

4.3. Atender lo apremiante: “Y entonces es una chispa, que de pronto hay que tratar”

Como ya se mencionó anteriormente, la planificación formal de las sesiones de tutoría no fue algo que los docentes tutores elaboran con antelación, se ha analizado cómo la mayoría resuelve el espacio sobre la marcha semana tras semana, tratando temas, proponiendo actividades, resolviendo problemas. Sin embargo, en algunas entrevistas llama la atención que los docentes hablan de una planificación que es interrumpida por las situaciones o demandas del grupo al que atienden:

Pues yo... a lo mejor si se ve muy “a la ligera” de decir, bueno, si voy a hacer una actividad, pues decir, ya la planeo, por ejemplo, les estoy hablando en caso del... proyecto de vida, ¿Qué voy a decirles?, lo voy a planear, lo voy asentando en mi planeación, pero... resulta que, me encuentro con que me dicen: “Maestro, hay esta situación con el grupo, y cambio prácticamente la planeación” (MSG T1F).

Planificación que se puede entender como la actividad que el profesor había pensado días antes para abordar o realizar en la sesión de tutoría, pero no propiamente como un plan de trabajo o de acción tutorial.

Al parecer, la flexibilidad del espacio curricular y, de alguna manera, la flexibilidad con la que se conducen algunos tutores enriquece el espacio y la relación con los jóvenes, en tanto se atiende al grupo cuando lo necesita: “Yo creo que la necesidad primordial de esta asignatura es el tiempo, por las necesidades de cada grupo” (QSGT3B). Otro profesor comenta al respecto: “...está en el programa, pero no

lo llevo secuenciado, sí, entonces en ocasiones también cuando surge algún problemita de ahí parto” (QSGT2C):

Por ejemplo, que... se saltaron la clase 4 o 5 personas o que el maestro fulano de tal tiene problemas porque no [entregan] tareas, entonces, ¡de una vez! Porque si me espero hasta la próxima semana, entonces, ¡el problema ya está ahí! ¿A que me espero?, a lo mejor yo puedo decir [en ese momento]: “A ver, yo de una vez para mañana necesito dos cosas: me trae a su mamá o a su papá y quiero que esos trabajos que el día de hoy no trajo, mañana los traiga, porque quiero [ver] qué posibilidades hay de que le den la oportunidad (MSG T1F, los corchetes son míos).

Aspecto que muchas veces, como comentan, los lleva a “salirse del esquema” que plantea un programa de tutoría: “Es muy bueno [refiriéndose al espacio curricular] pero nada más que sí a lo mejor en alguna ocasión o en algunas situaciones hay que salirse un poquito del esquema, para ir directamente a los problemas” (QSTT1D/NSTT3GyAsesora3I).

El no seguir al pie de la letra un programa se convierte en una ventaja pues permite enfocarse en el momento que están viviendo los alumnos: “Yo no sigo un programa ni un temario porque los temas que propone el temario, muchas veces no corresponden al momento que están viviendo los grupos” (MSTT1A). Esto se denota con mayor claridad cuando los tutores recurren a un libro de texto de tutoría³⁶ para orientar las actividades:

En segundo año, llevamos un libro de texto que está apegado al programa de tutoría, pero muchas veces lo tuvimos que dejar a un lado, yo creo que cubrimos nada más medio texto y nos fuimos saltando temas porque las inquietudes de los muchachos, yo consideraba que eran más apremiantes. Los alumnos necesitan mucho ser escuchados y escuchar (MSTT1A).

Los tutores enfatizan en su preocupación por las vivencias, las inquietudes, las necesidades de los jóvenes estudiantes, aspectos que no tienen que ver con la secuencia de un libro, sino con la realidad en la que se encuentran envueltos: “pero a veces hay otras prioridades, entonces lo dejo [el libro] y me voy a la realidad y así atiendo los problemas que estamos viviendo, así es como lo estoy llevando... (MSTT3B). Pues como lo hace ver el siguiente profesor: “Cada grupo es diferente, entonces creo yo que no va a haber un material acorde para cada grupo, tenemos que

³⁶ Notar que en los lineamientos se insiste en que no haya libro de texto y en que la t es un espacio flexible.

adaptarnos a las necesidades de ellos...” (QSGT3B). Prioridades relacionadas con las vivencias presentes de los jóvenes estudiantes. Un tutor contesta de manera puntual:

E: ¿De dónde va sacando las ideas para dar la clase de tutoría?

T: ¿Las ideas? pues de las experiencias y de las necesidades que se presentan en el salón (QSTT3F).

Me parece que en los pasajes expuestos se pueden percibir claramente los momentos pedagógicos a los que hace referencia Van Manen (1998). Estos momentos dejan ver la situación y la acción en el momento que el grupo o el alumno lo demanda. A la vez que se distinguen las habilidades desarrolladas de los docentes y sus actitudes ante situaciones apremiantes.

Se distingue en la actuación de los profesores un estado receptivo ante lo que sucede a su alrededor: “Sí se les atiende [refiriéndose a los alumnos] a mí me consta con los compañeros maestros, quizá porque la escuela es muy chica y uno se da cuenta fácilmente de problemas que traen desde su casa, con los amigos, compañeros” (NSGT1AyT2B).

En lo que relatan dan cuenta de que están al tanto de lo que sucede en el grupo en general y de que en ocasiones se enfocan en un alumno en particular, aunque no necesariamente en la hora destinada a la tutoría:

...siempre trato de hablar con ellos, y a veces hasta en mi misma clase, cuando los veo muy desalineados, muy agresivos, muy aguerridos entre ellos, entonces les digo: “a ver, vénganse para acá, ¿qué está pasando?” y desarrollo diferentes estrategias para ayudarlos, y los apoyo en este momento en que ellos están pasando tan difícil... (MSTT3B).

En los relatos de los profesores se nota lo importante que es observar, escuchar, tomar decisiones sobre la marcha, actuar: “Y cada vez que introduzco un tema, y el tema le atañe a un alumno o a un grupo, siempre procuro, viendo sus reacciones, qué hacer después. Y si veo que hay dudas, una inquietud de parte de ellos, retomo otra vez el tema, hasta que les quede claro a ellos” (MSTT2Fp1,2). El profesor describe como está siempre atento a lo que sucede en el grupo. Continúa:

Primero que nada, escucho quejas. A ellos les encanta que yo los escuche. Saben en quién se van a apoyar, y cuando ellos están diciendo, haciendo, yo estoy escuchando y estoy viendo la reacción del grupo. Me dan ciertas armas para decir después algo al respecto (MSTT2Fp1,2).

Los maestros refieren que se dan cuenta cuando algo está ocurriendo en el grupo, perciben algún cambio o notan alguna actitud distinta en algún alumno: “...tú conoces a

los alumnos [...] yo no tomo lista yo nada más lo veo y como ya los conozco bueno pues... Pero como tú los ves, los observas, les tomas la asistencia, los conoces y dices 'Entonces ¿Qué te pasa?' Luego llego y me les acerco y les pregunto '¿Qué te paso? ¿Qué te está pasando?'" (NSTT1H). Notándose cómo para el tutor hacer preguntas directas le permite ahondar en lo que observa.

En lo que cuentan, se puede inferir que las y los tutores están alertas, escuchando lo que platican los jóvenes estudiantes, lo que les da pie a intervenir, como lo hace ver la profesora:

Porque a veces hay niñas que dicen: yo quisiera morirme, yo no soy feliz, quisiera morirme. Y entonces es una chispa, que de pronto hay que tratar esto, ¿verdad? Como que dan la pauta y entonces empezamos a tratar ese tema: ¿ustedes creen que la felicidad existe?, ¿cómo son felices ustedes? o ¿de qué manera creen que son felices?, ¿quién es feliz en su casa? O ¿son felices en la escuela? Empezamos a trabajar de esa manera (NSTT3GyAsesora3I).

Lo anterior va dejando claro cómo los profesores se sienten interpelados por los alumnos, por aquellas inquietudes que experimentan. Percibiéndose la situación, las acciones y las habilidades que conforman el momento pedagógico.

Mientras narran se denota cómo los tutores se encuentran en constante movimiento, observando, preguntando, escuchando, interpretando, actuando, pero no en un sentido de vigilar, sino de permanecer en un estado de alerta, susceptibles a lo que pasa en el grupo a su cargo y a los alumnos que lo integran, lo que a su vez se puede interpretar como preocupación y responsabilidad por lo que le sucede a los jóvenes estudiantes, sea de manera colectiva o en lo individual.

Asimismo, dan cuenta de que proponen determinado tema o actividades porque observa y conoce a los alumnos con quienes trabajan, conduciéndose de acuerdo a lo que perciben en el grupo: "Los intereses los identifiqué por su actuar, de cómo se comportan los chicos, a veces vienen muy alterados o muy inquietos y de acuerdo a ello es como se les pone la actividad, y a veces de acuerdo de la materia de la que vengan es que vienen alterados o no, se pone actividad" (MSTT2C). Lo que lleva en muchos casos, como hacen ver algunos profesores, a improvisar actividades:

Y luego les puse qué es ser un buen amigo, las niñas, los niños hay muchos conflictos y cosas así entre ellos este... y se tiraban mucho (Dando a entender que se peleaban mucho) y esa yo la improvisé, porque yo pienso que eso lo necesitaban [...] Entonces una dinámica que

hice es que pusieran, yo puse ahí, como la que acabo de poner ¿qué es ser un buen amigo? y luego ellos en una hojita escribieron qué es ser un buen amigo, y eso lo ponían (en la pared del salón), y luego iban pasando uno por uno e iban describiendo que es ser un buen amigo (QSTT3B).

En este sentido, se puede decir que la improvisación no necesariamente tenga que ver con actividades innovadoras, sino más bien con la capacidad del profesor de realizar una actividad sobre la marcha, que en ese momento responde a las necesidades del grupo: "...pero yo voy adecuando éstas, de acuerdo a cómo se presenta el problema con los jóvenes [...] conforme a lo que el grupo necesita (QSTT3B). O como explica otra docente:

El martes pasado, dijimos: "a ver, cuántos no reprobaron ninguna materia." "¿Cuántos reprobaron una, cuántos dos, cuántos tres...?" "¿Cuántos reprobaron matemáticas?" No, pues muchos. O sea, las materias. Y entonces ahí mismo les dije: "a ver muchachos, qué podríamos hacer para ayudarnos. Porque tenemos que buscar la manera de ya no reprobar. Si tenemos problemas pues..." Y unos niños dicen: "en la primaria el maestro nos puso tutores." "¿Cómo es eso de tutores?" "Los niños que van bien, que entienden bien pues que acompañen al que no entiende y que le pueda ayudar. Y que si tengo una duda, pues que él me ayude." Y le digo: "muy bien, entonces esa es una buena idea." Entonces ellos me pidieron que si nos podíamos organizar por tutores (MSTT1A).

Jackson (1975:173) aconseja recordar que: "...los impulsos y presentimientos intuitivos de la mayoría de [los] profesores se han templado con años de práctica. Por tanto, los fundamentos de sus acciones son más racionales de lo que sus informes nos hacen pensar". En la experiencia que refiere la profesora se puede percibir la forma en que manejó la situación, e inferir que no lo hizo de manera irreflexiva, sino guiando o dando libertad a los estudiantes para que ellos mismos encontraran la solución al problema, pero con base en su experiencia como docente.

Rockwell (1985) habla de un tipo de conocimiento que adquieren los docentes y que enfatiza las relaciones complejas que se dan en las situaciones de clase, reconociendo las diferencias que existen entre niños, grupos o momentos del día durante una jornada escolar. Este conocimiento que los tutores construyen (y pocas veces manifiestan), siguiendo a la autora, está "construido en la práctica misma, a través de la reflexividad propia del maestro" y, suele ser contradictorio, implícito y asistemático. Este conocimiento, tiene características propias, algunas veces está "...orientado a solucionar problemas tal como se presentan en la práctica misma", o se adecúa a las necesidades del trabajo (Rockwell, 1985:14). Lo que requiere a su vez,

como dice una profesora: "...de mucha paciencia, tolerancia y sobre todo, pues estar conscientes de que debemos aceptar situaciones que ellos tienen como problemas familiares, físicos, psicológicos..." (QSGT3B).

En el capítulo, los tutores dan cuenta de los saberes que han construido en torno a los estudiantes, a los grupos, a la población estudiantil y en general la visión que tienen de la escuela, de las familias y del contexto en el que se encuentra ubicada la escuela.

Se identificaron dos tipos de temas a tratar en las sesiones de tutoría, aquellos orientados a que los jóvenes cumplan el rol que han de desempeñar y el comportamiento que han de mostrar en la institución y aquellos relacionados con las vivencias que tienen los alumnos como jóvenes en los distintos contextos en los que participan -incluyendo lo que les sucede en la escuela. Se puede observar que los temas que se tratan se corresponden con los propósitos que plantean los tutores (capítulo 3).

También se revela la diversidad de problemáticas o dificultades, relacionadas con los estudiantes, que los profesores-tutores atienden en el cotidiano escolar. Llama la atención que para tutoras y tutores lo importante es "solucionar o resolver" problemas, utilizando como estrategia principal hablar con ellos/ellas. Los problemas que identifican van de lo académico al comportamiento, hasta atender los enfrentamientos entre compañeros o entre grupos, así como aquellas dificultades que surgen con algún profesor, hasta atender a los alumnos que viven conflictos personales.

Resulta interesante la flexibilidad del espacio curricular en cuanto permite cambiar la tarea prevista a causa de las situaciones que demanda el grupo escolar o la vivencia de un alumno en particular. Lo que da cuenta de lo importante que es atender una situación cuando surge o cuando se considera necesario, cuando el tutor o tutora se enfocan en las vivencias presentes de los alumnos que conforman el grupo, en sus necesidades e inquietudes.

Lo que narran los profesores, me parece, son momentos pedagógicos en los que situación y acción moviliza la relación tutora. Lo que permite a la vez distinguir algunas de sus habilidades. En sus relatos se puede recuperar lo receptivos que son, están al tanto de lo que sucede en el grupo y de lo que le pasa a un alumno o alumnos

en particular. Son observadores, escuchan, toman decisiones sobre la marcha, están atentos a las reacciones de los alumnos, se dan cuenta cuando algo pasa en el grupo y son capaces de improvisar.

Capítulo 5. La “plática” en la relación tutora: condición pedagógica

Los docentes entrevistados comentaron que las sesiones de tutoría las utilizan para revisar calificaciones de los alumnos, organizar eventos, dictar algún texto, pedir la elaboración de resúmenes, resolver cuestionarios o copiar del pizarrón algún texto, entre otras actividades. Sin embargo, llamaron la atención los frecuentes comentarios, tanto de profesores como de alumnos, respecto a que en tutoría se “platican los temas”.

La “plática” a la que aluden los profesores se puede entender como una de las condiciones pedagógicas que hacen posible la relación entre tutor y estudiantes. Sin embargo esta aseveración se complica si se toman en cuenta las formas que dan los tutores a lo que denominan “plática”.

En el presente capítulo se da cuenta de cómo los tutores entienden la “plática”, para después analizar lo que ésta posibilita/suscita entre docentes-tutor y alumnos-adolescentes en términos pedagógicos.

5.1. Construir la “plática”: control y/o conversación

Crear las condiciones para establecer la “plática” con el grupo tutorado es una labor ardua y no tan fácil de realizar. Los docentes dan cuenta en sus relatos lo que para ellos implica “platicar los temas” en las sesiones de tutoría.

En los relatos de los profesores se distinguen dos formas de configurar la plática, una centrada en el control y la dirección del sujeto, y otra forma de plática más cercana a la conversación que conlleva la ayuda para la realización del otro. El análisis que elaboro es para reflexionar hasta donde la plática a la que aluden los profesores constituye una condición pedagógica o relacional, y por ende contribuye en la formación de la persona.

Me parece pertinente aclarar que lo que se expone en este apartado no quiere decir que los tutores siempre adopten la misma forma de “platicar” con los estudiantes, pues en sus relatos se aprecia que un mismo tutor o tutora a veces usa un tomo directivo y unidireccional con los alumnos, mientras que otras veces se muestra abierto al diálogo.

5.1.1. La plática centrada en la dirección y el control

Según Freire (1970) cuanto más se analizan las relaciones educador-educando que dominan en la escuela –en cualquiera de sus niveles-, se evidencia con mayor frecuencia que “...estas relaciones presentan un carácter especial y determinante –el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente *narrativa, discursivas, disertante*” (1970:75 cursivas en original). Narraciones o disertaciones en las que participa el sujeto que narra (activo) y el objeto oyente (pasivo). El habla o la disertación están centradas en temas ajenos “a la experiencia existencial de los educandos”, palabras ajenas a las situaciones concretas que viven los educandos. De este modo, dice Freire (1970:76), “...la educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita”.³⁷

En el caso de la tutoría, se revelan en lo que relatan los profesores, algunas formas *discursivas* a las que alude Freire. Sin embargo, cabe notar que, desde el punto de vista de los tutores, los temas tratados en ellas no son ajenos a las situaciones concretas que viven los jóvenes estudiantes, como se describe a continuación.

- *Exhortaciones*

Los profesores, según se lee en sus entrevistas, frecuentemente exhortan a los estudiantes para tratar de convencerlos a modificar su conducta:

...yo les digo: “si ustedes son disciplinados en todos los aspectos, van a aprovechar mejor en todas sus clases, pero si ustedes andan del tingo al tango y para allá y para acá, no van a aprovechar, van a salir mal. Cuando el maestro esté explicando una clase, atiendan, estén quietos, cuando él les pida una aportación levanten la mano, pero no hablen por aquí y por acá (CHSTT2).

La exhortación, como se puede notar en el pasaje, parte de prescripciones en las que se busca convencer a los estudiantes de los designios del tutor. Es una forma que privilegia la conducción y el control.

Es frecuente que los tutores cuestionen a los alumnos y los incitan a mejorar su aprovechamiento: “...me dicen: ‘Maestro, reprobaron zutano y mengano, fulano y fulano de tal’. Ya son un buen ¿no? A ver, platico sobre el aprovechamiento: ‘¿Qué pasa?, definitivamente ¿Qué hacen?, ¿Qué hacen en casa?, ¿Por qué no estudian?,

³⁷ Paulo Freire propugna por una pedagogía de la libertad en contraste con la visión bancaria de la educación (1970:83).

¿Por qué no entregan?’ Y ya me pongo a platicar con ellos, tratar de darle solución” (MSG T1F). Se vislumbra al alumno como sujeto pasivo que puede ser cuestionado por el tutor y que sólo escucha sus regaños. Las exhortaciones tratan de reforzar el propósito escolar. Algunos de los tutores los invitan a ser buenos alumnos, utilizando razonamientos a fin de que al mismo tiempo, tomen conciencia de su futuro:

Les digo: Niños si no estudian, no van a tener oportunidades en su vida. Y ya dios les mandó una oportunidad que es la vida ¡aprovéchenla! Son sanos, no son niños enfermos, están completos ¡Aprovéchenla! que papá y mamá no piensan así, es problema de ellos ¡piensen por ustedes, no piensen por la gente! Lo que la gente piense no importa, lo importante es lo que tú pienses de ti mismo, como persona, como ser humano y más adelante como profesionista (CHSGAsesora2H).

Tratando de que se vean como seres “completos” que pueden transitar una trayectoria establecida, tratando de convencerlos de que vayan por el buen camino, como si todos fueran homogéneos.

Llama la atención cómo muchas veces estos discursos son considerados por los alumnos como “regaño”: “Nooo es que en tutoría no vemos temas, solamente el maestro habla con nosotros de lo mal que nos hemos portado, nos dice nuestros errores, y pues ya estamos ahí...” (MSTA1D). O bien como “terapiada”, como comenta un alumno jefe de grupo: “...a veces yo le comento [al tutor] de cómo se están comportando ellos, los alumnos [...] Y yo le empiezo a decir... y ya les da una terapiada” (CHSGAR3G).

- *Sermones*

En los relatos se identifican largos sermones morales que los tutores dirigen a los jóvenes estudiantes:

...que cuando están en el homenaje no saludan a la bandera, no quieren cumplir con el lábaro patrio, con las cuestiones cívicas, entonces les digo: “si tú no respetas la bandera, es como si no respetaras a tu mamá. Tienes que establecer, tienes que entender que la vida está llena de reglas. Lo primero es reconocer que somos mexicanos, porque hay mucha gente atrás, de muchos años atrás que lucharon para que tú seas libre, para que tengas lo que tienes ¡Tienes que entender eso! O sea, no sólo papá y mamá lo lograron. No, es a través de la Historia y la historia se llama México, así es que tienes que respetar, tienes que entender, tienes que comprender (CHSGAsesora2H).

A través de estos discursos se alienta a los alumnos a acatar ciertas normas o reglas, sin darles la posibilidad de rechazar o cuestionar la prescripción del tutor. Los estudiantes han de resignarse, comportarse de manera sumisa y acatar las órdenes. Van Manen (1998) considera que es un error confundir el discurso pedagógico con la diatriba moral o el sermón, ya que el sermonear a los alumnos es más bien "...un acto de exhortación moral sobre la base de algún dogma incuestionado" (1998:26-27).

- *Consejos*

Otras veces, tutores y tutoras, formulan discursos en forma de consejos, a través de los cuales expresan opiniones a fin de lograr que los alumnos actúen de una determinada manera, como el profesor considera conveniente:

...sí, porque yo les platico a ellos inclusive yo veo a muchachitos que no dan una en la escuela, entonces yo los oriento también. Muchachos, si de plano sentimos que el estudio no nació para nosotros, tenemos que ser realistas. Si no les gusta estudiar, hagan el esfuerzo por sacar la secundaria, les va a ser útil. Pero también tenemos una gran gama de oficios que tenemos que aprender. Porque, quedarnos en aprender nada, ni una carrera ni un oficio, vamos a ser un ser sin valor en la vida. Tenemos que aprender algo para defendernos. Todo eso les tengo que platicar (CHSTT2CyMmate).

La opinión del tutor es que no todos los alumnos nacen para el estudio y que los oficios son una opción, pero al fin el mensaje es que se dediquen a algo ya que de ello depende su valor como persona.

Los consejos giran en torno a distintas temáticas: "por ejemplo las adicciones, las enfermedades de transmisión sexual, todo eso, yo los he abordado con ellos, ya ve que están muy altas las infecciones, tengan cuidado muchachos con eso. Yo trato de abrirles lo más que puedo, cuestiones de orientación, lo tomo como orientación, orientar a los muchachos" (NSGT1By2A). Buscan que los jóvenes cambien y eviten problemas: "...empezamos a hablar, yo les he dicho que hay que cuidarse mucho en el aspecto sexual, que no quiero que el día de mañana tengan alguna problemática. Porque no nada más son las chicas las que lo sufren, también lo padecen los varones, entonces les digo todo este tipo de situaciones" (QSTT3E).

En estos casos, el tutor usa la "plática" a fin de que el tutorado escuche y siga sus orientaciones. El consejo se da de manera unidireccional, y se basa principalmente en que el tutor-adulto-profesor, tiene la autoridad, pero además, la claridad y la certeza

en torno a estos temas para orientar o guiar a los alumnos. El tutor domina un saber y un saber hacer. Los consejos parten de la perspectiva del docente-adulto-tutor. Se trata de informar y de aconsejar para lograr resultados favorables en el alumno-adolescente-tutorado.

- *Pequeñas historias y ejemplos*

El uso de pequeñas historias busca que los alumnos reflexionen en torno a alguna enseñanza que éstas contienen. Son pequeñas historias que los profesores conocen e improvisan, como se lee en seguida.

El maestro les cuenta a los alumnos la historia de un primo al que no le gustaba la escuela, hacía la “finta” (simulaba) de que entraba a la escuela y en casa hacía “tarea”, pero realmente prefería irse a trabajar a un taller de hojalatería. Cuando la madre del niño se dio cuenta, fue a hablar con el dueño del taller, quien había aceptado al niño como aprendiz, pues prefirió darle la oportunidad para evitar que el jovencito tomara un camino que lo perjudicara. La madre del niño le permitió seguir trabajando con la condición de que terminara la primaria. El joven se hizo de su negocio y actualmente es un excelente hojalatero, gana muy bien. Dice el maestro: “¡qué carrera magisterial ni que nada, gana muy bien el primo!” Les platica esa historia, según dice, “para motivarlos, porque hay muchachitos que a lo mejora nacieron para ser otra cosa y también pueden destacar” (CHSTT2CyMmate).

En este caso la historia contada relaciona el ámbito escolar con el laboral y el papel del alumno como hijo trabajador. A veces en las historias se plantean acciones de sacrificio: asistir a la escuela además de trabajar. Y muchas veces se relacionan con las emociones o sentimientos que se pueden provocar en los seres queridos.

Otros profesores recurren a descripciones extremas y ejemplos. Tal es el caso de una profesora que cuando habla con los alumnos sobre las adicciones trata de movilizar emociones y mostrar consecuencias, haciéndoles ver lo “triste que es terminar en una granja o terminen en un reclusorio, o terminen en la cárcel”. Continúa la profesora: “Y entonces yo les platico que conozco personas que me dicen que llegar en una granja es una situación espantosa, que los someten, no les dan de comer, los golpean, los castigan, y eso es muy triste esos lugares” (MSTT3B). Lo que se pretende con estas pequeñas historias es que los estudiantes crean, entiendan la enseñanza a

través de la vivencia ajena y hagan lo que el tutor considera pertinente para evitar problemas.

En estas formas de conducir la palabra, la educación parece más un acto en el cual se deposita o transfieren valores o conocimientos al educando. En estos casos el educador (tutor) es quien habla, prescribe, escoge el tema a tratar y disciplina, mientras que el alumno (tutorado) escucha dócilmente, acepta disciplinarse, sigue la prescripción y es a quien pocas veces se le escucha (Freire, 1970). En este sentido pareciera, dice Freire (1970:83), que al educador "...no le cabe otro papel sino el de disciplinar la entrada al mundo de los educandos".

¿Se podría decir que estas forma de "platicar" con los alumnos: sermón, exhortación, consejo, el uso de historias, son condiciones pedagógicas que posibilitan la relación tutora? Es complicado contestar. Por un lado, porque reflejan lo que, desde el punto de vista del docente, es lo mejor para el/la estudiante; es lo que a él o ella le resulta pertinente para los alumnos (aunque sea cuestionable). Y por otro lado, porque para algunos alumnos estas formas resultan interesante o útiles, pues a veces, aunque no participen hablando, sí escuchan, se interesan, reflexionan y ponen en práctica algunos consejos del tutor(a), como expresa un alumno: "Bueno, con el profe Agustín no tuve una relación muy abierta en donde habláramos solo los dos, pero en las reflexiones que él daba..." (CHSGGPA3H). O bien, después de estas pláticas algunos se acercan a los profesores de manera individual para confiar sus vivencias. Lo que se analizará con más detalle en los siguientes capítulos.

5.1.2. La "plática" como conversación

Considero que muchos de los docentes que asumieron la labor dieron forma a la tutoría aprovechando la sociabilidad³⁸ que caracteriza a los jóvenes estudiantes (es decir, el gusto que experimentan al estar juntos) y que desde ahí procuraron condiciones relacionales para darle forma a la labor tutora.

Esto es importante porque, como indica Ortega Villalobos (2013:406-407), desde la experiencia de algunos programas de tutoría se han rescatado "...las bondades de la tutoría grupal, tanto por su capacidad de acompañamiento colectivo, como por el clima de seguridad que puede proveer al estudiante". En este sentido, dice

³⁸ Simmel (2002) en Weiss (2012).

la autora, existen trabajos como el de Amezcua, Ochoa y Valladares (2004) que argumentan a favor de la tutoría grupal:

La tutoría grupal es el proceso de acompañamiento de un grupo de alumnos con la finalidad de abrir un espacio de comunicación, conversación y orientación grupal, donde los alumnos tengan la oportunidad de revisar y discutir junto con su tutor temas que sean de su interés, inquietud, preocupación... (referido en Ortega, 2013:407).

Se distingue en esta propuesta, siguiendo a Ortega Villalobos (2013), cómo predomina el sujeto en los procesos. En la tutoría grupal los alumnos son los actores que están viviendo el proceso formativo como experiencia personal y lo hace junto con otros (no sólo con el tutor), en un clima que provee de seguridad a los participantes. A continuación unos ejemplos.

- *“Platicar” es distinto a informar*

Algunos tutores refieren que parten de las inquietudes e intereses de los estudiantes para propiciar la “plática”. Tratan de conversar y no sólo de dar información a los alumnos sobre determinado tema. Una profesora lo explica de la siguiente manera:

Muy bien. Ellos tienen muchas dudas respecto a, por la edad, las relaciones amorosas. No tanto para lo sexual, no tanto para orientación sexual, porque ellos saben muchas cosas. Y yo creo que lo que se necesita, más que darles información sobre sexualidad, es encausar emociones y sentimientos que parecen cascada cuando son adolescentes. Por ejemplo, hablan de la cuestión de la fidelidad. Dicen: “es que me traicionó y con la fulana que me cae mal,” ¿Sí? O “es que yo quiero que sea mi novia y pues no quiero que le hable a los demás” (MSTT1A).

Entendiéndose que se trata no de abordar el tema desde lo académico-escolar, pues ello significaría mirarlo como contenido a enseñar o a informar, sino de tratarlo guiándose por lo que a los jóvenes les inquieta y les provoca emoción, como en el caso de la sexualidad. “Se da mucho la inquietud sobre la sexualidad, pero así, como muy desbocada, ¿no?” (MSTT1A). O como expresa otro profesor: “A veces niñas que ya tienen relaciones sexuales, porque las tienen, ya pequeñas, y te llegan a decir algunas dudas o algo así. Y uno trata de orientarlas y ayudarlas” (CHSTT1os). No se trata de proporcionarles información, sino de darles opciones: “...les digo platica con tu mamá... ‘pero ella trabaja, es que llega cansada y si le pregunto me dice que soy esto, que soy lo otro” (CHSGT1°,2°y3°).

Londorf (2017), comenta que en los muchos años de desempeñarse como consejera en una escuela en Washington, D.C., es muy raro que los chicos le pregunten acerca del control de la natalidad o sobre los mecanismos del sexo, digamos a un nivel informativo. Las preguntas que ellos hacen tienen que ver más con las relaciones en sí. Los adolescentes quieren saber por qué sus padres se divorcian, o cómo ellos pueden hablarle a un chico o chica que les gusta, o si ellos deben romper con alguien porque piensan que esa persona va a romper con ellos. Estas son algunas de las cuestiones que les interesan y que evidentemente se refieren al tema de las relaciones.

Sin embargo, Londorf (2017) observa que la educación sexual en el currículum se trata, digamos, de una manera más escolar, centrándose en cuestiones relacionadas con la prevención de transmisión sexual o la abstinencia. Esta forma de educar no está orientada hacia la enseñanza de habilidades más complejas que los jóvenes necesitan para entablar una relación, o bien, para entender que si ellos eligen iniciar una relación, ésta podría llegar a ser parte importante de su vida.³⁹

- *“Platicar” como conversación*

En otros relatos se identifica cómo los tutores(as) buscan establecer una charla, una forma que a los estudiantes gusta porque el profesor se muestra abierto ante las cuestiones que a ellos les preocupan, que los aquejan, que les interesan, como dice un tutor:

Incluso me dicen: “el niño tal con la niña tal, maestro, como que andan queriendo”. Y todos ¡Ahhh! Y les digo: bueno, si les nace a ellos, pues déjenlos. Si ellos saben que está prohibido besarse en la escuela, porque hay castigos. Ya saben las consecuencias. Y entre varios de ellos sale el noviazgo, yo no me opongo... Les digo, si a ti te nace y esta personita, tu pareja está de acuerdo, pues cuidense. Porque cuando yo los veo, ellos saben que yo no los reporto. Yo hablo con ellos y les digo qué está bien y qué no (MSTT2Fp1,2).

Entendiéndose que el profesor abre el espacio para entablar una plática más cercana a la conversación, que les suscitan interés a los integrantes del grupo y que muchas

³⁹ Como orientadora en escuelas secundarias frecuentemente los y las estudiantes acudían al área de orientación educativa para platicar conmigo acerca de lo que estaban viviendo. Percibía que les preocupaba y les gustaba hablar de sus relaciones con otras personas: compañeros, amigos, familiares; pero también les gustaba escuchar mi opinión respecto a situaciones que les causaban conflicto o no entendían, como la infidelidad, las muestras de amor, la sexualidad, o bien, les gustaba hablar de su forma de percibir el mundo, de su estar en él.

veces rompe con lo ordinario, con la rutina de las clases. Aunque se nota en los comentarios del profesor su postura ante el tema.

La conversación se establece cuando la tutora observa que la relación entre alumnos se ve afectada: "...cuando empiezan él o ellas de '¿Cómo me va a quitar a mi novio?', entonces es cuando yo platico con ellos y entonces les digo a ver tu vente para acá. Y platico con ellos y les hago entender que todos tienen diferentes cualidades y que no tienen por qué estarse peleando por un niño..." (MSTT3B).

Como hace ver un profesor: "Muchas veces tiene que ver con sus novios, 'cuando mal porque aquel no me quiere.' O por ejemplo me llegó un niño ayer que vino a entregarme trabajo en la tarde 'es que vi a mi novia con otro chavo abrazada.' 'Pues habla con ella, platica a ver que te dice. Qué tal si nada más son amigos.' Y son cosas que viven [...]" (QSGMCamerino). Por este medio, el profesor trata de hacerle ver las cosas de otra manera.

Algunos docentes opinan que tratar estas situaciones es importante para los alumnos, ya que a veces las viven como problemas o crisis. Una maestra opina: "...por pequeño que sea el problema, el adolescente lo ve como del tamaño del mundo" (QSTT2Ap 1y2). Aconsejando que este tipo de situaciones no sean subestimadas por los adultos.

Otro tutor considera que para los alumnos es importante ser "tomados en cuenta y mostrar interés por lo que les sucede": "eso es vital para ellos. Que él sienta que uno se interesa en él" (MSTT2Fp1,2). Esto coincide con el alumno que expresa lo importante que es que la tutora muestre interés y "esté cuando la necesitan" (QSGAR3C).

La plática, coinciden algunos tutores, es una necesidad para los y las jóvenes estudiantes: "en particular luego me siento con alumnos para revisar sus otras libretas "¿Qué paso aquí, por qué esto?" "No maestra es ¿qué cree? es que no tenía esto, no hice esto..." o ellos mismos se acercan "maestra ¿Qué cree? es que no pude traer mi trabajo de cierta materia, ayúdeme", "¿Y ahora que vamos hacer?" entonces, yo siento que ellos necesitan que uno platique..." (MSGT1Ap1y2).

Considero que esta forma de platicar es, siguiendo a Paulo Freire, cuando los temas que se proponen en tutoría se convierten en temas convocantes o significativos en tanto permiten un diálogo intergeneracional de entendimiento.

- *Debate*

El debate, observan algunos tutores, resulta sumamente atractivo para los y las jóvenes estudiantes:

Debate, esas cosas sí les gustan [...] Yo por ejemplo, si vamos a hablar de valores, les busco casos. De hecho material no tengo casi: un pequeño libro, una guía. Y trato de buscar casos, se los expongo, y que ellos hagan el debate, y pues en 50 minutos hacer un pequeño debate y concluir el tema. Es lo que más me ha funcionado a mí, platicarlo, dialogarlo [...] Eso sí me ha servido mucho y a ellos les gusta, la plática y el diálogo. Hombres y mujeres, se integran mucho a ese tipo de trabajo (NSGT1AyT2B).

Observándose que el “debate” que refieren los profesores se trata más bien de una especie de conversación en la que se les permite: “Qué ellos expresen lo que piensan, lo que sienten, lo que saben del tema”, aunque algunos participen sólo escuchando (NSGT1AyT2B)

Un profesor explica más detenidamente cómo procede para organizar la sesión:

Hicimos al principio del ciclo escolar equipos en los cuales los muchachos iban a investigar temas de alcoholismo, de drogadicción, sexualidad... prostitución. Entonces esos temas se iban a estar abordando. Como es una sesión nada más por semana, era muy poco tiempo el que teníamos. Yo no se los planteé como forma de exposición, solamente íbamos a platicar. Los muchachos iban a investigar e íbamos a partir de su investigación y de ahí íbamos a comentar. “A ver, qué investigaste tú,” “No, pues investigué esto.” Y de ahí ya surgían los comentarios de los demás. También los míos para complementar una idea o llegar a una conclusión. Pero no era exposición, simplemente era plática (NSGT3A).

El tutor observó que este modo de organizar la sesión: investigar, exponer e intercambiar ideas sobre el tema, le resultó pues la mayoría de los estudiantes participaba, y cuando alguno le decía: “yo ya sé eso”, entonces el aprovechaba para que el alumno o la alumna compartieran con el grupo: “con lo que sabe y así aportar o ayudar con la comprensión”. Él encontró que esta forma le ayudó además a integrar al grupo: “Y de esa manera yo vi que podía integrar a ellos. Que hiciéramos un círculo y la plática. Y respecto a un tema específico [...] Mi intención es de que ellos solos formen su conocimiento con apoyo de uno, con la guía, de lo poco, mucho que sabe uno y fortalecer lo que ellos traen” (NSGT3A).

Otros profesores prefieren que los alumnos discutan temas organizándolos en equipos (QSGT1F), aunque perciben ventajas y desventajas: “El trabajo en equipo

tiene ventajas pero también tiene desventajas. Cuando todos trabajan parejito no hay problema, eso les gusta, hasta en un ratito se ponen a platicar en algo más. Pero cuando alguno no trabaja es en donde se presenta la problemáticas 'qué hacemos profesor'. Platicamos, llamamos a todo el equipo y platicamos qué hacer ante esa problemática" (QSGT1F).

- *Organizar "talleres"*

Organizar "talleres" en las sesiones de tutoría, de acuerdo a los profesores, motiva a los alumnos a convivir y platicar. Un profesor, por ejemplo, organiza a los/las estudiantes para que participen en un taller de reciclaje. Les pide recolectar "envolturas de papas fritas". En la hora de Tutoría los/las estudiantes tejen una bolsa con dicho material, la cual será un regalo para el día de las madres. El profesor observa que durante el tiempo en el que tejen la bolsa, alumnos y alumnas se sienten más relajados y platican sus cosas, el tutor puede –según comenta-, sondear las inquietudes del grupo "lo que les anda rondando la cabeza". A ellos no les dice: "vamos a trabajar valores, ni que manejen conceptos", más bien los escucha (MSTT2D).

Otra profesora, que imparte Formación Cívica y Ética (FCyE) al grupo tutorado, se le ha facilitado trabajar la asignatura y la tutoría a modo de talleres: "Lectura", "Autoestima", de "Hábitos y autonomía", de "Ajedrez", el de "Buenos modales", de "Valores y sexualidad"

La tutora y profesora del grupo de tercer grado enfatiza que cuando se trabaja a través de talleres es difícil ver que los alumnos peleen: "Los chicos están aprendiendo conmigo a respetar, a respetarte a ti... A convivir" (QSGT3D). Platica que el taller de "Valores y sexualidad" también se presta para hablar del noviazgo, de la equidad de género, del aborto, el secuestro, el alcoholismo, la homosexualidad y el lesbianismo. Conforme ella "mezcla" los temas, discute en grupo la importancia de "el protégete, el ayúdate".

La misma profesora, combinando ambas clases (FCyE y Tutoría), propone a los alumnos participan en lo que denomina "micro talleres" (tomando en cuenta que esto se propone en el programa de estudios de FCyE de tercer grado). Invita a los alumnos a organizarse de tal manera que aquellos que practican algún deporte, tienen alguna habilidad o quieren compartir sus gustos, lo compartan con sus compañeros en forma de "micro talleres", dice: "...esta nena que viste, daba el taller de zumba. [Los alumnos]

daban diferentes talleres, daban el de zumba, de ajedrez, de hacer pulseras, de cómo crear una bufanda, son micro talleres que lo que ellos saben hacer lo enseñan. Ahí va la tutoría otra vez” (QSGT3D).

La maestra cuenta que el director hizo las siguientes observaciones cuando asistió a los talleres:

Yo veo un facilitador que está transmitiendo sus conocimientos a los compañeros de equipo. Los compañeros de equipo le están dando respeto. Una organización porque traen materiales y están trabajando. Entonces hay respeto, hay compromiso, hay responsabilidad. Llegan a acuerdos, les enseñan. Yo veo aquí una clase de valores. Están practicando valores. Tienen ellos un maestro que les está enseñando. Un maestro que está aprendiendo a enseñar. Se están familiarizando con la materia, con la organización, la puntualidad (porque en zumba tenían horarios establecidos para cambiarse) (QSGT3D).

Además, la maestra considera que a través de estos talleres ella nota cómo van creciendo los estudiantes como personas, cómo se comunican: “Y es estar con ellos, acompañarlos estos años a que vayan creciendo contigo, a que vayan madurando. Mi idea es que se den cuenta que podemos ser mejores personas, ser buenos seres humanos. Es el objetivo” (QSGT3D).

5.2. La relación tutora o pedagógica

En lo siguiente primero se analiza cómo la plática le permite a los tutores conocer de otra manera a los jóvenes estudiantes con quienes conviven diariamente, después se da cuenta del beneficio que los jóvenes estudiantes experimentan en términos formativos al participar en dicha actividad.

5.2.1. La mirada de los tutores: “Platicar con ellos no significa hacer nada, es conocerlos”

Para muchos de los docentes entrevistados, la plática les permite “conocer a los alumnos”: “Con los alumnos hay que platicar mucho, darles la confianza, pero muchos creen que platicar con ellos en la hora de tutoría es no hacer nada, pero platicar con ellos no significa no hacer nada, es conocerlos” (QSGT1A). ¿En qué sentido conocerlos si ellos trabajan diariamente con los alumnos adolescentes?

Desde la mirada de los tutores esta forma de acercamiento (no mediadas por contenidos escolares) les da a los jóvenes estudiantes la oportunidad de expresarse verbalmente, no necesariamente por escrito, de manera relajada en comparación con

las exigencias que presentan otras asignaturas (NSGT1AyT2B). Lo que a su vez permite a los tutores darse cuenta cómo se expresan los alumnos en espacios más flexibles, cómo explican con sus propias palabras un tema, cómo van perdiendo el miedo a hablar en público, cuáles son sus gustos (CHSGT1G), (NSGT3A), (NSTT3I). A través de la plática, dice un profesor, se tiene “un contacto más directo” con los alumnos (NSGT1AyT2B).

Conversar con ellos, devela a los maestros temores y dudas de los estudiantes: “platicamos y tocamos temas que les interesan y a veces nos comentan sus temores, sus dudas” (CHSGT1G). Conocer su opinión respecto a un tema: “Abro con una reflexión, lo platicamos con los jóvenes, ellos dan su punto de vista y de ahí arrancamos a los aspectos que a ellos les afectan o les inquietan” (MSTT1D). O bien, como dice un tutor, da la oportunidad para que los estudiantes se desahoguen: “le digo a la alumna: luego vamos a platicar. Y ella así como: ya quiero desahogarme” (CHSGT2Gy1Hp1).

Le permite a los docentes enterarse de lo que sucede a los alumnos, no sólo en el contexto escolar, sino en otros ámbitos y con otras personas: “...se platica y se convive, y se entera uno de cosas con la plática...” (MSTT2C). Como cuenta una profesora: “Como ahorita esta niña de 2º A que tiene este problema con su papá que la trata muy mal, le pega y le pega a su mamá y que tiene otra esposa...” (CHSTT2B).

A través de la plática saben cómo es la vida de los alumnos, cuáles son los problemas que los aquejan o las inquietudes en las que se ven envueltos como jóvenes y alumnos, cómo discuten y resuelven las situaciones conflictivas en las que se ven implicados, como se puede leer en el siguiente pasaje.

Hay una niña que me platicó: “es que yo soy su mamá del niño”. Tiene un hermanito y su mamá trabaja. Es su mamá, dice: “Me levanto maestro a las 7, desayuno, le preparo el desayuno a mi hermanito y a las 9 lo llevo al jardín y hago el quehacer” y le digo “¿y por qué no haces tareas?” -“No hago tareas maestro porque no alcanzo, ¡porque me dejan mucha tarea los maestros y no alcanzo, porque yo cuido a mis hermanitos!” dice “a las doce estoy recogiendo a mi hermanito. Estoy a la carrera, le doy de comer y mientras está comiendo pues, come solo y ya me cambio y lo llevo con la señora que lo cuida. Porque mi mamá llega cuando vengo a la escuela (NSTT1H).

Al conversar con los alumnos se dan cuenta de la situación que viven, tratando de entender, como expresa un profesor: “...que la escuela no es solamente lo académico;

es una parte. Y lo académico no lo es todo también para él” (QSGT2A). Ya que tienen vivencias en otros contextos que los afectan.

Los tutores expresan que entienden que los/las jóvenes estudiantes están envueltos en cuestiones familiares –muchas veces delicadas- que los afectan en su momento presente:

Quando traté la familia me di cuenta de que muchos viven con padres divorciados o viven juntos pero están peleándose, hay quienes viven con sus abuelitos, hay una niña que su mamá murió cuando tenía 8 años y vive con su madrastra que le hace la vida imposible a la niña y no sé cómo ayudarla [llora la tutora] (CHSGT1G).

Además, el encuentro entre docente-tutor(a) y estudiantes en el espacio/tiempo de tutoría se torna distinto al encuentro que tienen en otras materias, como explica una profesora:

[En Historia] para empezar, el libro. Es un libro así de (hace señas con la mano) tremendo. Sí. Y el programa es amplísimo. No da la posibilidad de hacer otras cosas, actividades fuera de la materia de Historia. Pero entonces ya con esta hora de tutoría pues sí me lo permitió. Me permitió eso, poder hablar de... más bien dicho, generar dinámicas, actividades para integrar al grupo. Recibir algunas inquietudes, escuchar algunas inquietudes de los muchachos y poderlas trabajar en grupo también (MSTT1A).

Dándose cuenta, como advierte una maestra: “que ellos necesitan que platiemos con ellos” (MSGT1Ap1y2). Sobre todo cuando advierten que sus familiares no les ponen la atención necesaria o que están solos en el sentido de no contar con alguien a quien comunicar lo que hacen, piensan, sienten: “A veces ellos lo manifiestan, que están solos, o están sus padres separados. [...] Los papás los dejan solos, están abandonados, a veces están con los abuelitos y se rebasa eso...” (MSTT2C).

Van Manen (1998) expresa que trabajar con niños o adolescentes de manera pedagógica consiste en una forma especial de hablar con ellos: “...cuando simplemente les escuchamos tranquilamente, alzamos las cejas, les hacemos un gesto alentador, los abrazamos, los rechazamos, o mantenemos la atención... con una mirada significativa” (1998:46). La escucha se denota en la actitud o las posturas que a veces se adoptan.

Dialogar con los jóvenes estudiantes, admiten algunos tutores, no sólo les da la oportunidad de conocer otros aspectos de la vida de los alumnos sino mirarlos de distinta manera, como lo expresa la siguiente tutora:

...yo siento que a veces ¡yo, yo, yo! Yo en lo personal, a veces nada más llegaba exclusivamente a dar mi clase, no me interesaban los problemas que tenían los alumnos, yo quería que ellos aprendieran lo que yo les estoy enseñando y pues ahora me he dado cuenta que todos tienen problemas y que no todos van a aprender de la misma manera. Entonces tengo que llevar todo a otro lado y pues antes ¡no! Yo llegaba, sacaba mis láminas, explicaba, que hicieran la práctica oral y eso era todo. No me interesaba más del alumno, sin embargo ahora ya no, ahora si yo veo que un alumno tiene problemas, si no me está entendiendo entonces ahora platico con él. Si yo veo que el alumno no reacciona, entonces ahora sí cito a la mamá, ése es el procedimiento que yo tengo. Entonces yo siento que esta materia de tutoría ¡me ha ayudado muchísimo! (QSTT2Ap.1y2).

Esto lo puede hacer el educador por el interés pedagógico que le suscita el encuentro con el niño o adolescente. “En las situaciones cotidianas, cuando hablamos con los niños [o adolescentes], la pedagogía se produce a través de la forma en que los tratamos” (Van Manen, 1998:46-47, los corchetes son míos). Como lo hace ver otra tutora: “...me ha llevado a la tarea también de dedicarle más tiempo a mis niños, no nada más como la maestra de la materia y se acabó, sino de ver de qué manera les podemos ayudar, de lo que ellos tengan en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (QSTT3E).

Experiencia tutora, que como indican algunos profesores, llega a recordarse con agrado: “ya no doy tutoría pero a mí me fascinaba eso porque llegas a vivir y a disfrutar a tus alumnos, jugaba, me divertía con ellos, me reía de sus travesuras” (CHSGEXT). Aunque se reconozca que “hay que trabajar extra muchas veces y dar tiempo más del horario para poder resolver situaciones” (QSTT3F p.1y2). Es una experiencia “bonita”, dice un profesor, agradable porque se tiene más contacto con los alumnos: “plática uno mucho con ellos” (QSTT1D).

5.2.2. La mirada de los alumnos: “Más que nada porque nos podemos expresar

Platicar en tutoría abre a los estudiantes un espacio/tiempo de expresión: “Más que nada porque nos podemos expresar sobre cómo entendemos los temas y cómo podemos arreglar los problemas” (NSGAs3B). O como dicen los siguientes estudiantes:

Aa: es que eso de estar escribiendo como que es muy aburrido. Yo pienso que ahorita los alumnos tenemos ideas más locas, no nos gusta estar sentados sino que estemos hablando.

Ao: expresarnos (QSGAs2B).

Generar las condiciones para platicar o dialogar le permite al alumno, no sólo comunicarse con los compañeros, sino interactuar de otra manera con el profesor: “Porque pasamos al frente y nos comunicamos con todos, hablamos de nuestra vida. Ella (la tutora) también a veces nos platica de sus cosas, de sus hijos” (NSTGPA1Gb).

Abrir este espacio de expresión, demanda además la acción del tutor, como se lee en el siguiente pasaje: “...que podamos platicar con la maestra para que nos diera consejos. Que haya una buena relación en el grupo, si nos llevamos mal que nos ayude a llevarnos mejor” (CHSTAs2B).

Para los alumnos, adquiere sentido porque pueden compartir con el grupo sus gustos, las actividades que realizan (dentro y fuera del contexto escolar): deportes, tiempo libre, música: “A muchos les interesa, por ejemplo, lo de las patinetas. A varios del salón les gusta ese deporte y hablan de eso, y a veces anotamos así cosas que nos gusten y eso” (NSGAR2B).

En las expresiones de los propios alumnos se puede percibir la necesidad de estos espacios de acercamiento, de intercambio, de escucha, como lo propone la siguiente estudiante: “Que se dedicara cada clase por lista a cada uno de nosotros para que todos hablen” (NSTGPA3Ia). Una comunicación necesaria que solicita la participación de los integrantes del grupo: “Porque nos están explicando, estamos hablando, todos opinan, o sea, se hace más grande el tema” (NSGAR3B). Para los y las jóvenes estudiantes es importante expresarse y ser escuchados por los/las compañeros, lo que ayuda a establecer una mejor convivencia en el grupo.

Un espacio que les permite externar sus problemáticas, aquellas que surgen en los distintos ámbitos de vida en los que participa, que lo inquietan y afectan en su diario vivir: “Yo creo que es como un tiempo libre que te da el maestro para preguntarte de tus problemas o para preguntarte de alguna materia” (CHSGGPA3G).

Situaciones conflictivas que viven en la escuela, en su ámbito de amistad o en su familia, que movilizan emociones: “porque yo sé que en segundo [grado] es donde hay más problemas con los mismos chavos, hay más problemas emocionales, o entre hombres y mujeres, entonces ese es un punto crítico en donde la tutoría sería de

mucha utilidad como nos la está dando la maestra. Que se interesaran más en sus alumnos, que estuvieran cuando los necesitaran, como con nuestra maestra” (QSGAR3C). Este pasaje resulta interesante porque deja ver la necesidad de los y las jóvenes estudiantes de la compañía de un tutor o tutora que muestre interés y se muestre dispuesto a atenderlos en el momento oportuno o mediato. Su necesidad de contar con alguien cuando se le necesite.

En los estudios de la línea de investigación *Jóvenes y escuela* (dirigida por Eduardo Weiss) se distingue que en sus pláticas, los jóvenes comparten sentimientos e ideas, expresan lo que sienten, hablan de lo que son, reflexionan al compartir y contar sus vivencias, externan dudas (Hernández, 2007 y Vega, 2013). El acto de hablar entre compañeros, se convierte a la vez en un medio para entablar amistades [o enemistades], es un acto de confianza (Hernández, 2007), a la vez que ayuda a los jóvenes a conocerse, a conocer al otro y a darse a conocer al otro (Ávalos, 2007, Hernández, 2007 y Vega, 2013).

Y es que la conversación o la plática no sólo permite a los jóvenes estudiantes presentarse ante los demás, sino que en su contenido se puede advertir lo que cobra sentido para ellos en los diferentes ámbitos de vida en los que se desplazan (Vega, 2013:1). Las conversaciones, dice Vega (2013:9), son importantes “...no sólo porque a través de ella constituimos nuestros mundos, sino también por ser un medio a través del cual podemos acercarnos y conocer otros mundos. Además de ser un vehículo que posibilita la reflexión sobre las vivencias propias y ajenas, brinda la posibilidad de que el sujeto construya su identidad”.

Sin embargo, se ha de tener en cuenta que en la tutoría se encuentra presente el profesor-tutor y que es él o ella el que crea, de alguna manera, las condiciones para que el estudiante sienta la confianza de expresarse. Me parece que bajo su responsabilidad está el abrir el espacio para la conversación.

Se distinguen en éste capítulo dos formas de entender la “plática” a la que aluden tutoras y tutores. Aquella centrada en la dirección y el control, como el sermón la exhortación, los consejos y las pequeñas historias que encierran una enseñanza moral y que es valorada por algunos alumnos, aunque a ellos no se les permita hablar. Y otra

forma abierta al diálogo, en la que a través de la conversación, el debate, la organización de talleres los alumnos pueden manifestar sus inquietudes.

Platicar con los alumnos le permite a tutoras y tutores conocerlos, tener más contacto con ellos y mirar cómo se desenvuelven en un espacio curricular flexible, no sujeto a un programa. A través de la charla se enteran de lo que les suceden en la escuela y en otros contextos, las problemáticas que enfrentan y cómo conducen su vida. Algunos tutores se dan cuenta que lo académico no lo es todo en la vida del alumno/alumna. La plática posibilita mirarlos de otra manera.

Desde el punto de vista del alumno la tutoría se puede percibir como un espacio/tiempo que le da al adolescente la oportunidad para comunicarse de otra manera son el profesor-tutor, pero sobre todo para intercambiar palabras con sus compañeros de grupo, como un espacio de expresión en el que los intereses, gustos, problemáticas se externalizan y se discuten. Se denota el lugar que los estudiantes le dan al tutor, una persona a quien se le demanda acción a la vez que se le mira como alguien con quien se puede contar cuando se le necesita.

Vislumbrándose cómo la “plática” se puede mirar como una condición que facilita establecer relaciones pedagógicas. Las condiciones pedagógicas las propicia el tutor tratando de dar centralidad al joven estudiante, de mirarlo como interlocutor que tiene cosas que decir. Se trata de disminuir la asimetría, no de anularla, por medio de una escucha atenta, del intercambio de ideas.

Capítulo 6. La confianza en la relación tutora

En este capítulo analizo la confianza como condición pedagógica o relacional que construyen tutores o tutoras con los estudiantes del grupo a su cargo. Construir una relación de confianza es un proceso que implica distintos momentos -lo que no quiere decir pasos-, sino más bien distintas acciones (intencionales o no) que se llevan a cabo de manera cotidiana y paulatina. Considero que la confianza en la relación tutora no está estipulada institucionalmente, por ello, los tutores que asumen la labor de alguna manera, comprometen su personalidad a fin de generar y construir la confianza junto con y entre sus estudiantes aprovechando un espacio/tiempo curricular que se muestra innovador y flexible.

El capítulo está organizado de la siguiente manera. Primero presento los hallazgos relacionados con el tema de la confianza de algunos estudios realizados en escuelas medias, para posteriormente mostrar el análisis de los datos de las escuelas secundarias en las que centro la investigación.

6.1. Estudios antecedentes en escuelas medias relacionados con la confianza

Algunos estudios realizados en escuelas medias aportan elementos para entender la confianza que se construye entre pares (Hernández, 2007; Di Leo, 2008; Paulín, 2013) y entre docentes y estudiantes (Di Leo, 2008). En los primeros se observa que la amistad aparece fuertemente vinculada con la confianza. Hernández (2007), quien realizó su estudio en una escuela media de la Ciudad de México, encontró que entre los amigos se va configurando una relación de intimidad y confianza en la que se expresan sentimientos y se percibe comprensión y reconocimiento mutuo. Según este autor, la "...confianza y la capacidad de expresar lo que uno siente a un amigo, incorpora un sentido de mostrarse totalmente, sin fingir, ni ocultar lo que uno es" –aún en situaciones difíciles-, lo que exige a su vez discreción (2007:62). Los jóvenes buscan al buen amigo para compartir lo que son, lo que hacen, lo que sienten y piensan, a la vez que escuchan y buscan su consejo. La amistad es una relación de afinidades y de apertura a otras ideas –las del amigo o amiga- y de intercambios, en la que se aceptan distintas formas de pensar en un clima de confianza. "La diversidad de formas de pensar enriquece las experiencias de vida de los jóvenes, haciéndolos crecer juntos" (Hernández, 2007:64).

Por su parte, Di Leo (2008) encontró que “la confianza ocupa un lugar central en la construcción de las experiencias de los jóvenes” de escuelas medias ubicadas en Buenos Aires, el autor considera que la confianza ha de ser trabajada por las partes involucradas y requiere la “apertura del individuo para el otro”. Esta confianza – dinámica y frágil- dice el autor, tiene que ser permanentemente ganada y demostrada en un proceso mutuo, y observa que cuando es vivida por los jóvenes estudiantes se convierte en “...una verdadera experiencia de apropiación subjetiva de sí mismo, del otro y del entorno escolar” (2008:161). En este mismo sentido, Paulín (2013) sostiene que la confianza entre jóvenes que asisten a escuelas medias de la Ciudad de Córdoba, Argentina, es un logro intersubjetivo que les ayuda a construir autoconfianza. Sin embargo, este logro sólo se obtiene si los jóvenes superan algunos conflictos relacionados con la construcción de la amistad, el amor y el ejercicio de su sexualidad.

Di Leo (2008) también encuentra que los jóvenes consideran como experiencias altamente significativas –aunque escasas- las ocasiones en las que pudieron construir una relación de confianza con algún docente o directivo. Para los estudiantes que participaron en su estudio resulta importante que dichos agentes tengan la disposición para escuchar, manifiesten un “interés cotidiano por ellos” o les pregunten “cómo están”; así como ser tratados como sujetos, ya que en general perciben que son vistos como “objetos” por docentes y directivos. Al igual que en las relaciones con sus pares, dice el autor siguiendo a Goffman (2001) y Luhmann (1996), “...la confianza de los jóvenes hacia los adultos en el contexto escolar tiene un carácter dinámico, pudiendo ser otorgada, retirada y/o renegociada a partir de diversos gestos, palabras y/o miradas del otro, que funcionan como *complejos de símbolos* que median en las interacciones cotidianas” (2008:164, cursivas en original). Di Leo enfatiza que esta confianza “...es significada por los jóvenes como verdaderos momentos de inflexión en su experiencia escolar, habilitando un nuevo tipo de vínculo con los otros y, en general, con la escuela” (2008:164).

Estas investigaciones dan cuenta de la construcción de la confianza entre pares, es decir, en una relación simétrica (de amistad) enmarcada en la atención, el cuidado, el apoyo y la apertura mutua, pero también de la confianza que se configura en relaciones asimétricas (docente-alumno) e intergeneracionales (adulto-adolescente). Considero que estos estudios son un referente importante para entender

la confianza que se promueve en el espacio de Tutoría en escuelas secundarias, como a continuación expongo.

6.2. La confianza en la relación tutora desde la mirada de los tutores

En el análisis de mis datos puedo distinguir que los docentes que asumen la labor tutora implementan distintas estrategias para “ganar” la confianza de los estudiantes; asimismo, se percibe que cuando se establece la confianza, la apertura para el otro es mutua y diversas formas de comportamiento se posibilitan; se aprecia que el tutor trabaja para generar un clima de confianza grupal realizando diversas actividades en la hora destinada a la tutoría; a la vez se observa que la confianza implica para los docentes aceptar compromisos y enfrentar riesgos. Lo cual trato enseguida.

6.2.1. Mostrarse confiable: “Y darme a la tarea de conocerlos, de ganarme su confianza...”

En los testimonios de los profesores, llaman la atención las constantes referencias a que la confianza ha de ser ganada o brindada: “Y darme a la tarea de conocerlos [a los alumnos], de ganarme su confianza, de que trabajen, motivarlos” (CHSTT2D); “Es por eso que te digo que les brindo la confianza o trato de brindarles para que ellos se abran, se abran conmigo” (NSGT3A). Otro profesor señala: “Con los alumnos hay que platicar mucho, darles la confianza”. En estas frases se percibe el interés que muestran algunos tutores para obtener la confianza de los estudiantes, de lo importante que es platicar con ellos para construir un vínculo que solicita su apertura, un llamado que a la vez requiere de la participación de ambos.

Las estrategias que utilizan los tutores para ganar la confianza de los alumnos son diversas. Se puede decir que aquellas que implementa cada tutor sin duda tienen que ver con su formación, la materia que imparte, su personalidad, la experiencia que tiene de convivir con jóvenes estudiantes, entre otros aspectos. No son formas homogéneas de actuar, sino maneras que en muchas ocasiones toman al vuelo la oportunidad.

Para ganarse la confianza de los estudiantes, algunos(as) tutores(as) expresan en sus relatos que lo primero que han de hacer es acercarse, platicar y conocer al grupo asignado, como comparte la siguiente maestra: “...considero que lo primero que debo hacer como tutora, es conocer a mi grupo, conocer a los niños, saber de sus

inquietudes, platicar con ellos respecto a las materias. Si tienen algún problema estar con ellos, llevar un seguimiento individual respecto a sus problemas” (CHSGT1G). Lo que le permite tener una imagen colectiva del grupo al que atenderá como tutora, de conocer a los alumnos que lo componen, y de identificar a aquellos que de alguna manera requieren más o menos atención. Lo que lleva a mirarlos como personas que tienen inquietudes y viven problemáticas diversas.

Favorecer la confianza, también implica, para otros tutores “bajarse al nivel” de los alumnos: “...y también creo que es bien importante a veces, bajarnos al nivel de ellos, a platicar, a dejar que es el maestro y que haya confianza entre las dos personas, para poder conocernos más” (QSTT3F). Si bien en un primer momento la expresión: “bajarse a su nivel” parece despectiva en tanto da cuenta de una relación vertical y asimétrica, también se puede interpretar como una forma de romper con esa forma de relación, posibilitando un diálogo fluido y familiar.

“Ponerse a la edad” de los/las jóvenes estudiantes es otra estrategia que ayuda a unos tutores a establecer vínculos de familiaridad con ellos/ellas. Esa expresión está relacionada con la forma en que se presenta el tutor y con los recursos que utiliza para mostrarse como una persona de fiar:

Y me pongo a su edad, cotorreo y le digo, ‘oye, qué pasó, tranquilo, si vas a tomar estás muy chico. Eso es para más adelante. Para todo hay edad.’ Y de esa manera platico con él en caso de que yo detecte eso, ¿verdad? Y más que nada eso, me pongo a su edad. Trato de sentirme como él se siente, en la plática, en su expresión también. Mucho “vale”, “güey”, entonces yo también estar en el mismo canal que él, pues (el tutor entrevistado tiene 25 años) (NSGT3A).

Se intenta romper una brecha relacionada con la edad procurando interactuar y platicar de distinta manera utilizando un lenguaje -que puede parecer cuestionable- pero que desde el punto de vista de este tutor lo puede acercar a los alumnos para estar así en el “mismo canal” (aunque hay tutores que prefieren guardar cierta distancia con los estudiantes y poner límites en la relación). “Ponerse a la edad” de los alumnos también tiene que ver con mostrar comprensión: “Para que sea un poquito más la plática, no divertida, sino que él [entienda] que puedo comprenderlo” (NSGT3A). Desde este punto de vista, acercarse a los alumnos desde su posición de jóvenes abre otras posibilidades de comunicación.

Preguntar es otro recurso que utilizan tutores y tutoras para conseguir la confianza de los/las jóvenes estudiantes. “¿Qué te pasa?”, “¿Cómo están?”, “¿En qué les puedo ayudar?” son preguntas sencillas y valiosas que buscan indagar en torno a los distintos ámbitos en los que participan los estudiantes, pero también dejan ver el interés del tutor por lo que les pasa, como lo expresa una tutora:

Empecé en cómo se sienten ellos, como personas: qué les gusta, qué no les gusta, cómo están con la familia, cómo están con los amigos, cómo están en la sociedad, cómo se encuentran en la escuela, con los maestros. Fue con lo primero que empecé para poder partir de ahí [...] Yo soy de las que hago preguntas y que ellos me contesten lo que sienten (NSTT3I).

Preguntar, considero, es una manera de mostrar interés, una manera sutil de decir: pueden confiar en mí. La maestra da cuenta de la intención que tiene de conocer a los estudiantes, de implicarse en una relación que va más allá de lo académico. Se vislumbra su papel de escucha y su disposición para acompañarlos cuando tengan problemas, y de alguna manera guiarlos de manera grupal e individual. En este caso, como las preguntas se lanzan al grupo, la tutora tiene cuidado de enfatizar en la relación: “somos amigos, somos conocidos, somos hermanos”, en el espacio y el tiempo en que se convive: “porque formamos parte de su segunda casa con 8 horas aquí juntos y por tanto hay que ver el respeto, la unión, el equipo” (NSTT3I). Y finalmente en la discreción: “Yo les dije en un principio: lo que se hable aquí, aquí se va a quedar” (NSTT3I). Enfatiza, por un lado, en la apertura que ha de haber en el grupo para tratar temas que los afectan de manera colectiva e individual, y por otro, en la fragilidad del vínculo, alertando a sus alumnos acerca de la privacidad de la escucha.

También se percibe que la disposición para escuchar está fuertemente vinculada con la obtención de la confianza. No se trata solamente de que el alumno cuente lo que le pasa, ni que escuche lo que el maestro tiene que decir, lo más importante es que el profesor se muestra dispuesto a escuchar y de alguna manera “creer” lo que el alumno tiene que decir, también en cuestiones escolares, como expresa la siguiente tutora:

Pero, si me doy tiempo con todos ellos y ellos se acercan “maestra ¿sabe qué? Que me pasó esto” [...] Me pasó con un niño que me decía “maestra ¿Qué cree? que no traje la tarea de Geografía, es que se fue el internet allá donde yo la utilizo, fui al café internet...” y le digo “Sí, hijo, no se preocupe y me la trae mañana”, “maestra es que usted si me creyó y los demás maestros no.” “Y es que yo si tengo que tenerles la confianza,

si usted me está explicando esto yo debo de tenerle la confianza”. “¡Ah, bueno maestra!...” Y si al otro día, “aquí está el trabajo” (MSG T1Ap1y 2.).

La confianza, como se puede distinguir en el pasaje anterior también está relacionada con la actitud comprensiva con la que la profesora se conduce, mostrándose flexible en torno a la situación del alumno, quien no pudo cumplir con la tarea. La maestra da cuenta, de alguna manera, de la forma en que construye la confianza con sus alumnos: destina tiempo para atenderlos, escucha y ofrece alternativas, es decir, la manera en que genera las condiciones pedagógicas para construir la relación tutora.

La construcción de la confianza es un proceso dinámico, que muchas veces se mueve de lo colectivo a lo individual (y viceversa): “Bueno, también a veces hablo de la problemática que surge en el salón. Que tienen una problemática y veo más o menos la situación cómo anda y de ahí empiezo. De ahí parto, con una frase a veces, y ustedes a ver qué opinan de esto, qué opinan de aquello, denme ideas y empieza a surgir, como una lluvia de ideas” (NSTT3GyAsesora3I). En un primero momento la tutora se dirige al grupo en general, trata de brindar confianza para identificar la problemática grupal. Para después, como ella misma cuenta, acercarse a los alumnos que tienen mayor dificultad en determinadas materias, invitándolos de manera individual a externar su situación.

El tiempo durante el que conviven tutor(a) y estudiantes también favorece la relación de confianza, aspecto que muchas veces no depende del docente, sino de la forma en que se organiza la tutoría en la institución. Un tutor platica su experiencia:

Tengo al 2º A como asesor y al 2º B soy el tutor⁴⁰. Y también en este caso con el 2º B es que es la única materia que yo entro con ese grupo, más que pura tutoría. Entonces me limita mucho a saber qué les pasa, qué sucede, qué problemas traen. Y con 2º A, donde soy asesor, entro a la materia de Tecnología y los veo tres clases a la semana y eso me permite conocer más la problemática dentro del grupo y todo (NSGT1AyT2B.)

Estar no sólo como tutor sino como profesor del grupo en otras materias le permite permanecer más tiempo con ellos. El pasaje anterior puede complementarse con lo que comparte una profesora de otra escuela. Ella comenta que atendió como tutora a un grupo durante los tres grados escolares que comprenden la educación secundaria, lo que posibilitó una relación de familiaridad. Durante este tiempo, dice, pudo observar

⁴⁰ En esta escuela existía la figura del asesor y el tutor.

su crecimiento como grupo pero también como personas en lo individual. Interactuar más tiempo con los alumnos le dio la oportunidad de constituir una relación de confianza que le facilitó conocerlos y saber lo que les sucedía.

6.2.2. Apertura mutua: “Te ganas la confianza de los alumnos...se han abierto ellos al diálogo conmigo”

Cuando se establece la confianza, los amigos tratan de mostrarse, hablan entre ellos de cosas personales: pensamientos, sentimientos, acciones; intercambian ideas, se escuchan, perciben comprensión y reconocimiento mutuo, y en ocasiones se aconsejan. La “mutua apertura” (Giddens, 1997); el “mostrarse totalmente” (Hernández, 2007); la “apertura para el otro” (Di Leo, 2008), son frases que dan a entender que la confianza se ha “ganado” en la acción misma de “abrirse” al otro.

Sin embargo, en la relación tutora cuando la confianza se ha constituido, la “apertura para el otro” puede entenderse de otro modo, dado el papel que desempeñan las personas involucradas: docente y alumnos(as). Considero que en la escuela secundaria, entre tutor(a) y joven estudiante la “apertura para el otro” significa, por parte de la/el docente mostrarse receptivo, escuchar, observar, dialogar, apoyar, guiar a los jóvenes alumnos de manera grupal e individual en asuntos que van más allá de las materias escolares (en estas acciones el tutor o la tutora se abre al otro). El estudiante muestra apertura en la medida que observa la disposición o apertura del tutor o la tutora para contar (en el grupo o de manera individual) lo que le sucede o aqueja. Ambos dan cuenta de una apertura para el otro, hay acercamientos y se posibilita el diálogo, como comparte un profesor: “He tenido la oportunidad, o los jóvenes se acercan mucho a mí. Me han permitido, se han abierto ellos al diálogo conmigo” (NSGT1AyT2B).

Cuando se establece la confianza, la apertura mutua se puede entender como la atención y el apoyo que el tutor ofrece a los estudiantes, aunque el tutor no les cuente a los jóvenes sus propios intereses o problemas. Si el tutor asume el papel de cuidador, de guía, el/la estudiante o el grupo se abre/se muestra porque perciben la apertura del tutor: “...y ellos se acercan y me dicen me pasa esto y esto y esto, y uno trata de ayudarlos. Y se acercan y me dicen y bueno ya platicamos y los canalizamos con la trabajadora social” (MSTT3B).

Si se logra generar confianza otras formas de comportamiento se posibilitan. Un profesor da cuenta de lo que percibe cuando hay confianza entre él y sus estudiantes: “Lo que siento es que los alumnos se expresan más, se quitan el miedo del maestro que tiene una barrera, a veces el maestro tiene una barrera. Casi la mayoría de maestros. Hay unos que no, que sí platican con ellos. Pero se pierde esa barrera. Con los dos, con el asesor y el tutor” (CHSTT1os). Mostrarse confiable, de alguna manera, permite una comunicación más fluida al romper con ciertos obstáculos que impone la vida escolar.

Tutores y tutoras expresan que cuando hay confianza, los alumnos y alumnas los buscan para comentar o discutir alguna situación, como dice una tutora: “... porque el grupo que tengo de 2º D, es el mismo que tuve en interinato el año pasado. Los niños ya me conocen y cualquier cosita y me buscan. Eso es lo que pasa” (CHSTT2D). Se ha establecido un vínculo que deja ver que se puede contar con la tutora en cualquier momento, una confianza que perdura en el tiempo y que se afianza porque se conoce a la persona.

Algunos tutores comentan que cuando la confianza se establece con el grupo, han de mostrar disposición para ayudar a los estudiantes en el momento que la solicitan: “Les doy consejos, se me acercan a mí también... me dicen: ‘Me ayuda maestra, tengo este problema’. Me quedo extra, dependiendo el tema a ver, si es familiar, si es personal, si es escolar...” (NSTT3I). En este caso, la profesora da más tiempo del institucionalmente establecido para atender a los estudiantes, además se nota que ella atiende situaciones que van más allá del ámbito escolar.

No obstante, los mismos tutores dan cuenta de que no siempre llegan a consolidar una relación de confianza con todos los alumnos. Un profesor explica lo que percibió en una sesión en la que pidió a los/las estudiantes que escribieran lo que mejorarían de su familia:

Unos que fueron muy sinceros y me dijeron “no tengo la confianza de escribir”. Ah, es razonable. ¿Quién eres tú para decirte mis penas o mis cosas, mis problemas, verdad? Es por eso que te digo que les brindo la confianza o trato de brindarles para que ellos se abran, se abran conmigo. Y me tengan un poquito más de confianza y me puedan platicar cosas ya más personales. Porque yo te puedo decir problemas de aquí de la escuela. Y es así y es así, pero más allá no puedo saber si ellos no me platican (NSGT3A).

“Brindar confianza” es una acción que busca, de alguna manera, penetrar en áreas de intimidad de los alumnos, y no todos los alumnos están dispuestos a abrirse a ese profesor en especial. Las razones pueden ser muchas, como hace ver una docente: “...puede ser que algunos niños se identifican más con un profesor que con otro, o que con el tutor mismo. Y eso pasa [...] hay alumnos que van y se acercan con x profesor porque no sienten la confianza o dicen: ‘No, ella es muy regañona y mejor le digo a alguien que me apapacha’ (MSTT1A).

6.2.3. Construir un clima de confianza grupal

De acuerdo a los lineamientos 2006, la tutoría en escuelas secundarias enfatiza la atención a grupos escolares. En este sentido, propongo analizar dos estrategias (entre otras) que plantean los y las tutoras para generar un clima de confianza en el grupo: conversar/discutir temas de interés para los y las jóvenes estudiantes o desarrollar “dinámicas grupales”.

- *Conversar temas de interés*

La confianza también supone que el tutor valide la importancia emocional de las vivencias de los jóvenes y las ideas que van construyendo en torno a temas como el noviazgo, la amistad, la sexualidad, los sentimientos, las relaciones familiares. Para tratar dichas temáticas algunos tutores propiciar un clima de confianza grupal a fin de que los estudiantes externen sus inquietudes en torno a dichos temas.

Si bien algunos de estos temas son propuestos por lineamientos curriculares, lo que me parece rescatable es que proponerlos en la hora de tutoría da un giro a la manera en que se abordan, como expresa el siguiente tutor:

Se abordaron los videojuegos, de la violencia de los videojuegos, de la farmacodependencia, del noviazgo, de los bailes modernos. Yo no entiendo todavía muchas cosas, pero bueno, los chavos ahora bailan diferente a nosotros. Y ahí algunos hacen su exhibición de cómo bailan y de la importancia de los bailes, de sus pasatiempos; otros temas como de ciencias y si existiera vida en otros planetas, de todo lo que a ellos les gusta (QSGT2A).

El tutor da cuenta de cómo da libertad a los alumnos para elegir temas de su interés, organizarse y conversar de manera más relajada en el espacio de tutoría. Además, en el pasaje se entiende que el profesor se ubica a sí mismo como una persona que no entiende algunas de las cuestiones que comparten los alumnos en las sesiones de

tutoría, sin embargo, se valora su apertura y la manera en que construye confianza (junto con sus alumnos), al abrir el espacio para que hablen y muestren, de manera grupal, lo que hacen, sus gustos, lo que saben.

Generar las condiciones para tratar temas que inquietan a los jóvenes estudiantes no es tarea fácil, como lo explica la siguiente tutora: “A ellos les interesa mucho el noviazgo, la familia, los amigos, las amigas, les gusta mucho conocer a sus compañeritos, al principio les puse una dinámica de que un niño pasa al frente y todos los demás le hacen una pregunta que no son capaces de preguntarle, que quieren conocer, si tienes novia o novio...” (CHSGT1G). En este tipo de actividades la intervención del tutor es fundamental: “a veces, cuando no sabes controlar el grupo se van por el relajo, empiezan a burlarse del niño pero eso ya depende del profesor para que eso no pase para que haya un respeto y quieran participar los alumnos” (CHSGT1G). Entendiéndose que genera un clima de camaradería requiere de la habilidad de la profesora para establecer límites y respeto.

Otros tutores aprovechan ciertas situaciones para tratar ciertos temas en el grupo, como narra la siguiente maestra. Ella cuenta que en una ocasión en la que los alumnos de su grupo tutorado estaban en el patio jugando, uno de ellos estaba haciendo abdominales y otros chicos se le “treparon” encima. Todos empezaron a gritar: “¡Violación, violación!”, lo que provocó que algunas niñas se asustaran. Unas de ellas estaban abrazadas junto a una pared y los mismos chicos fueron contra ellas gritando nuevamente: “¡Violación, violación!” La maestra advirtió que las niñas entraron en una “crisis tremenda”. Ante esta situación, el grupo se quejó y ella consideró que era “un momento propicio para hablar de sexualidad”. Hablar de sus inquietudes y qué es lo que provoca ese tipo de juegos:

E: ¿Y eso usted se los pregunta?

T: Sí, sí. Les pregunto. ¿Y cómo te sentiste? A ver ¿qué fue lo que pasó? ¿Cómo te sentiste? A ver compañero, mira lo que generaste. Entonces ese intercambio... pero generando confianza y seguridad en ellos (MSTT1A).

De acuerdo al relato de la maestra se puede percibir cómo vinculó lo que sucedía en el patio con el trabajo posterior en el aula. No se apegó a algún lineamiento o planificación para tratar el tema de la sexualidad, sino que actuó a partir de las preocupaciones que manifestaron los estudiantes. Tratando a su vez, de abordar el tema en un ambiente de intercambio, cordialidad y seguridad.

También se percibe en las entrevistas que en ocasiones algunos tutores tratan temas en el grupo a fin de que los estudiantes que se sienten implicados en alguna problemática la externen con confianza o posteriormente se acerquen al tutor: “entonces platicando con ellos hay más confianza, se da uno cuenta de las necesidades del grupo, y a veces situaciones particulares, si algún alumno necesita contar algo o platicar, y en base a ello se le hacen algunas recomendaciones” (MSTT3B). La temática que moviliza la relación de confianza lleva al docente a escuchar y ofrecer sus puntos de vista.

- *“Dinámicas grupales”*

Otra forma de construir confianza en el grupo es recurrir a lo que los mismos profesores denominan “dinámicas grupales”, algunas de las cuales buscan en un primer momento acercar a los y las jóvenes estudiantes:

El romper el hielo, el hacer una dinámica para que todos empiecen a socializar y se empiecen a conocer, eso es lo que hago, diferentes dinámicas: “el barco que está por hundirse y vamos a naufragar”, y entonces, es una manera de que empiecen a relacionarse, y les digo el barco se va a hundir y hacemos equipos de cuatro. A mí me funciona y a ellos les fascina (MSTT3B).

Distinguiéndose lo importante que es para algunos docentes que los alumnos se conozcan entre sí y se relacionen de una manera divertida, para posteriormente poder tratar asuntos en un clima de compañerismo.

Algunas veces estas dinámicas tienen un carácter lúdico que permite relajar al grupo: “Mi primer actividad es poner una música de relajamiento. De relajamiento en cuanto a qué, a que ellos se relajen y se sientan a gusto. Yo pongo la [canción] de Celia Cruz, la de ‘Todo aquel que piense de la vida’ y se ponen a cantarla y a bailarla. Es el primer paso que doy, la mayor parte de las clases, para no aburrirlos” (NSTT3I).

Llaman la atención que estas actividades, además de lo lúdico, conllevan una invitación a la participación grupal-individual:

La actividad que estoy realizando con el 1º G es tratar de que descubran lo que les gusta hacer, hay niños que les gusta cantar –pasaron a cantar– hay niños que les gusta componer poemas...hay niños que les gusta bailar, hay una niña que le gusta cocinar y dio una receta de pollo. Entonces trato de que los niños se conozcan... hay niños que les gusta tocar la guitarra. [...] Les gustan mucho las actividades (CHSGT1G).

Como observa la profesora, esto permite que los y las jóvenes estudiantes sientan seguridad para expresarse y mostrar a los otros las actividades que les gustan en un ambiente ameno y cordial.

También se observa que otros tutores están a la expectativa de lo que les sucede a los alumnos y alumnas del grupo tutorado, aprovechando sus comentarios para organizar alguna actividad o dinámica grupal: “Ahorita detecté otra cosita con los niños porque se me han acercado con cuestiones emocionales, quiero buscar alguna actividad que sirva para ayudarles” (NSTT1I). Lo importante en este pasaje es que lo que se confía no queda en la profesora, sino que ella busca una respuesta en forma de actividad para que entre compañeros discutan cuestiones que los inquietan, lo que a su vez le puede ayudar a los estudiantes a entender lo que les ocurre emocionalmente.

Las dinámicas grupales también se utilizan como recurso para darle confianza a un alumno e integrarlo al grupo, como expresa el tutor: “Yo tuve que hacer dinámicas para poder integrar a cierto alumno, porque hay alumnos que no se integran, que se sienten rechazados. Ahí es donde yo tengo que traer material, hacer algunas dinámicas, interactuar, entre como jugar, pero jugando se van conociendo y le dan la oportunidad para que se sienta más en confianza ese alumno” (CHSTT2D). Nuevamente se observa cómo los docentes recurren a la actividad lúdica para generar un ambiente relajado en el que los estudiantes se puedan conocer, y en este caso aceptar.

En los relatos de los alumnos también se percibe lo que estas dinámicas procuran en términos de sociabilidad y apertura al otro. Una alumna que cursaba el tercer grado mencionó una actividad que le gustó porque entre compañeros se escribieron “cosas bonitas”: “Estuvo muy padre porque nos ponían hojas oficio y nos ponían a hacer árboles y los valores, y luego nos ponían hojas en la espalda y escribirse cosas bonitas con los compañeros y estuvo padre” (NSTAR3Gy2H). Estas formas de interacción, que los estudiantes disfrutaban por el sólo hecho de estar juntos, también les ayudan a expresar, en un ambiente de cordialidad, lo que opinan unos de otros. Un estudiante comparte la manera en que el tutor condujo la sesión de tutoría y el clima de confianza que se generó:

Una vez, cuando ya íbamos a salir de vacaciones, hicimos una reflexión de la amistad. Nos regaló una paleta a cada uno para que nosotros se la diéramos a un amigo y eso estuvo “chido” porque varios lloraron porque

sus palabras llegan, pues. Una compañera que se iba a cambiar a Vallarta estaba llorando y el maestro le dijo unas palabras muy bonitas. Le dijo que los cambios son buenos (NSTGPA1H).

Estas dinámicas cobran sentido para los jóvenes estudiantes en tanto se trata un tema de su interés, pero también porque las palabras que dirige el tutor al grupo impresionan a la mayoría de los/las jóvenes estudiantes. Son momentos en los que en el grupo se percibe un ambiente de confianza en el que se pueden externar sentimientos y momentos en los que el propio tutor es visto como parte del grupo, pues se escuchan sus palabras.

6.2.4. La relación de confianza: asumir compromisos y enfrentar riesgos

El compromiso, como dice Giddens (1997) es una especie particular de confianza que implica contraer una obligación con la relación y con la o las personas involucradas. Una tutora lo expone de la siguiente manera: “supongamos, yo tengo la tutoría el jueves. El lunes ocurre algo importante con el grupo, no sé, alguna situación entre compañeros o maestro alumno. Y yo no puedo salir con ‘saben qué, tenemos la clase de Formación Cívica y Ética, el jueves lo vemos” (QSGT3D). Para esta profesora, la tutoría significa implicarse en los asuntos del grupo, darles seguimiento, informarse, lo que se refleja en la confianza que los estudiantes y aún los padres de familia le brindaban, pues como se pudo constatar en las entrevistas, ambos actores tenían a la profesora en alto aprecio. La docente al aceptar el papel de tutora se compromete con la relación, a la vez que contrae una obligación con los estudiantes más allá de lo que implica una hora destinada a la Tutoría como espacio curricular y a la atención de un grupo en un determinado espacio: el aula.

Este compromiso consolida la relación de confianza, como dice otra tutora: “...y creo que me dio buen resultado, que si yo fuera indiferente o superficial en la relación que establecí con esos muchachos no hubiera alcanzado el nivel que alcancé de integración hacia ellos. Ellos me tenían confianza, sabían que podían contar con mi apoyo, con mis comentarios. Y sobre todo que me aceptaran con todos mis errores” (MSTT1A). Aunque ella misma menciona que si bien “podía sentirse familiaridad y confianza” en el grupo, ello no significó que se trataran como: “¡Ah, los grandes cuates! No, no, para nada” (MSTT1A).

Aunque a veces se convierte en un compromiso difícil de sostener. Como se lee en el siguiente pasaje, si bien la profesora valora la confianza que le tienen los

estudiantes al contarle lo que les sucede, al mismo tiempo cuestiona su capacidad para manejar lo que ellos le confían.

A veces me pregunto si estaré bien yo para dar tutoría porque si es un compromiso... Pero el acercamiento de los niños y la confianza, eso también es doble responsabilidad de que me han platicado algunas cosas de lo que les pasa, y a veces eso también se le hace un nudo en la garganta de lo que ellos escriben. Por ejemplo, “quién soy”, “qué quiero en mi vida”, “quisiera ser feliz” [...] eso es fuerte, eso lo impacta a uno. ¿Cómo maneja uno eso? (NSTT11).

La profesora se siente afectada por las preguntas que inquietan a los estudiantes en tanto jóvenes. La pregunta que se plantea: “¿Cómo maneja uno eso? se puede interpretar en dos sentidos: el no saber cómo ayudar al alumno que le confía sus preocupaciones, pero también que ella misma no sabe cómo manejar las emociones que ello le genera.

La confianza que se construye en la relación tutora es una cuestión delicada. Adentrarse en la vida de los/las jóvenes a veces representa riesgos. En ocasiones los tutores pueden no medir los alcances de sus propuestas, ni predecir las respuestas de los estudiantes. Esto se puede observar en la experiencia que narra una tutora. Ella cuenta que el propósito de una sesión de tutoría era saber cómo es la vida de los estudiantes fuera de la escuela, dado que a veces ellos “no la quieren contar”:

Mira, hice una dinámica en donde les pedí que cerraran los ojos, hablamos de su crecimiento, que la verdad me sentí desesperada porque cinco niños no paraban de llorar. Ay, me sentí bien mal. Les dije primero que retrocedieran el tiempo [...] Todo fue mental porque ellos tenían los ojos cerrados, entonces ellos estuvieron recordando y lo que sí me preocupó es que cinco se sentían, uno desesperado moviendo sus pies, otro que quería correr, o sea, se veían desesperadísimos [...] sí, sí, sí, unos me lloraron, dije ¡Dios mío, qué hice! Mi intención no era que ellos se acordaran no de cosas tristes, sino de cosas buenas [...] (NSTT31).

El pasaje detalla cómo la tutora se vio rebasada por la situación. También deja ver cómo la profesora compromete su persona: “me sentí muy mal”, “lo que sí me preocupó”, “dije ¡dios mío, qué hice!”, son frases que reflejan el sentir de la maestra. Al final de la sesión, la profesora se quedó con los alumnos más afectados para platicar con ellos: “...les dije que me tuvieran confianza, que yo era su amiga, que podían confiar en mí, era su confidente que no pasaba nada [...] les dije esa no era mi intención, que mi intención era otra...” (NSTT31). Tratando con ello de atenuar la situación.

Otra tutora narra de cómo la confianza construida durante varios meses se puede perder en un momento debido a un mal entendido:

Como en una ocasión me ocurrió. Por haber dicho: “pues pónganse ustedes solos de acuerdo.” Dijeron: “ya no nos va a hacer el convivio.” Y anduvieron buscando quién les organizara el convivio. Entonces yo llego con mis cosas y ellos: “no, pues usted nos dijo que no nos iba,” “Yo sólo les dije que ustedes se pusieran de acuerdo.” “Pues entendimos que usted ya no iba a venir.” ¡Híjole! ¡Eso sí fue bien caótico! (MSTT1A).

Como hace ver Di Leo (2008), la confianza es dinámica y frágil, y tiene que ser ganada y demostrada permanentemente. Desde mi punto de vista, la tutora lleva la mayor responsabilidad, pues ella es la que ha de cuidar su actuar constantemente para no perder lo que en varios meses se había construido, ya que son los/las jóvenes estudiantes quienes pueden otorgar o retirar esa confianza cuando hay malos entendidos.

Cuando el tutor se convierte en una persona confiable para los alumnos adquiere a la vez responsabilidad, lo que significa ser capaz de dar respuesta. Sin embargo hay docentes que manifiestan lo difícil que resulta ayudar a los alumnos cuando lo solicitan:

E: ¿Algo que la haya desconcertado?

T: El no tener la manera de ayudarles o reconfortarlos. Porque si ellos le dicen algo es porque buscan el auxilio y no tener la manera de ayudarlos, de qué sirve éste trabajo (NSTT1I).

Para la tutora que comparte su vivencia resulta perturbador no saber cómo ayudar al estudiante, se percibe un sentimiento de contrariedad, sin embargo, lo que se pondría a discusión es si al demostrarse como alguien que escucha es ya una respuesta.

Otra tutora opina que la confianza en la relación tutora requiere continuidad. Cuenta que el grupo que le fue asignado en primer grado ya tenía una tutora, cuando ella llega, de alguna manera rompe la relación que ya se había establecido entre ellos. Después, en segundo grado, el mismo grupo ya tenía un tutor y nuevamente ella rompe con la relación pues le asignan a ese grupo para tutorar. Considera que al principio había empatía, pero con esta situación se rompe esa empatía: “Lo que los alumnos necesitaban era seguridad, que no les estuvieran cambiando el tutor. Necesitaban a alguien quien les diera la confianza” (MSTT3FyCA).

Construir relaciones de confianza no deviene de una disposición normativa que obliga al alumno o alumna a confiar en el tutor. La confianza es una condición pedagógica o relacional que es generada por los docentes que asumen la labor tutora.

Mostrarse confiable es uno de los propósitos en los que trabajan los docentes que asumen la labor tutora, lo que implica tratar de conocer al grupo y a los estudiantes en lo individual, se busca la apertura del otro (el o la alumna), se platica con ellos. Otros tutores y tutoras buscan “bajarse” al nivel de los estudiantes o “ponerse a su edad” a fin de hablar con ellos con mayor familiaridad y romper con una relación vertical que muchas veces impide generar confianza. O bien, lanzan a los alumnos algunas preguntas para de manera sutil generar cordialidad, destinan tiempo y escuchan.

Cuando se establece la confianza tanto tutor como alumnos adoptan otras actitudes, ambos se abren al otro, de alguna manera rompen barreras. Los profesores se convierten en escuchas, mientras que los alumnos, los buscan para contarles sus vivencias. Los tutores generan las condiciones de confianza en el grupo, lo que da pie a que posteriormente los estudiantes se acerquen a ellos de manera individual. Con la confianza se penetra en áreas de intimidad, lo que la convierte en un asunto delicado y frágil.

También se observa cómo los tutores y las tutoras aportan elementos para que en el grupo se construya un clima de confianza, organizan dinámicas grupales o promueven charlas grupales. La relación de confianza, como se vio en este capítulo compromete y a la vez implica correr ciertos riesgos cuando no se sabe cómo actuar ante las situaciones que los alumnos viven y confían al tutor.

Capítulo 7. La relación tutora: procesos reflexivos

Como hemos visto, los docentes frecuentemente invitan a los alumnos a reflexionar. Esta condición pedagógica como la plática y la confianza, también es promovida en las sesiones de tutoría.

En la primera parte del capítulo interesa analizar las posturas desde las cuales los docentes miran y dirigen sus discursos al estudiante visto a su vez como adolescente e hijo(a), para después centrarse en los recursos que los tutores utilizan con el propósito de que los alumnos reflexionen o tomen conciencia de los roles a asumir. Al final se dará cuenta de los procesos reflexivos que los estudiantes experimentan a partir de las palabras y las actividades propuestas en el espacio curricular de tutoría.

7.1. El estudiante como adolescente e hijo(a): las posturas docentes

En los relatos de tutoras y tutores se distinguen pasajes en los que ejemplifican los discursos que elaboran y dirigen a los alumnos con el propósito de que reflexionen. Sus discursos reflejan los puntos de vista respecto a las distintas maneras de percibir al alumno, al adolescente, al hijo(a), y a la vez cómo desde ahí los invitan a pensar(se).

Dreier (1999) considera que para conducir su vida en el contexto en curso y a través de los distintos ámbitos por los que se mueve, la persona desarrolla o adopta posturas personales en torno a lo que hace, desea y/o participa. Las posturas personales pueden entenderse como "...los puntos de vista que un sujeto llega a adoptar sobre su compleja práctica social personal, sobre eso de lo que es parte y sobre su participación en ello" (1999:38).

Dreier (1999) también menciona que las posturas personales tienen como finalidad orientar la participación de la persona en y a través de los contextos sociales. Para el caso que se viene siguiendo, los tutores (como formadores) dan cuenta en sus narraciones, no sólo cómo orientan sus acciones en torno a la tarea tutora, sino cómo, apoyándose de distintos recursos, tratan de orientar las acciones de los jóvenes, mostrándoles un mundo desde su mirada, buscando "crear conciencia", lo cual se puede entender como una acción de afuera hacia adentro, que busca que la persona – el alumno- enjuicie moralmente la realidad y los actos, especialmente los propios.

7.1.2. El deber ser del alumno

Los profesores expresan en las entrevistas los discursos que dirigen a los adolescentes centrado en el deber ser del alumno, esto es, en las reglas escolares, en su comportamiento y aprovechamiento, en lo importante que es “salir adelante”, “ser alguien” para convertirse en un miembro funcional de la sociedad”.

Una profesora da cuenta clara de lo que para ella significa la labor tutora: “...ayudarle al alumno en la disciplina y el aprovechamiento. Usted no me dejará mentir, que la indisciplina favorece el bajo aprovechamiento” (CHSTT2B). En este caso, la docente manifiesta las premisas de acción que le ayudan a dar forma a la tutoría, y desde ahí elaborará discursos para convencer a los alumnos de adoptar su punto de vista: modificar su comportamiento para ser buenos estudiantes.

El alumno ha de cumplir con el reglamento escolar: “Que vean que hay un reglamento, acatar una regla, de sujetarse, de que sepan que en todas partes hay educación”, haciéndoles ver que si no lo acatan “padecerán” las consecuencias (MSTT3B). Notándose cómo el docente vincula lo educativo con el cumplimiento de reglas. O bien como la siguiente tutora que trata de “crear conciencia” en los alumnos “rezagados” para que “salgan adelante” comparándolos con “muebles inservibles”:

...”les está cayendo el veinte” de que hago comparaciones. “¿Ya lo vieron?”, eso es ignorancia, eso es una ignorancia. Sí no traen la tarea, esos muebles que están ahí que son inservibles, así son las personas se van quedando rezagadas y solamente van a servir para ponerles cosas encima, así las personas también. Entonces, van entendiendo el por qué tienen que salir adelante (CHSGAsesora2H).

Un “salir adelante” relacionado con hacer la tarea, subir de calificaciones y con cumplir como ciudadano mexicano: “...y no sé si hayas visto un video en internet ‘Mexicano’, y ahora les digo ‘Mexicano, es el país que nos merecemos porque nosotros somos culpables, no hacemos la tarea, o estamos bajos de calificación, hacemos negocios indebidamente” (QSTT2F). En este caso, se visibiliza la postura del profesor en torno a que el alumno ha de aplicarse, pues de lo contrario se vuelve culpable no sólo de lo que le sucede, sino de lo que sucede en el país del que forma parte, como se lee en el siguiente pasaje:

E: ¿Cómo qué comentarios hacen o cómo qué dicen?

T: Entonces ¿a quién se refiere el video? “A nosotros”, entonces ¿en quién está de que todo sea mejor? “No, que nosotros tenemos que tener otra actitud, otro comportamiento”. “Entonces anótalo”. Un ensayo de

media hoja y anoten lo que les llegó acerca del video y ya lo anotan, Y tres, cuatro o cinco propósitos, para no ser de ese tipo de mexicanos. Y “no pues voy a estudiar más, voy a trabajar más, le voy hacer caso a mis papás, los voy a apoyar y voy a poner atención” ¡y cosas así! ¿no? (QSTT2F).

Ser buen estudiante, conlleva una especie de esfuerzo y sacrificio ante la adversidad: “Platicamos animándolos de que le echen ganas... Hay alguien que no tiene papá, hay alguien que no tiene mamá y sin embargo va para arriba” (QSGT1F). El profesor les pone el ejemplo de cómo una alumna de la misma escuela salió adelante al decidir trabajar para costear sus estudios: “Ejemplos así que les planteamos para que ellos vayan viendo que sí se puede pero que hay que reflexionar para ver cómo resolver esto” (QSGT1F).

Los alumnos tienen que aprobar las asignaturas para “que puedan sacar su secundaria” y así poder seguir estudiando, por ello se insiste: “Necesitas echarle ganas, cuando menos, pasar tu secundaria. Ahorita, actualmente, simplemente para un trabajo, ya están pidiendo mínimo preparatoria. Pónganse ustedes a reflexionar en estas cosas” (NSGT1By2A).

“Echarle ganas”, “salir adelante”, “sí se puede” con frases que se incorporan a los discursos para infundir ánimo al estudiante. Dejando ver la escuela como opción para “sobresalir”, para lograr lo que se propongan, acentuando que lo único que se necesita es “querer”. Recurriendo, en ocasiones, a ejemplos un tanto fantasiosos:

...yo, hablo mucho, como ellos son imitadores de los artistas “pensemos en ese artista, ese Pitbull, que ustedes mencionan tanto. Antes de ser un conocido cantante fue también un joven, un adolescente que vivió en las calles, que quiso sobresalir, que ustedes lo pueden lograr ¿Cómo? a través del aprendizaje y sobre todo a través de querer, ¡piensen eso! el querer es importantísimo, sí ustedes quieren lo van a lograr todo, nada los puede detener, ¡todo está en que lo quieran!” (CHSGAsesora2H).

Se parte de la idea de que asistir a la escuela y los aprendizajes escolares que en ella adquieren les podrá facilitar el acceso a mundos o contextos que ellos anhelan.

O bien que pueden mejorar sus condiciones de vida si sus aspiraciones se centran en estudiar alguna profesión y no conformarse con aprender un oficio: “

Un niño me dijo hoy “mi papá es mecánico, me va a dejar el taller el día que se muera”. “¿No te gustaría ser un mejor ingeniero mecánico?, para que tuvieras más posibilidades. Si tu papá tiene un taller de 8x8, ¡bueno! pues tú vas a tener no sólo un taller, sino que vas a trabajar para

aseguradoras, vas a trabajar para otro tipo de gente”, dice “Pues sí”. “Ah bueno, tú ya tienes la práctica, ahora vas a adquirir los conocimientos, para hacer mejor tu trabajo”. “Es cierto profe ¡tiene razón!” Exacto, hay que irles buscando. Hay niñas que dicen “¡Ay, me encanta!” les gusta estarse pintando, caramba estudien para Cultoras de Belleza ¡pero a nivel licenciatura! (CHSGAsesora2H).

Mirando nuevamente la escuela como opción y como medio para lograr su preparación: “Es muy importante que ustedes se preparen, que estudien para ser alguien, no se van a quedar así. Les ponemos de ejemplo a los albañiles, simplemente a ustedes les gustaría andar como ellos de sol a sol, cargando ladrillos, cargando agua. ¿Les gustaría andar así?” (NSGT1By2A)

Dubet y Martuccelli (1998) señalan que la “socialización escolar”, que no es toda la socialización, se desarrolla en una organización caracterizada por “...un conjunto de reglas, de ejercicios, de programas y de relaciones pedagógicas resultantes del encuentro de un proyecto educativo y de una estructura de ‘oportunidades’ sociales” (1998:28). En esta lógica, el joven/adolescente “...está obligado a aprender roles y un ‘oficio’ a través de los cuales interioriza normas y aptitudes que implantan las disposiciones que les permitirán entrar en la sociedad” (Dubet y Martuccelli ,1998:28).

Un oficio centrado en la disciplina, el aprovechamiento académico, el seguimiento de reglas escolares (cumplir con el uniforme escolar y las tareas, asistir aseados, ser puntuales, permanecer en el aula, asistir diariamente a clases, llevar el cuaderno y material necesario, entre otros), cumpliendo con lo que de ellos se espera como estudiantes y como futuros ciudadanos, capaces de enfrentar conflictos.

Partiendo a su vez, de la idea de que la escuela es una opción educativa en la que se “crea conciencia” para “salir adelante”, un medio en el que lo único que se necesita es “echarle ganas” para “ir hacia arriba”. Discursos en los que el “sí se puede”, el “querer” son utilizados para que el alumno piense en que puede “sobresalir”, pueda lograr lo que se propone, mejorar sus condiciones de vida, no “conformarse” con un oficio. La escuela como opción y medio para “ser alguien”.

7.1.2. La adolescencia y las situaciones de riesgo

En las entrevistas los docentes manifiestan su percepción de la adolescencia, la cual se encuentra vinculada, a decir de ellos, con ciertas “situaciones de riesgo”, como es la sexualidad, el *bullying*, las drogas, el embarazo, el aborto, entre otros.

Para algunos docentes que se desempeñan como tutores o tutoras la adolescencia se les presenta como una etapa contradictoria: “Como todos los niños tienen sus arranques, pero son adolescentes y cuando son adolescentes todo les duele, todo les puede, nada quieren y todo quieren ¿sí? (Reímos) Así es que hay que sobrellevarlo, sobrellevarlo, saberlo llevar” (CHSGAsesora2H).

Así, por un lado, se vislumbra una idea de alumno adolescente “con falta de interés”: “¡El alumno no quiere estudiar! Bueno, el joven, el adolescente, lo que menos le interesa es aprender, porque creen que trabajar es lo más rápido...” (CHSGAsesora2H). Que no entiende, no ve o no toma en serio su vida a futuro: “Todo lo toman a juego, porque no tienen en sí proyectado un futuro, qué van a hacer” (NSGT1By2A). Piensan al adolescente como una persona cuya vida empezará cuando inicien la preparatoria: “ustedes van a ver ya en preparatoria, ya empiezan, porque ya es otra etapa de cambio, ustedes mismos se van a dar cuenta, pónganse ustedes nada más a ver esas cosas (NSGT1By2A).

Pero por otro lado, refieren que los adolescentes que asisten a la escuela secundaria son personas complejas cuya capacidad mental cambia de manera vertiginosa: “Y es que todos sus pensamientos revolucionan a una velocidad extraordinaria...” (MSTT2Fp1,2). Adolescentes que viven una etapa difícil, inmaduros, que muchas veces se encuentran solos, que no tienen “quien los gobierne” y que “crecen como el pasto”.

Desde estos puntos de vista los docentes expresan cómo se dirigen a los estudiantes: “Yo platico mucho con los chicos y les digo qué tan importante es sentirse feliz y encontrarle un sentido a su vida. [...] y los apoyo en este momento en que ellos están pasando tan difícil y a la vez les digo que es lo mejor de su vida en la una etapa muy bonita porque dejaron ser niños y van a entrar a otra etapa y enseñarlos a ser asertivos” (MSTT3B). Expresiones que se mueven entre mirar la etapa como algo difícil y conflictiva a percibirla como una etapa “bonita” en la que experimentarán cambios.

Asimismo, los profesores tutores del estudio relacionan la adolescencia directamente con las llamadas “situaciones de riesgo”, como la sexualidad, los valores, el *bullying*, las drogas, el embarazo, el aborto, entre otros. Y desde ahí elaboran pequeños discursos para que los/las estudiantes “tomen conciencia” de las consecuencias que sus propios actos pueden acarrear o de las responsabilidades que han de asumir.

Como una profesora quien aborda el tema de los valores y la sexualidad guiándose con la “Cartilla moral” de Alfonso Reyes:

He hablado, porque hay mucha dejadez de esto en cuanto a valores. Estoy fundamentándome sobre todo en la cartilla moral de Alfonso Reyes. Sobre todo en esa cartilla moral hablo de valores, hablo de sexualidad cuando hay necesidad. Y, sobre todo, que ellos aprendan a enjuiciar, a formarse un criterio y a externar una opinión, siempre y cuando se haga con responsabilidad. Infundirles seguridad para que ellos tomen la decisión de su vida, que no se dejen influenciar y asumir la responsabilidad de sus actos. Sobre todo en eso baso mi trabajo. Trabajo de tutoría y trabajo de maestra, y trabajo de todo bajo esas premisas. (QSGT2B).

Alumnos que en su rol de adolescentes han de aprender a enjuiciar, formarse un criterio, asumir responsabilidad, aprender a tomar decisiones y sobretodo, aprender a no dejarse influenciar.

Para algunos docentes resultan alarmantes las manifestaciones juveniles como el uso de tatuajes y/o *piercings*: “...ya empezaban a perforarse que la lengua y yo les di todo esto, para que vean en lo que les afecta [...] Sí, y aquí les puse los riesgos, los dolores que causan, hacerles ver todo... (señalando el texto en el cuaderno del alumno)” (QSTT3B). Desde la mirada de la profesora, estas prácticas o manifestaciones son riesgosas y dolorosas. Quizá lo que no se pregunta (o no pregunta a los jóvenes estudiantes) es lo que estas prácticas significan para ellos mismos.

Otros consideran que la drogadicción es una problemática vinculada fuertemente con la adolescencia actual: “...porque sé la problemática que está viviendo el adolescente ahorita” (NSGT1By2A). O bien trabajan el tema del *bullying* en el entendido de que es en la secundaria y en la etapa adolescente en la que este fenómeno se acentúa: “La problemática, por ejemplo, del *bullying*, este que es muy tocado, yo me meto con ellos, a ver tú dime todo lo que sepas de todo eso. Y lo mismo

de adicciones me meto a ver todo esto que está viviendo actualmente, y en secundaria es más, que son muy frágiles para meterse en este tipo de drogas” (NSGT1By2A).

El embarazo precoz que no solamente afecta a la estudiante sino también a su familia: “Pero les comenté el caso de una niña de 2ºD, de la mañana. Una niña de catorce años, que vino la mamá de que la niña está embarazada. ¿Qué alegría le puede dar a la señora? Le causó una gran tristeza” (CHSGT2Gy1H). El punto también está en mirar el embarazo fuera del matrimonio como no aceptable: “...cuando un matrimonio ya tiene solvencia para mantener, cuando ya queda embarazada la esposa pues con alegría se lo comenta a su mamá, a su papá, de hecho quiere que lo sepa todo el mundo pues es una gran alegría” (CHSGT2Gy1Hp1).

También hay profesores que son muy enfáticos al asumir una postura respecto a un tema, como la siguiente profesora: “Sí, estoy en contra del aborto” [...] Estoy a favor del ser humano, de la familia, del amor a la vida y es lo que les transmito, lo que se están llevando [...] Y aquí les enseño, toma decisiones, qué es correcto, qué es incorrecto, qué consecuencia” (QSGT3D). La profesora desde esta perspectiva organiza diversas actividades para hacerles ver a los estudiantes lo que ella piensa al respecto y de alguna manera guiar el actuar de los jóvenes.

Las posturas de los docentes tutores(as) en torno a la adolescencia llama la atención sobre todo porque la mayoría de ellos la relacionan con riesgos como el ejercicio de una sexualidad irresponsable (muchas veces vinculada al embarazo precoz o el aborto), o bien con comportamientos violentos, de acoso entre pares, o relacionada con el consumo de drogas. Aun cuando algunos de los docentes dejan ver la significación de la etapa adolescente como contradictoria, difícil y compleja.

7.1.3. La familia (funcional vs disfuncional) y el deber ser del hijo(a)

La familia es un tema que representa gran preocupación para los docentes tutores, las relaciones que en ella mantienen los estudiantes y el comportamiento de los estudiantes como hijos o hijas. En las entrevistas se perciben los puntos de vista que los profesores se han formado en torno a estos temas y cómo desde éstos se dirigen a los estudiantes y organizan actividades.

Llama la atención cómo en sus narraciones los/las tutores(as) contraponen dos concepciones de familia: la “funcional” *versus* la “disfuncional”. La primera como la

“normalita”, en la que el estudiante vive con papá, mamá y hermanos. En lo que expresan se puede entender que se sorprenden y preocupan cuando los alumnos les platican que la madre o el padre tiene otra familia, de que son hijos de madres solteras, de que viven con la madrastra o el padrastro, y algunos con tíos u otros familiares que se hicieron cargo de ellos, entre otras situaciones.

Muchos de los docentes que se desempeñan como tutores o tutoras consideran que los y las jóvenes estudiantes se desarrollan en un medio adverso, vinculando la idea de la familia disfuncional con un ambiente de violencia: “Usted sabe que una familia disfuncional no va a estar al cien por ciento porque están enojados con el papá o la mamá. Porque les faltan los recursos económicos. Los padres se juntan, se pelean. ¿Sí me explico?” (QSGT3E).

Estas formas de percibir a la familia tienen gran peso a la hora de tratar y hablar con los alumnos, ya que se considera que esto repercute en su desempeño escolar: “lo reflejan aquí y es por eso el problema del bajo aprovechamiento y el problema que traen de sus casas” (CHSTT2B), y que “Esa situación a la larga les genera conflicto” (NSTT1I). Pues los alumnos mismos no saben a quién recurrir o hasta a quien poner como responsable: “Y dice: maestra pongo a mi papá o pongo a mi padrastro” (NSTT1I). La mayoría de los docentes entrevistados piensa que la familia funcional, la familia unida puede ayudar: “...y lo más importante, todo eso se puede erradicar con una familia unida” (QSTT2F).

Parten de la idea de una familia unida en oposición con aquella que se encuentra “desmotivada”, “desvalorizada”: “[Los alumnos] no conciben a la familia unida que tenga todos sus componentes de amor de respeto y acompañamiento, por eso también son ellos muy aguerridos” (MSTT3B). Ante esta idea, algunos organizan actividades como la siguiente profesora que pidió a los estudiantes escribir una carta dirigida a su mamá. Comenta que en la reunión de firma de boletas la leyeron y algunas de ellas y ellos (mamá y papás) lloraron. Desde el punto de vista de la profesora hay poca comunicación entre padres e hijos, piensa que pocas veces se abrazan y que no es común que demuestren su afecto: “quiero pensar que... no están acostumbrados a dar un abrazo, nunca se habían hablado de frente y yo les dije pues siquiera déjenselo escrito ¡y se abrazan y todo! Y eso nunca lo han hecho en su casa. Y como que rompen el hielo... porque como que ellos se quieren entre ellos, el papá, el hijo, pero nunca se lo demuestran y eso está como oculto y yo de esta manera... ¡Me

gustó mucho!” (QSTT3B). Desde esta perspectiva la profesora organizó la actividad, la cual opina, los llevó a reflexionar en torno a las relaciones que establecen con sus padres.

Otros profesores también hablan con los alumnos respecto al comportamiento que como hijo o hija les corresponde adoptar en el medio familiar. Como un profesor al que le llama la atención el “libertinaje” en el que se desarrollan los alumnos: “...la mucha libertad que le dan muchos padres a los hijos. De que a veces no entiende uno de que una señorita de 18 años ande en los antros a las tres, cuatro de la madrugada” (CHSGT2Gy1H). Y de alguna manera la irresponsabilidad de algunos de los padres

...y ¿dónde está el papá? O a veces por deslindar responsabilidades de estar con el pendiente, de que ‘sí vas y yo voy por ti’ y para deslindar responsabilidades, dicen: ‘no te preocupes papá, me voy a quedar en casa de una amiga o amigo’, y el papá, ‘está bien’, me duermo y ya no me preocupo ir por ella. Entonces ahí, ¿en dónde está la autoridad del papá?, ¿cómo sabe qué está en casa de ese amigo?, ¿cómo sabe en qué condiciones está el amigo? (CHSGT2Gy1H).

Como el mismo tutor lo expresó, habla así con los alumnos para orientarlos sobre su comportamiento y sus vivencias en casa, y para hacerlos “ver que para todo hay sus límites” (CHSGT2Gy1H). Exhorta a los alumnos, pero además, los invita a externar sus puntos de vista, lo cual le permite advertir su rebeldía: “Comentan, ‘en mi casa yo no pido permiso, yo me salgo’ dicen. Al hacer eso ya se da uno cuenta de cómo está el ambiente en la casa. Cómo un niño de 14 años se va a salir sin permiso. Ahí no hay autoridad. Hay papás que nos comentan lo mismo. Cuando me levanto no lo veo y cuando llego ya está dormido (CHSGT2Gy1H). Desde ahí orienta las sesiones de tutoría, su postura ante este tema refleja de alguna manera su rol de profesor, de tutor, pero también su mirada, como él mismo lo expresa en la entrevista, de padre de familia.

Ante la idea de lo funcional *versus* lo disfuncional, los tutores expresan su punto de vista en torno a la familia. Asimismo dan cuenta de las relaciones que ambos tipos de familia generan, lo que sin duda se refleja en el comportamiento de los estudiantes en la escuela y en su desempeño escolar. El deber ser del hijo o hija también es abordado por los docentes tutores a fin de que los alumnos reflexionen su papel en el hogar. En este sentido, los profesores y profesoras tutores(as) manejan la idea del buen hijo o hija como aquel o aquella que obedece, que llega temprano a casa, que pide permiso, que sabe elegir a los amigos.

7.2. Posibilitar la reflexión: recursos didácticos

Además de formular discursos para invitar a los/las estudiantes a reflexionar, los tutores expresan que usan otros recursos. Como hemos visto, estos son variados (cartas, videos, lecturas, entre otros), aun cuando sean los que tradicionalmente caracterizan la práctica docente y puedan ser cuestionados desde algún enfoque pedagógico. A continuación un repaso de algunos de ellos.

Los tutores recurren a la plática: “No es tanto teórico o que lo escriban ellos sino a través de la conversación para que ellos se vayan convenciendo de qué les conviene y qué no” (MSTT1D). Les ofrecen ejemplos de su propia experiencia: “Les ponemos ejemplos muy sencillos de nuestra propia vida escolar” (QSGT1F). En ocasiones el mismo profesor se pone como ejemplo: “Tratamos de fortalecer lo que decimos, con la práctica. Si yo quiero que los muchachitos sean puntuales pues yo debo ser el primero en demostrar que voy a ser puntual. Yo quiero que los muchachitos le echen ganas al trabajo, pues yo también le voy a echar ganas” (QSGT1F).

Otro recurso son las “lecturas de reflexión”: “...ayer fue una lectura comentada, hablamos de la importancia de la mujer en la sociedad” (CHSTT2CyMate) o como la profesora que utiliza la Cartilla Moral de Alfonso Reyes. Estas lecturas, como comenta un profesor, a veces son trabajadas como “cadenas de lectura con los alumnos”, dando a entender que cada alumno lee algunas líneas o párrafos de algún texto (MSTT1D). También hacen uso de parábolas o fábulas para que los alumnos reflexionen sobre sus calificaciones: “Por ejemplo en la primera clase, en la primera hora, en el primer día, la primera sesión de tutoría, invito a los alumnos a un tema de reflexión, hasta les cuento una parábola de la hormiga y la cigarra, en la cual dice que si no quiero tener problema en las calificaciones, un buen inicio para un final feliz” (CHSTT3D). La idea es que tanto las lecturas como las parábolas lleven al estudiante a entender sus vivencias, o bien, a pensar constantemente en su aprovechamiento escolar y en su papel de alumnos.

A veces, cuentan algunos profesores, proyectan videos para posteriormente comentarlos en grupo: “...los he invitado, les digo que traigamos unos refrescos, vemos un video y comentamos los videos. Les gustan, por eso piden tutoría, tutoría porque es más relax” (CHSGT2Hy2I). El mismo profesor elige temáticas que “llamen la atención” de los alumnos y que a la vez muestren una enseñanza: “...a veces les he

traído unos videos de gente que no tiene manos y toca la guitarra y trabaja, les digo ‘ellos se quitaron la palabra no puedo’ y tú que estás completo y me dicen no puedo” (CHSGT2Hy2I). Aquí se combinan distintos puntos: reflexionar en torno a un tema en un ambiente relajado, abordar un tema de interés para los estudiantes (desde el punto de vista del tutor), y que además conlleve una enseñanza.

Para pensar sobre su futuro laboral, otro tutor utiliza una dinámica grupal que, como se leyó en los cuestionarios aplicados a los estudiantes, tiene gran aceptación. El profesor explica que les pide que imaginen que van a abrir un hospital y requieren de personal: el director, subdirector, secretaria, doctores, enfermeras, personal administrativo, de intendencia, entre otros. Cada estudiante debe elegir, entre los compañeros, a quien contrataría para cada puesto. Cada alumno irá anotando para qué puesto ha sido contratado. El profesor ejemplifica: “A mí ya me contrataron 2 veces de guardia, 3 de camillero”. Continúa el profesor:

Como no son la totalidad, son 50 niños y no son 50 puestos, entonces va a haber mucha gente que no la van a contratar, entonces ya después de eso hacemos el análisis. Entonces a quién no van a escoger, entonces quiero que pienses ahorita es un juego, entonces cuando ya estés inserto en la sociedad va a pasar y cuáles van a ser tus alternativas (QSGT2C)

Invitándolos así a que recapaciten sobre su desempeño escolar y su vida futura en el campo laboral, además, dice el profesor que así, cada alumno se va “dando cuenta de la imagen que sus compañeros tienen de acuerdo a su desempeño”.

Para que los alumnos piensen respecto a su proyecto de vida, el siguiente tutor sólo le pide a los alumnos que imaginaran su vida a futuro: “También he hecho el de proyecto de vida, ese es sencillísimo, es bueno, a ver imagínate de aquí a 30 años cómo te imaginas. Casi todos se imaginan como profesionistas, con una casa bonita, algunos hasta hijos, yo a mi hijo le voy a poner este nombre... Ese es su proyecto de vida ¿no?” (QSGT2C).

Varios profesores también utilizan canciones para que los alumnos piensen en lo que van a hacer cuando lleguen a la edad adulta o bien para que elaboren su proyecto de vida: “...por ejemplo eh... la de Franco de Vita “*Cuando seas grande*” y así canciones, que hay otra u otras canciones que dicen “soy un niño de la calle” “Camino a la ciudad...” (Comienza a cantar)... les empieza a llegar a ellos bueno: ¿Qué voy hacer cuando sea grande? ¿Qué quiero ser, que voy a ser en la vida?” (NSTT1H).

Grijalva (2012) identificó en un estudio realizado en escuela media, que la escucha de diversos géneros musicales es una importante fuente de identificación y amistad entre los jóvenes, la autora enfatiza en la importancia que tiene la música en la conformación de identidades. En un estudio anterior, encontré a estudiantes de secundaria que les gustaba escribir canciones, en ellas expresaban sus emociones e ideas en torno al amor y los conflictos que éste les ocasionaba (Molina Castro, 2005). Lo que habría de preguntarse es si las canciones seleccionadas por el tutor logran el propósito planteado o si coinciden con las preocupaciones e intereses que los y las jóvenes estudiantes experimentan en esos momentos.

Para pensar sobre la familia y la relación entre sus miembros los tutores usan diversas estrategias, desde solicitar a los alumnos que escriban una carta dirigida a alguno de sus padres, la cual provoca efectos no sólo en el alumno, sino también en los padres de familia; hasta utilizar artículos tomados de algún periódico local (CHSGT2Gy1H).

Poemas: “O tienen el problema en casa... Bueno, trato de buscar algunos... temas de reflexión respecto a eso, los bajo de internet algún poema o algo. Se los presento [y] les voy dando el camino para que vean que, que todo tiene solución” (NSTT1H). Un ejemplo de “poema” o pensamiento que los profesores utilizan se muestra a continuación, fue tomado de un texto de un libro de editorial privada titulado *Tutoría 1*:

Indicaciones: Comenta con tus compañeros la siguiente reflexión, (p. 99)

NO PUEDO

No puedo es la peor palabra escrita o hablada,
hace más daño aquí que la calumnia y la mentira,
con ella se dan muchos espíritus destruidos
y con ella muchos buenos propósitos mueren.

Florece en los labios de los insensatos cada mañana
Y nos roba el valor que necesitamos durante el día,
Campanea en nuestros oídos como una señal de alerta
Y se ríe cuando fallamos y caemos en el camino.
[Siguen 5 párrafos más]

La propuesta de usar poemas es interesante, pero me atrevo a contrastarla con el tipo de poema que los propios estudiantes escriben. En una investigación anterior que realicé con estudiantes de secundaria encontré a un alumno y una alumna a quienes les gustaba escribir poemas. Me explicaron que escribir poemas era un talento que

ambos tenían (Molina Castro, 2005). A continuación transcribo un fragmento del poema de la alumna:

Niña ¿te prostituirás?
en eso te convertirás
no te pongas a gritar
sólo retírate y retrocede ya

Niño ¿a qué jugarás?
a la cárcel que ya estas
drogas y robas
no te pongas a llorar
sólo retírate y retrocede ya

No juegues a ser grande
no intentes ser grande
no vivas siendo grande
juegos de grande no más

Ambos son diferentes en estructura, temática y lenguaje. Lo que quiero enfatizar es que el primero, me parece, insta a los estudiantes a salir adelante cuando encuentren dificultades que afecten su desempeño escolar, mientras que el segundo deja ver la reflexión de la alumna ante las vivencias juveniles y una forma de advertir ante los peligros.

También se recurre a cuentos, leyendas, preguntas reflexivas, proverbios, entre otros (NSGT1AyT2B). Los cuestionarios o preguntas de reflexión, como los/las tutores(as) los llaman, también son utilizados. A continuación un ejemplo:

En la hoja leo lo siguiente:

- Datos familiares
- Mis papás se dedican a...
- Salud (principales enfermedades que tuve en la infancia)
- Cuando me enfermo me atienden en...
- Vivo con...
- Educación
- Escuela primaria fue...
- En la primaria aprendí...
- Tuve problemas con...
- Grados reprobados
- La secundaria es para mí...
- Las materias que más me gustan...
- Mis materias que me cuestan trabajo...
- Mi principal talento es...
- Mis habilidades...
- Mis hábitos de estudio...

- Tengo que aprender a....

El profesor les pide a los estudiantes que complementen las preguntas
(Observación de clase: NSGObsvT1B)

Lo que se espera es que al contestar los jóvenes estudiantes recapacitarán en torno a las cuestiones planteadas. Lo que llama la atención es que algunos estudiantes expresaron que les gusta contestar este tipo de cuestionarios y que opinan que la experiencia se enriquece cuando comparten sus respuestas con algunos compañeros del grupo.

Los libros de autoayuda son otro auxiliar: “Y luego hay que guiarlos también, incluso les acabo de recomendar un libro que se llama Éxtasis II de Carlos Cuahtémoc Sánchez e incluso lo trajeron para leerlo y ellos lo comparten. Y lo comparten para que se den cuenta de cuáles son sus límites, cuales... es un tema reflexivo” (NSTT1H). En este pasaje quizá se pueda debatir sobre la selección de la lectura en términos pedagógicos, sin embargo, considero que caben las siguientes preguntas: ¿por qué lo sugiere el tutor?, y ¿por qué gusta a los alumnos? (el libro fue un *betseller* en su época y como docente pude observar que a los jóvenes de secundaria les gustaba).

Un tutor explica que él utiliza libros de superación personal: “Bueno, a mí me gusta leer temas de superación personal y a mí me ha servido, cuando tengo un problema personal busco temas específicos que me ayuden a levantar el ánimo” (CHSGT2Hy2I). Según dice, usa esta forma porque se ha dado cuenta que los alumnos tienen problemáticas familiares severas. Esto lo ha llevado a compartir con los alumnos las lecturas de superación personal a las que él mismo recurre, con el propósito de “fortalecer” a su vez a los/las jóvenes estudiantes (CHSGT2Hy2I).

La cantidad de recursos que utilizan los profesores, me parece, es digna de tomarse en cuenta, sobre todo si se considera que los documentos oficiales editados por la SEP no llegaron a la mayoría de las escuelas, y que en la mayoría de éstas los docentes-tutores se procuraron estos recursos por distintas vías.

7.3. Reflexividad del yo: “la verdad las clases que nos ha dado sirven para reflexionar”

Saucedo (2006:403) sostiene en un artículo, lo importante que es “...analizar a los y las estudiantes en sus vivencias del presente y no como adolescentes que se espera que

cambien con el tiempo”. En este sentido, me interesa analizar las entrevistas de los estudiantes como expresiones de los procesos reflexivos de alumnos y alumnas comprometidos con su vida presente y con todo lo que ello implica: en lo que les sucede en la escuela, con los amigos, con la familia, entre otros aspectos.

También me interesa recuperar el concepto de “adolescencia” que significa “crecer”, como señalan Obiols y Di Segni (2006 referido en Weiss, 2012), ya que ello permite, como sugiere Weiss, mirar al joven de secundaria como persona en proceso de marcha continua y en construcción (paulatina y cambiante). Lo que pienso, se puede distinguir en las reflexiones que comparten los jóvenes estudiante.

Como se verá a continuación, en lo que cuentan los alumnos se distingue el trabajo que hacen sobre sí. Se puede notar cómo el mundo les es dado por el profesor (desde su particular punto de vista) y cómo los jóvenes estudiantes lo transforman para apropiárselo y pensarlo para sí.

- *La tutoría sirve para reflexionar*

Los alumnos confirman en sus entrevistas que en tutoría los maestros promueven la reflexión. Se pueden leer varios ejemplos: “pues casi actividades no nos pone, nada más nos platica de reflexionamiento, actividades no” (MSTA1Da). Los alumnos de otra escuela: “por ejemplo, no nos aburre porque hacemos cuestionarios, hacemos dinámicas o nos hace reflexiones” (MSTAs3A). “Pues nos pone a reflexionar sobre la vida...” (QSGAs3C),

- *Pensarse como alumno, adolescente, amigos, hijo(a)*

Los alumnos dan cuenta de cómo los tutores los invitan a reflexionar en torno a su papel de alumnos. A algunos le resulta importante reflexionar sobre sus calificaciones: “...nos hace que anotemos en una gráfica de barras nuestras calificaciones y luego explicar por qué esa calificación. Ustedes explíquense el porqué de esa calificación, si están escribiendo mentiras aquí se están mintiendo a ustedes mismos, y ya” (QSGAR3C). Otro alumno dice al respecto: “Y la maestra nos pone una serie de preguntas que digan: ¿de qué te ha servido esa materia reprobada?, ¿para qué te sirve? Y nosotros ya tomamos nuestras reflexiones” (QSGGpa3C). Cabe mencionar que estas formas (en su mayoría) sólo interesan a los alumnos que tienen un buen aprovechamiento académico o bien a los jefes de grupo.

Los estudiantes también expresan que el tutor los invita a recapacitar sobre su comportamiento (MSTA1D), sobre su futuro: “Yo creo que las preguntas... nos dan a entender que vamos a hacer de grandes” (MSGGPA1A).

Las palabras del tutor o tutora les permiten pensarse como adolescentes en riesgo:

Ao: Pues la verdad las clases que nos ha dado sirven para reflexionar, nos ha servido mucho como lo de los embarazos de que si vamos a practicar el sexo a nuestra edad no es conveniente hasta que seamos grandes como de 18 y ya nos dijo los problemas que podamos tener como mantener una casa, la leche, los pañales, todo lo que cuesta

Aa: Tienes que estar preparado, muy complicado (NSTGPA1H).

También los incitan a recapacitar en torno a los valores: “Hemos investigado reflexiones, eso del respeto, el compañerismo... del amor” (MSTGPAs2). La responsabilidad: “Un tema que nos ha enseñado es el de ‘ser responsables con nuestra sexualidad’. Nos enseña los valores, lo que debemos o no debemos hacer. Y cosas así” (MSTARyA3E). En este sentido, algunos alumnos dan ejemplos más concretos:

A: jugamos deportes así y... para tratar de ver cuáles son los valores como la convivencia, el respeto que...

E: o sea, ¿cómo funciona, juegan qué, fútbol o juegan básquet o qué juegan para ver esto de la convivencia, el respeto?

A: eh, cuando jugamos convivimos todos así. Y el respeto así que sanamente sin golpes ni nada.

E: entonces ustedes salen a jugar, juegan y hablan del respeto o ¿hacen una reflexión sobre el respeto?

A: nos dice que tratemos de ver cuáles son los valores del juego (NSGAR3Ap1,2).

Otros alumnos expresan lo que el profesor les hace ver con respecto a la amistad, sobre la conveniencia de elegir a sus amistades: “Con quién hay que juntarnos y con quien no” (QSGAs3C). Otro estudiante: “Actividades así como de tu mejor amigo o amigos falsos” (QSGAsR2Ey2F).

De acuerdo a lo que comparten los jóvenes estudiantes se va entendiendo lo importante que es para ellos verse reflejados en las palabras del tutor: “...habla de nosotros, cómo somos” (MSTA1D). Les parece interesante pensar su transición niñez-adolescencia a partir de las actividades propuestas, como expresa el siguiente alumno: “por decir ahorita, apenas, nos dejó un escrito de una hoja de las ventajas, de lo bueno y de lo malo de ser adolescente. También antes hacíamos las diferencias de lo que había en la primaria y de lo que hay ahorita en la secundaria. Hicimos apenas un

tríptico de la adolescencia. Estamos entrando al tema del cambio de la niñez a la adolescencia... Y a las cosas que uno tiene que dejar de hacer cuando ya pasa a la adolescencia. Aunque digamos que todavía siento alma de niño porque soy muy, digamos alegre” (QSGAR1E). Pasaje en el que si bien el joven expresa cómo desarrolla el tutor el tema de la transición primaria/secundaria y niñez-adolescencia, él mismo se percibe aún como niño.

Los relatos de los jóvenes estudiantes dan cuenta de cómo por medio de fábulas, actividades, canciones, palabras, piensan el mundo, se ven en él y perciben sus relaciones con otras personas. Actividades que les ayudan a pensar la vida: “...nos puso una fábula y esa fábula teníamos que relacionarla con la vida y sacar una moraleja... cada quien iba a pasar a decir lo que había entendido y cómo lo comprendió y su relación con la vida” (QSGAsR2Ey2F).

Algunas veces son las pequeñas historias que los profesores cuentan las que los lleva a pensar sobre su presente y su responsabilidad como alumnos a la vez que como hijos. Dos alumnos cuentan la siguiente historia que el tutor compartió:

Era un padre [sacerdote] que trabajaba en una iglesia, entonces estaba lloviendo, duro la lluvia, el padre se quedó afuera y pasó una camioneta que le ofreció subirse pero dijo: No, Dios sabrá qué hacer conmigo. Y siguió lloviendo y el agua ya iba a la mitad y pasó una lancha y le dijo: Padre no quiere montarse, y el padre dice, no Dios sabrá qué hacer conmigo, me va a ayudar. Y ya sube más el agua y el padre ya está hasta la corona de la iglesia y pasa un helicóptero y le dice: Padre, padre no quiere que lo ayude y él dice no gracias. Y entonces el padre se murió. Y luego ya subió al cielo y platicó con Dios y le dijo que por qué no le había dado ningún apoyo y Dios le dice: Yo te mandé tres ayudantes que te podían ayudar (MSTA1D)

“Esa reflexión quiere decir” comenta uno alumno, “que hay que aprovechar la oportunidad que nos dan. Si reprobamos una materia, en el siguiente bimestre ya no hay que reprobar ninguna materia porque si nuestros papás están dándonos una oportunidad para seguir en la escuela hay que aprovechar y echarle muchas ganas en la escuela para seguir adelante y tener una mejor vida” (MSTA1D). El alumno no es pasivo, lleva a cabo, como dice Petit (1999) “un trabajo productivo”. En este sentido se puede percibir cómo para los alumnos las historia que cuentan los tutores adquieren sentido.

De lo que se trata es de entender, de alguna manera, cómo los alumnos se apropian de las palabras del tutor: “...pensar en el apoyo que nos dan nuestros papás

a nosotros” (MSG GPA1A). O en el apoyo que como adolescente/estudiante se puede dar a los padres: “...porque me sentí que me comporté mal con mi mamá muchas veces, pues no le echaba la mano como debió ser” (CHSGGPA3H).

Considero que algunos tutores son abridores de puertas, de posibilidades, de alternativas.: “...me ayudó mucho sinceramente una vez que nos dijo la maestra que les dijéramos a nuestros padres que los queríamos mucho, que gracias, que les diéramos un beso y un abrazo porque yo nunca me había animado a decírselos. Y como que yo no tenía el valor de decírselos, ni tampoco sentía... nunca había sentido lo que es decirles eso a mis papás” (NSTGPA3Ia).

Otro estudiante expresa: “Porque siento que nuestros padres notarían lo que pensamos o qué sentimos hacia ellos y casi nunca se los decimos” (QSTGPA3F). Acciones que muchas veces llevan a los alumnos a sentir bienestar: “yo sentí como bien padre y ellos también”, o a percibir cómo “cambia un poco su vida” (NSTGPA3Ia).

Las pláticas que promueve el tutor a nivel grupal también ayudan a los/las jóvenes estudiantes a verse a través de las acciones de los compañeros del grupo. Como se puede entender en el ejemplo que dan las siguientes alumnas:

Aa1: Pues, estuvimos hablando de... nuestros padres, nos dio una hoja para hacer pues qué significaba para nosotros nuestros padres...

Aas: Lo platicábamos entre todo el grupo.

E: ¿Y cómo qué cosas salían, qué decían ustedes?

Aa1: Pues, que nuestros padres pues realmente quieren lo mejor para nosotros y porque...

Aa2: ¡Hay que respetarlos!

Aa1: Y que el regaño aunque no nos guste es para nuestro bien. Muchos pusimos el ejemplo de un compañero de que, se sale de pinta y pues su mamá este...

Aa2: Su abuelita, se mata caminando para preguntar por él y él...

Aa1: Toda cansada y... (CHSGGPA2G)

Reflexiones que se construyen de manera grupal, o sobre la marcha de la entrevista, pues como se puede notar, entre las dos alumnas complementan la narrativa.

- *Inquietud de sí: acciones, pensamientos, emociones*

Los alumnos recorren su propio camino con las palabras del tutor, retoman o toman aquellas que les hacen sentido, porque les dicen algo sobre lo que están viviendo o está viviendo el de al lado, el compañero, el amigo. Recursos que son vistos desde su mirada como “actividades para pensar” en las que se llega a aprender de los demás:

“Sí, porque ya después todos decimos lo que pensamos, las opiniones y así lo que dicen los demás compañeros también aprendemos” (QSGGpa3C).

O bien explorar las capacidades o los “talentos” que poseen: “unos han pasado de que saben tocar la guitarra, cocinar y empiezan a dar recetas...” (CHSGARySJ1G). Otro alumno: “Nuestros compañeros algunos trajeron guitarra, otros jugaron futbol, otros hicieron de comida, otros cantaron, ¡yo canté!” (CHSGGPA1G). Experiencias que cuentan con entusiasmo: “Yo, (ríe) tuve que hacer... yo tenía una tablita así, para hacer bufandas y cómo voy en [el Taller de] Corte entonces, traje eso y me puse a hacer y ¡ya! Me tocó hacer eso” (CHSGARySJ1G). Y que les permite mirarse desde lo que son y no desde lo que tienen que llegar a hacer o ser.

Los alumnos también aprecian encontrarse con docentes que les dirijan palabras orientadas a su “superación personal”. Que los ayuden a mirarse en el presente, a tomar decisiones, a conducirse por la vida (a través de los distintos contextos): “[La maestra] nos da temas de reflexión, de superación personal, nos platica un poco sobre lo que va a pasar después, nos platica sobre lo que queremos hacer, luego nos da mucho apoyo en problemas que tenemos y consejos” (NSTGPA31a).

Las palabras de los tutores son de suma importancia, pero también hay otras formas menos directas. Las canciones les permiten reconocerse, recordar, pensar su vida. Palabras que permiten “sacar cosas dolorosas”

La maestra nos pone música, porque hay veces en la clase de tutoría la maestra nos pone música. Como música de superación personal y la maestra nos pide que cerremos los ojos y nos concentremos en la letra de la canción y nos pide que recordemos cosas de nuestro pasado, cosas tristes y a mí me sirvió mucho para acordarme de muchas cosas que me habían pasado... a todos nos hizo llorar porque la maestra nos habló muy bonito, nos hacía que sacáramos cosas que teníamos dentro y por medio de la canción nos pedía que sacáramos cosas dolorosas y eso me sirvió de mucho (NSTGPA31a).

Estas actividades, considero ayudan de alguna manera a los y las jóvenes estudiantes a poner nombre a los estados de ánimo por los que pasan, a apaciguarlos, a conocerlos mejor, a compartirlos, a entenderlos:

Yo me sentí bien cuando la maestra dijo que hiciéramos una rueda y que nos agarráramos las manos y cerráramos los ojos y recordáramos cómo éramos antes y cómo somos ahora. (Recordé) de que antes le pagaba a mi hermanito y ahora ya nos hablamos bien. Es que cuando empiezo a

platicar así... así como recordé y entendí que como me aburría... es que es menor que yo... (NSTGPA31a).

Son pequeños momentos de encuentro consigo mismos, que a la vez les ayuda a construirse. Abriéndose un espacio para encontrar sus propias palabras, su propia manera de decirse y de pronunciarse en el mundo: "Porque luego te queda todo dentro y no tienes con quien expresarte y ahí pues tú le puedes decir a tu tutora lo que sientes o qué sientes o algo así... para poder sacar todo ¿no?" (MSG A1Aa). Se les presenta la oportunidad para descifrarse y expresar lo que sienten por sí mismos:

E: ¿Qué temas han tratado en tutoría?

A: Ah, pues, como se dice, hemos hecho un mapa mental en donde hablamos de cómo nos sentimos ahí, de quienes son nuestros amigos, de con quién nos llevamos bien, y, cómo se llama, cómo somos, como nos vemos.

E: ¿Te gusto la actividad?

A: Sí me gustó porque es una forma de expresarse y tú lo que sientes de ti misma. Tu forma de quererte (MSG A1Aa).

Las palabras de los y las adolescentes estudiantes nos permiten conocerlos pensándose con ayuda del otro, de las palabras del otro. A través de lo que dicen se nos devela su pensar y su sentir.

Les gustan las actividades que se dirijan a su interior: "Hay veces que la maestra lleva una grabadora que la pide prestada de aquí y nos pone reflexiones, así música con reflexiones y hace que nos recostemos en la banca y estemos pensando sobre lo que dice, que tratemos de relacionarlo con nosotros, eso es cuando nos quiere hacer pensar" (QSGAR3C). Porque les permite mirar(se) y reflexionar sobre su vida: "A mí sí me gusta porque hubo un tema en el que hablaron de nuestro pasado y de nuestro presente y de cómo veíamos nuestro futuro, y sí me gustaba porque me hizo recordar cosas de mi pasado" (NSTGPA1Ga).

- *Conducirse por la vida y percibir cambios*

Palabras que les dejan ver alternativas, posibilidades para encontrar salidas, soluciones a problemas que enfrentan. Que hay otras formas de mirarse a sí mismos y de percibir los cambios que devienen:

Es que me da vergüenza pero en primero era bien maldito yo, le gritaba a las mujeres; cualquier cosa me enojaba y me peleaba mucho con mis compañeros y les respondía a los maestros de una forma bien fea. Y ya cuando me cambié para acá conocí unos compañeros y empecé a

cambiar y también la maestra de tutoría me dio consejos... y ya estoy más tranquilo ya casi no peleo, no les grito a las mujeres y eso, ya no estoy enojado conmigo mismo (NSTGPA3Ia).

El alumno cambió por medio de las palabras del otro, encuentra en ellas lo inesperado y se deja transformar:

“Bueno, con el profe Agustín no tuve una relación muy abierta en donde habláramos solo los dos, pero en las reflexiones que él daba, pues decía que de repente llegó el chico a su casa y su mamá ya estaba muerta, y pues me hizo sentir algo que pues, no debía de ser así con mi madre porque ella me dio la vida, y pues me estaba apoyando para que estuviera aquí en la escuela. Eso es lo que me hizo reflexionar y pues, ahorita tengo una buena relación con mi mamá (CHSGGPA3H).

Para el alumno estas vivencias representan un aprendizaje, son encuentros en los que percibe crecimiento, cambio personal.

- *Importancia de la relación tutor.*

El encuentro con el otro es muy importante, con el tutor o tutora y con los compañeros de grupo, pues los alumnos dejan ver “el hecho de construirse con la alteración que produce el encuentro” (Petit, 1999:31) con el otro, con sus palabras.

Pero a mí me gustaba más el profe Agustín porque... mirábamos reflexiones o sea, ¡realmente veíamos tutoría, lo que es tutoría! y no nos ponían otra materia porque no nos daba otras clases y... a mí me gustaba más el profe Agustín porque te daba reflexiones y todo eso (CHSGGPA3H).

Se distingue, siguiendo a los alumnos, que muchas de las reflexiones en forma de exhortaciones y consejos de los/las tutores(as) son escuchadas porque precisamente vienen de personas “que saben”, que son discretas y tienen experiencia:

E: Independientemente que no sea tú tutora, ¿tú vas y te acercas a ella?

Ao: ajá. Porque le cuentas algo y sabe guardar un secreto, lo sabe guardar. Y ella te da consejos y reflexión.

E: ¿y por qué es importante para ustedes los consejos?

Ao: porque yo siento que con esos consejos de familiares, maestros o de gente que sabe, vamos a ser de grandes algo mejor ¿no? (MSTAs3A).

Los alumnos en sus experiencias, en sus relatos “nos recuerdan que es por medio de la intersubjetividad como se constituyen los seres humanos” (Petit, 1999:31) y lo importante que es contar con el otro, en este caso con el tutor: “Ella mete al fuego las manos por nosotros” (QSTGPA3E).

Las palabras de los maestros, retomando a Petit (1999:35), pueden “...hacernos un poco más aptos para enunciar nuestras propias palabras... volvernos más los autores de nuestra propia vida”, más libres.

E: ¿A ustedes les ha servido algo de lo que han trabajado en la tutoría? (Todos afirman). ¿Para qué les ha servido?

Aa: Pues para ponerlo en práctica en la casa y mucho en la escuela.

Ao2: Para tomar reflexión.

Ao1: Y tomar la cosa más en serio en la vida.

Aa1: Sí, y no sólo aquí en la escuela, sino también en la casa con los demás.

Aa 2: Pues porque con esos temas hacen, platicamos más con nuestros papás, comentamos lo que vimos.

AoR: Se puede decir, en pocas palabras, que nos hace ver las cosas como son y cómo deben de ser.

Aa1: Hay como más confianza.

Aa2: Sí, libertad QSGGpa3C

A los alumnos las sesiones de tutoría les sirven para reflexionar, para pensarse como alumno, adolescente, amigo, hijo. Las actividades que promueve el tutor le dan la oportunidad al joven de expresar la inquietud de sí, de examinar sus acciones, pensamientos y emociones. Los procesos reflexivos que despliegan nos develan cómo perciben sus cambios, cómo se conducen por la vida, cómo “crecen”. Pero más aún, considero que dejan claro cómo para muchos de estos alumnos y alumnas la relación tutora influye en su desarrollo.

Los profesores-tutores comparten, desde sus posturas, cómo miran al alumno, al adolescente, al hijo(a), a la vez que dan cuenta cómo desde ahí formulan discursos cuyo propósito es que los alumnos reflexionen o “tomen conciencia” de su actuar. También dan cuenta de una cantidad de recursos que utilizan para generar las condiciones pedagógicas que permitan la reflexión, como el uso de videos, cartas, canciones, libros de superación personal, ejemplos de su propia vida, entre otros.

Por su parte, los alumnos-adolescentes dan cuenta de los procesos reflexivos que despliegan a través de las palabras, acciones y actividades que proponen los tutores. Los pensamientos que expresan en las entrevistas tienen que ver, en su mayoría con ellos mismos y con lo que les sucede en su vida presente. Recapacitan en torno a su ser/hacer como alumno, adolescente, amigo, hijo(a). Las palabras que les dirige el tutor les permite poner nombre a sus estados de ánimo, a pronunciarse en el

mundo, a experimentar cambios, como dice Petit (1999) a “construirse con la alteración que produce el encuentro” con el otro, con sus palabras.

Los jóvenes estudiantes hacen un trabajo sobre sí, que considero, está vinculado con una “inquietud de sí”, que a decir de Foucault (2002:17) es una noción griega muy rica y compleja que indica la “...inquietud de sí mismo, el hecho de ocuparse de sí mismo, preocuparse por sí mismo”. Una inquietud provocada por su proceso de crecimiento, de marcha continua, de formación de sí. Las palabras y actividades que promueve el tutor o la tutora, pienso son recuperadas por los alumnos en ese sentido y, permiten que el alumno se vea a sí mismo y se responda a través de esa orquestación de voces a la que alude Bajtín.

Capítulo 8. La atención individual

La tutoría en escuelas secundarias se planteó como atención y acompañamiento grupal. En los lineamientos 2006 se especifica que es al orientador educativo a quien le corresponde atender de manera personalizada a los jóvenes estudiantes en colaboración con el tutor de grupo y la familia del alumno, y enfocarse de manera particular en los estudiantes que presenten riesgos en el trabajo escolar.

Sin embargo, como vimos, varios maestros expresan en las entrevistas cómo, en su calidad de tutor, asesor o docente, muchas veces se ven en la necesidad de asumir la responsabilidad de atender de manera individual a un o una estudiante que está viviendo una crisis o una situación de conflicto que afecta o daña su persona en uno o varios sentidos: emocional, socioafectivo, de salud, escolar y/o académico.

En el presente capítulo se analiza la atención individual a partir de las experiencias que narran tres docentes y una estudiante, tratando de recuperar los elementos que configuran dicha atención. En el capítulo se sostiene que esta forma de atención coadyuva en la formación de los estudiantes en tanto se configura como una relación de reconocimiento que moviliza el cuidado, la confianza, el respeto y la valoración de la persona.⁴¹

En la primera parte del capítulo se desarrolla teóricamente la noción de reconocimiento, para después analizar experiencias de tutoría individual. En la tercera parte, se da cuenta de algunas situaciones en las que la tutoría individual no dio los resultados esperados y de algunos aspectos que obstaculizan dicha atención.

8.1. El reconocimiento (desarrollo teórico)

Considero que las aportaciones de Axel Honneth (1997) en torno a la noción de reconocimiento pueden ayudar a entender mejor lo que sucede en la relación individual (y grupal) que se da entre tutor(a) y estudiante en la trama de la labor tutora.

La teoría de Axel Honneth sobre el reconocimiento está apuntalada en la teoría hegeliana de la eticidad, la cual postula que la formación de la autoconciencia del hombre depende del reconocimiento recíproco entre los sujetos, es decir, que "...sólo

⁴¹ El reconocimiento se puede percibir en distintos capítulos de la tesis, más me parece que es en los encuentros que los docentes-tutores mantienen con un/una estudiante en los que se vislumbran con mayor claridad.

si los individuos se ven confirmados, en el establecimiento de su identidad, pueden llegar a un entendimiento complementario de sí, en tanto que yo individualizado y autónomamente activo” (Honneth, 1997 en Pasillas, 2012:402).

Para Hegel, como expone Honneth, el progreso moral se afirma conforme al desarrollo gradual de tres formas de reconocimiento, a la vez que se libra “una lucha intersubjetiva, que los sujetos llevan a cabo para afirmar su pretensión de identidad” (Honneth, 1997:240). Estas tres formas de reconocimiento recíproco se reconocen en el amor y el afecto que proporcionan seguridad emocional a la persona; en el respeto legal y moral que se proveen desde un marco jurídico y desde los derechos humanos y, en la estima social traducida en la valoración y aceptación de modos de vida distintos (Honneth, 1997 y 2011, referido en Paulín, 2014:123).

A partir de la aportación de Hegel, Axel Honneth desarrolla una teoría del reconocimiento partiendo de un principio de la negación, identificando en cada nivel propuesto por Hegel –amor, respeto legal y moral y, estima social-, formas específicas de menosprecio o injusticia, con sus particulares consecuencias en la persona (Pasillas, 2012).

Esta negación, le permite a Honneth (1997) establecer tres premisas que permiten aclarar la relación entre la herida o daño moral y el reconocimiento no obtenido. La primera indica a) que sólo se puede ofender moralmente a una persona en tanto ella misma refiera reflexivamente su propia vida y el daño que experimenta, b) que el hecho que se sienta herida o dañada se debe a que la persona necesita, para mantener y construir una autorrelación positiva, de las reacciones aprobatorias o afirmativas de otras personas y, c) que la experiencia de una injusticia moral implica una perturbación psíquica, ya que la persona se siente decepcionada en alguna expectativa, que al no ser cumplida, afecta su propia identidad.

Cada “ofensa moral”, dice Honneth, “representa un acto de daño personal porque destruye un supuesto esencial de la capacidad de acción del individuo” (1997:242). Las formas de menosprecio que identifica el autor son: maltrato físico y violación; discriminación y engaño y, humillación y estigmatización.

El paso siguiente en la argumentación de Honneth es partir de las teorías de la persona (desde la filosofía) y de las concepciones centradas en el desarrollo de la

niñez (desde la psicología), para distinguir tres fases de autorrelación⁴²: “autoconfianza”, “autorrespeto” y “autoestima” (1997:244).

Vinculadas a las formas de menosprecio y las fases de autorrelación, Honneth formula posteriormente las prácticas o actitudes morales específicas que se han de adoptar para evitar dañar moralmente a una persona, ya que para Honneth, “...reconocer a alguien en una dimensión específica de su integridad personal no es otra cosa que ejecutar aquellas acciones o asumir aquellas actitudes que le permitan alcanzar la correspondiente comprensión de su propia persona” (1997:249).

El desarrollo de la teoría del reconocimiento recíproco postulada por Honneth (1997) precisa entonces que⁴³:

- El maltrato físico, la tortura y la violación son prácticas de desprecio en tanto privan a la persona de seguridad para disponer de su bienestar psíquico (como aquellos alumnos que sufren violencia intrafamiliar). En contraste, la forma de reconocimiento está relacionada con el amor, el cuidado y la protección por parte del otro, manifestándose en la persona que recibe dicha atención, una actitud positiva de “confianza en sí mismo” –*autoconfianza*– (tomado de Erikson por Honneth). En esta forma de relación existen deberes de cuidado que se expresan de manera asimétrica y simétrica, en el primer caso se puede mencionar la relación de padres e hijos (y agregaríamos de profesor-tutor y estudiante), mientras que una obligación simétrica recíproca se evoca en la amistad. Esta confianza es vista como seguridad elemental, tanto emocional como física. En las experiencias de esta forma de reconocimiento “el individuo es reconocido como una persona cuyas necesidades y deseos son de valor singular para otra persona” (Honneth, 1997).
- Otra forma de daño reside en privar a las personas de sus derechos o menospreciar su discernimiento moral. Aquí se pueden ubicar los casos de discriminación y engaño. En su contraparte positiva el individuo es reconocido como persona a la que le corresponden las mismas responsabilidades y

⁴² “...entendiendo por ‘autorrelación’ la conciencia o sentimiento que cada persona tiene de sí misma con respecto a las capacidades y los derechos que le corresponden” (Honneth, 1997 tomado de las propuestas de Habermas, Jüngen).

⁴³ La idea de la forma en que presento los siguientes incisos lo retomo de Paulín (2014)

obligaciones que a los demás seres humanos⁴⁴. Con respecto a la relación consigo misma la persona acepta responsabilizarse de sus propios actos, lo cual desde la tradición kantiana puede denominarse *autorespeto*.

- Un tercer tipo de daño u ofensa la constituyen aquellos casos en los que se humilla o devalúa a una o varias persona en tanto se considera que sus facultades no tienen valor o no gozan de reconocimiento. Los actos de desprecio van, por ejemplo, desde el caso -aparentemente inofensivo- de quitar el saludo, hasta la estigmatización (en el caso de las escuelas, se pueden mencionar los llamados “alumnos problema”). La persona es dañada en sus sentimientos en tanto se le da a entender que no posee importancia social en una comunidad concreta. Su contraparte radica en que son reconocidas y valoradas las capacidades de esa persona en esa comunidad. En su autorrelación práctica (o consigo misma), la persona es consciente de que tiene determinadas facultades buenas o valiosas para lo cual se presta el concepto de *autoestima*. Para referirse a esta forma de reconocimiento Honneth recurre a categorías como la "solidaridad" o la "lealtad"⁴⁵.

Para los temas que interesan en este trabajo: tutoría, relación tutora y formación de la persona, me parece pertinente enfatizar en “...la trama de actitudes que deberíamos adoptar para proteger a los seres humanos de ofensas que resulten de las presuposiciones comunicativas de su autorrelación” (Honneth, 1997:247 referido en Pasillas, 2012). Lo que significa que las formas de reconocimiento en las relaciones concretas hagan “...posible que una persona tenga una idea positiva de sí mismo[a] en diferentes ámbitos de relación social” (Pasillas, 2012:408).

Este desarrollo teórico acompañará la interpretación de las historias de atención individual que comparten los profesores-tutores, en las cuales se puede distinguir que los alumnos les manifiestan un daño moral, un daño a su integridad y cómo ello afecta su persona. Denotándose además (en cada caso), la acción o trama de acciones y actitudes que cada docente adoptó, según narra, para proteger y ayudar al o la

⁴⁴ “Honneth lo vincula al concepto de otro generalizado de Mead, como proceso que permite, desde la constitución del sí mismo, la adhesión normativa al grupo social de referencia y garantiza al yo la satisfacción de ciertos derechos a la vez que lo enlaza en determinadas obligaciones” (Paulín y Martínez, 2014).

⁴⁵ “Desde la óptica medeana, Honneth considera que en este tipo de reconocimiento el yo no solo se autoafirma como ser autónomo, si no como *ser individualizado* y puede colocarse en la perspectiva de un otro generalizado que le dé la aprobación intersubjetiva de su valor como único e irremplazable” (Paulín, 2014).

estudiante proporcionándole cuidado, respeto y solidarizándose, de algún modo, con él/ella.

8.2. Relatos de atención individual

Los relatos⁴⁶ compartidos por los profesores dejan ver varios aspectos de la atención individual que ofrecen a los estudiantes. Pienso que las pequeñas historias que cuentan se pueden entender como momentos pedagógicos en los que el profesor se vio involucrado en una situación en la que el alumno demandó su acción, llevándolos a establecer una relación tutora. Asimismo, trataré de mostrar cómo en estas historias se tejen acciones de reconocimiento que considero contribuyen en la formación de la persona.

- *Relato 1: "...siempre estaba muy serio en clase..."*

El profesor Agustín es considerado, según las entrevistas de los alumnos, "un buen tutor". Imparte la asignatura de matemáticas, es pasante de ingeniería civil, tiene 28 años de servicio y cubre 42 horas (tiempo completo). Él mismo expresa en la entrevista que tiene "facilidad para orientar" a los alumnos. Cuenta de una ocasión en la que le llamó la atención la actitud de un estudiante:

Ese niño de 14, 15 años siempre estaba muy serio en la clase y un día le dije "quiero platicar contigo" y le dije: "¿qué te pasa?" No me quería decir pero luego me dijo: "es que mi mamá se acaba de juntar con un señor y ese señor me trata muy mal, me pega y cuando llega borracho me golpea más. Y yo ya le dije a mi mamá pero ella le hace más caso a ese señor". Y le dije: "¿cuál es el problema?, no eres el único". Y me dijo: "ya pensé profe y en la noche voy a agarrar un cuchillo y lo voy a matar cuando esté dormido". Y yo le dije: "no hijo, ese es problema de tu mamá pero si lo haces vas a huir pero te van a agarrar y te irás preso no sé cuántos años. Mejor prepárate para superar eso". Y desde que le dije eso el muchacho cambió. Si yo no le hubiera hablado a lo mejor lo hubiera hecho... y ya el niño terminó la secundaria. Y no siguió estudiando pero tiene un taller de herrería (CHSGT2Gy1H).

Como se puede entender en el relato, es un breve encuentro en que el estudiante le expone al docente su situación. Un encuentro no mediado por contenidos académicos, sino por la vivencia del alumno y en el que se distingue que el profesor observa,

⁴⁶ Coffey y Atkinson (2003) hacen ver que de manera cotidiana, los relatos en las instituciones tienen una variedad de funciones. Algunas veces los actores las "...usan para recordar y ordenar sus carreras dando forma de crónica; a veces se cuentan y recuentan ciertos relatos o cuentos de éxito con el propósito de transmitir una herencia cultural o una cultura organizacional. O bien se echa mano de atrocidades o fábulas morales para advertir el que hacer o no hacer en determinado medio, lo cual muy frecuentemente es compartido en las entrevistas" (2003:66).

pregunta, escucha y aconseja al joven. Se establece una relación que da la oportunidad de hacerle ver al estudiante las consecuencias de sus posibles actos y de convencerlo de que su preparación escolar es la opción que le permitirá salir adelante y superar de algún modo el conflicto por el que atraviesa.

Llama la atención que el profesor Agustín considera que intervenir en ese momento logró cambiar y hasta se podría decir “salvar” al estudiante. El profesor resalta el papel fundamental, que desde su percepción, tuvo en la vida del alumno, en ese preciso momento: “si yo no le hubiera hablado...”. No es de extrañar que en estos relatos los profesores, como lo hace ver el profesor Agustín, expresen un buen final para el alumno: desempeñar un oficio y hacerse de su propio negocio.

- *Relato 2: “Y la dejo una semana en observación”*

Otra experiencia es narrada por la maestra Yolanda, profesora de la materia de Ciencias -la cual se imparte 6 horas clase a la semana- y tutora de seis grupos en una de las secundarias generales. Comenta que ha atendido a un grupo dos años escolares en ciencias y además es su tutora. Ella cuenta cómo dio seguimiento al caso de una alumna:

...se acercan unas niñas preocupadas y me dicen: “sabe qué profe, fulanita de tal está en el baño y está vomitando”. Y la abordé y ella niega esa actitud y le digo: “yo te creo”, pero le digo a sus compañeras: “necesito el apoyo de ustedes para checarla si come, si no come, si vuelve a vomitar”. Y la dejo una semana en observación. Le pregunté y me dijo que sólo había tomado un vaso de agua, otro día me dice que no desayunó y platico con ella y me dice: “es que me siento gorda” y empezamos a platicar. Y llega la prefecta y le digo: “se siente mal, por qué no la lleva a trabajo social” y se la lleva -porque también atiende al grupo o voy con la niña. Y les digo a las niñas: “necesito que me den el número de teléfono de su familia”. Y mandé llamar a la mamá y hablé con ella. Y ahora está yendo con un psicólogo para que la atienda... hasta ahorita ese es el caso más fuerte (CHSGT1°,2°y3°). (CHSGT1°,2°y3°).

Varios elementos se pueden recuperar. La confianza que muestran las alumnas para acercarse a la profesora, el hecho de que la profesora cree a las estudiantes lo que le dicen y ello la lleva a acercarse y preguntar a la alumna afectada su situación. A la vez el hecho de que ella misma considera pertinente observar a la alumna por más tiempo (una semana).

La atención individual descrita no es una tarea aislada, la profesora se apoyó en las compañeras de la chica, trabajo social y la madre de la alumna. Y aún se podría

contar la atención especializada a la que acudió la madre para la atención psicológica de la estudiante. También se puede notar que en este caso fueron necesarios varios días de vigilancia.

Además llama la atención que algunos de los profesores refieran estos casos como “fuertes” o “difíciles”⁴⁷. Lo que habría que discutir es si lo “fuerte” o “difícil” tiene que ver sólo con la vivencia compleja en que se ve involucrado el alumno(a) o también con el conflicto profesional (y hasta emocional) que implica para el docente atender dicho caso.

- *Relato 3: “No sé qué hice pero fue un logro para mí”*

Otro caso de atención individual lo refiere la profesora Alicia. Ella labora en la Secundaria Técnica ubicada en el estado de Chiapas, imparte la asignatura de Ciencias, tiene 23 años de servicio. Al inicio de la entrevista ella menciona que la tutoría es atender “la disciplina y el aprovechamiento escolar”. Su relato es más extenso que los anteriores:

E: ¿Podría usted mencionar alguna experiencia que le haya resultado muy buena, donde haya obtenido resultados que le parezcan importantes incluso para seguir fomentando?

T: Hace dos tres años vinieron unos papás: “¿usted es la maestra de tutoría? Mire mi hijo es fulano y fíjese que tiene este problema. Yo quisiera recomendarlo con usted, para que usted lo observara y hablara con los demás maestros por su problema”. Y así lo hicimos (CHSTT2B).

La maestra explica que el alumno tenía un problema de salud, por lo que era atendido en la Ciudad de México. El alumno tenía que viajar con frecuencia. Ella no especifica el padecimiento sólo menciona que: “él estaba muy desesperado cuando entró aquí a la escuela y no se estabilizaba” (CHSTT2B), pero lo que si especifica es que aceptó ayudar al estudiante.

Cuando el alumno ingresó a la secundaria técnica se inscribió en segundo grado, la tutora continúa describiendo la situación:

...como era un alumno muy problemático, en todas las clases teníamos problemas con él, todos los maestros, pero lo que hacían los demás era sacarlo porque daba mucha guerra. Haga de cuenta un niño de kínder. Y

⁴⁷ Aclaro que en este apartado sólo se retomaron algunos casos en los que los profesores dieron cuenta de alguna situación adversa que enfrentaba algún alumno. Sin embargo, considero que también se pueden encontrar los casos en los que los alumnos son apoyados por el tutor en cuando a proporcionarles elementos para tener éxito académico, por ejemplo, cuando participan en algún concurso. O los alumnos con buenas calificaciones que tienen alguna problemática y que son atendidos por los profesores.

al llegar él acá yo traté... platicar siempre con él. A veces me enojaba, pero le decía "ven, vas a hacer la actividad", y me lo traía yo a mi escritorio y le decía "esto se hace así" y sabía hacer las cosas (CHSTT2B).

Como se puede distinguir en el pasaje anterior, la maestra, lejos de "sacar" al alumno, aceptó el reto de atenderlo, asumió la responsabilidad de tutorarlo. Aunque en ocasiones, como ella expresa, ello le ocasionaba enojo. Una de las estrategias de la profesora fue tener más cerca al alumno (para evitar indisciplina) y orientarlo en sus actividades escolares (atender su desempeño escolar), reconociendo a su vez sus capacidades "sabía hacer las cosas". Ella continúa narrando:

Entonces ese niño estuvo a punto de ser expulsado varias veces en segundo grado, porque hizo de todo. Entonces siempre yo, como era la tutora iba con el director: "no expulse a este muchacho, estoy trabajando con él, déjelo a mi cargo. Yo voy a estar trabajando con él, cualquier lío que venga páselo conmigo". Y sí se empezó a controlar, ya como en el mes de diciembre ya estaba más o menos tranquilo (CHSTT2B).

Comprometerse en la atención del alumno, según refiere la maestra, también implicó interceder por él, de convencer al director y de ir contracorriente respecto a los compañeros de trabajo. Como el profesor Agustín, la profesora también refiere que nota cómo el alumno cambió. Cabe resaltar que la maestra atendió al estudiante durante el ciclo escolar.

Pero además, la atención personalizada o individual también implicó tener un mayor acercamiento con el alumno y platicar de manera frecuente con la madre del estudiante, conocer más acerca de su situación, como cuenta la maestra:

Allá afuera él se ponía y me decía "maestra deme un *rite* a mi casa". Y yo platicaba con su mamá y me decía que se lo habían expulsado de otra escuela y que tenía un problema que repercutía en su conducta, lo llevaban al médico. Le recomendé que hiciera las tareas con él y lo quisiera más. Acabó ese año y pasó casi todas sus materias, yo le ayudaba en todas sus materias. Pasó sus materias y regresa a tercero y vino su mamá a hablar conmigo que lo iba a dejar acá porque lo estábamos ayudando, y acabó tercero y bien. Ahorita está en la prepa, y le está yendo bien (CHSTT2B).

La profesora también alude a esa idea de haber salvado al alumno y de que sus acciones influyeron en la decisión del estudiante de seguir estudiando. Cabe enfatizar que la propia maestra expresa que esta experiencia la sintió como un logro personal:

“Yo sentí que ese fue un logro para mí, no sé qué hice pero salió bien, y eso me ha servido a mí” (CHSTT2B)⁴⁸.

Como un paréntesis, considero que este caso da cuenta de lo importante que es poner la mirada en “los problemas de los alumnos”, y no sólo en los alumnos llamados “problema”, que son a los que continuamente se les envía al Departamento de Orientación, sea por sus conductas disruptivas o por el bajo aprovechamiento que presentan. La experiencia que aquí se analiza va más allá de las conductas disruptivas o del bajo aprovechamiento escolar, se trata de enfocar la mirada en lo que le puede pasar a los alumnos considerados “problema”, más allá de etiquetarlos.

Romo (2011, referido en Ortega Villalobos, 2013:415) señala que “el sistema educativo ha tendido a conceder una mayor importancia a la dimensión cognitiva”. El mismo autor hace ver cómo las situaciones personales que los estudiantes enfrentan en la vida cotidiana (que no se reduce a la vida escolar), son precisamente las dimensiones que no se toman en cuenta al momento de ponderar los índices de reprobación, rezago o eficiencia terminal; resultados que no ofrecen información sobre lo que los estudiantes viven en los distintos momentos del proceso.

- *Relato 4. “Tomar el consejo” de una “buena maestra”*

Finalmente expongo la experiencia que refiere una alumna que cursa segundo grado. Ella comenta que se distingue por ser “la única que le contesta a sus maestros” (CHSGA2G). Esto es así, según la alumna, porque ellos constantemente la regañan, dice: “que no haga esto... que se ve mal, que a una mujer se le ve mal, ¡pero creo que a ellos les duele que les diga uno sus verdades! y pues, por eso... me comienzo a decirles esas cosas a mis maestros” (CHSGA2G).

La alumna cuenta que a veces no sabe o no entiende por qué se comporta de esa manera y expresa que esta forma de actuar además de ocasionarle problemas con los profesores, la hacía “sentirse mal”.

Karla refiere que a partir de un incidente y de una plática que sostuvo con su profesora de Taller de Corte y Confección, empezó a cambiar de actitud y a conducirse con más cuidado. Cuenta que un día ofendió a la maestra:

⁴⁸ Como paréntesis puedo decir que es de llamar la atención que en algunas ocasiones, la problemática de conducta y bajo aprovechamiento del alumno se atribuye a alguna enfermedad. En mi experiencia como orientadora en escuelas secundarias era común escuchar al familiar de estos alumnos hablar, por ejemplo, de que tenían Hiperactividad con Déficit de Atención.

Que a mi maestra... le dije eh... ¡metiche! y este, le dije una grosería que no puedo... (Dando a entender que no quería repetirla). Y ya, me sentí yo mal porque, la profe... no, nunca me ha regañado, nunca me ha metido reporte en todo esto que a veces ¡no le trabajo! Y pues, nunca me ha metido eso y me siento mal, y hasta que se van todos le pido una disculpa.

E: Ah, ¿tú le pediste una disculpa a la maestra?

Aa: Sí, a ella. Me aconseja que no sea así. Y pues realmente ya no mucho les contesto a mis maestros, ya le he bajado a mis rayitas ¡ya, nomás me quedo callada a que me regañen! (CHSGA2G).

Percibiéndose en la narración un proceso de reflexión por parte de la estudiante:

E: Y ¿Por qué ese cambio? ¿A qué se debió?

Aa: Porque o sea, a veces los maestros dicen “¡no! que esta niña contesta que esto y el otro” y pues, le he tomado el consejo que me hizo la profesora y pues ella...

E: ¿Qué profesora, la de corte y confección?

Aa: Sí, la profe Lupita. Pues, una gran maestra y pues, realmente tiene mucha ella la razón que sí, hasta mis compañeros me decían (sube el tono de su voz) “si les contestabas mal a los maestros” y pues, hasta yo me sentía mal y... por eso ya no contesto, y hasta mis maestros me han dicho que he cambiado demasiado.

E: ¿Seguiste el consejo de esta maestra?

Aa: Sí (CHSGA2G).

La misma estudiante da cuenta del cambio que experimentó a partir de ese encuentro. Lo que aquí quiero recuperar es que la alumna da cuenta de que hizo caso al consejo porque vino de una persona con cualidades que ella valora, haciéndola pensar sobre su propio comportamiento. También otros actores, sus compañeros, la hacían pensar en su comportamiento.

Gadamer (2007:347) llama la atención en que “...la autoridad de las personas no tiene un fundamento último en un acto de sumisión y de abdicación de la razón, sino en un acto de reconocimiento y de conocimiento: se reconoce que el otro está por encima de uno en juicio y perspectiva y que en consecuencia su juicio es preferente o tiene primacía respecto al propio”. Resulta interesante pensar, siguiendo al mismo autor, en que la autoridad se adquiere, no se otorga. De tal modo que reconocer que alguien tiene autoridad, está relacionado con pensar que lo que dice esa persona “...no es irracional ni arbitrario, sino que en principio puede ser reconocido como cierto. En esto consiste la esencia de la autoridad que conviene al educador...” (Gadamer, 2007:348). En este sentido, me parece que la estudiante reconoce la autoridad que tiene la tutora de dar consejos no porque es profesora, sino por sus actitudes hacia con ella y porque la considera una “gran maestra”.

8.2.1. Momento pedagógico y reconocimiento

¿Qué se puede visibilizar en los pequeños relatos? ¿Qué ponen de manifiesto? Considero, por un lado que estas historias visibilizan el momento pedagógico al que alude Van Manen (1998) y ponen de manifiesto las actitudes morales que los docentes despliegan ante la situación de los alumnos: cuidado, protección, respeto, valoración y solidaridad, resultando de ello una relación de reconocimiento. Una relación en la que tutor y tutorado viven una experiencia en común.

“Momento pedagógico” que en cada caso implica distintos periodos de tiempo, es decir, a veces basta un breve momento para mirar, escuchar, entender lo que al alumno o alumna le sucede y decirle palabras de ayuda. Otras veces se da en varios días o en ocasiones implica todo el ciclo escolar, lo que conlleva diversas acciones.

Los relatos se pueden leer como momentos pedagógicos en tanto el profesor cuenta la situación del alumno, a la vez que la situación en la que se vio involucrado él mismo. Entendiéndose en lo que narran, que en esa situación los alumnos estaban sufriendo un daño moral (aun el caso de la alumna se vislumbra su molestia).

Son situaciones no planificadas que parten de comportamientos de los estudiantes, que acontecen en la cotidianidad escolar, que dejan ver lo que les sucede en otros contextos por los que transitan.

De esta manera, considero, se configura una relación de reconocimiento (o tutora), en la que se puede distinguir (a partir de lo que expresan los tutores), las acciones morales o la trama de actitudes que adoptan para ayudar, cuidar o proteger a los estudiantes de su relación con otras personas y consigo mismos, en un marco de confianza, respeto y solidaridad.

Esta trama de acciones conlleva observar, preguntar, platicar, escuchar, aconsejar, dar seguimiento, interceder, buscar apoyo en otros actores (compañeros, trabajadora social, familia), entre otras. Pero también se puede distinguir, en lo que cuentan los profesores y la alumna, cómo los estudiantes demandan la atención del tutor, haciendo un “llamado al cuidador”.

Pérez-Campos (siguiendo a Bourdieu, 1991) sugiere que el “llamado al cuidador” se refiere a las palabras, actitudes o acciones de la persona que demanda atención. Para entender mejor se retomará el ejemplo que sugiere el mismo autor. Él

dice que cuando un bebé llora, la persona que lo cuida interviene inmediatamente de una forma activa. El llanto la perturba emocionalmente, pero también “se le presenta como una solicitud o demanda que exige su atención”. El llanto puede entenderse como el “llamado al cuidador” en tanto se convierte en “el principal medio de comunicar sus necesidades” (del bebé), en un medio sociocultural concreto. A la vez que moviliza acción y comprensión dentro de la relación concreta bebé-cuidador, articuladas en un estado no exento de tensión y emoción (Pérez-Campos, 2014:9).

Considero que estas actitudes, palabras o acciones de llamado al cuidador se pueden percibir en los pasajes referidos: “siempre estaba muy serio en clase”; “...y se acercan unas niñas preocupadas y me dicen...”; es decir los alumnos llamando la atención con su comportamiento o cuando los padres solicitan la ayuda a la tutora. Llamados al tutor que solicitan su acción; él o ella acepta atender las demandas del estudiante, entendiéndose que puede percibir las y concebirlas como fundamentales o básicas en la realización del joven estudiante (retomando a Pasillas, 2012:413).

Además, a partir de estos pequeños relatos podemos reflexionar, parafraseando a Van Manen (1998), sobre lo que puede significar (o no) la presencia de un educador en la vida de un adolescente. En tanto presencia positiva, puede que el adulto-tutor-profesor, haga posible que el adolescente-alumno “...experimente una sensación de seguridad, apoyo, estabilidad y dirección” (Van Manen, 1998:69).

Sin duda hubo otros aspectos o factores que contribuyeron a que el alumno o la alumna cambiaran, pero el hecho a recuperar en estos relatos es que el propio profesor percibe que su presencia, sus acciones, sus actitudes, su intervención contribuyeron al cambio del estudiante. Que es una persona fiable, que proporciona atención y apoyo al alumno cuando éste lo necesita, que se puede contar con que él, que está allí de manera continua (parafraseando a Van Manen).

Se puede distinguir en los cuatro casos que los profesores no aluden a una atención terapéutica o psicológica con los alumnos. “Jiménez y Correa (2009:103) quieren dejar en claro que la tutoría no es ni psicoterapia ni psicoanálisis, sino una ‘actividad fundamentalmente académica y estrictamente pedagógica...’ (en Ortega, 2013:422). Considero que estos profesores dan cuenta de cómo la tutoría individual está orientada por propósitos pedagógicos.

Sin embargo, es necesario hacer algunas puntualizaciones. Atendiendo a las narraciones de los profesores, parece que esta forma de atención no es frecuente, sobre todo por los tiempos y ritmos que implica trabajar en una escuela secundaria. Además, no todos los docentes aceptan comprometerse en estas situaciones. Asimismo se ha de tomar en cuenta que hay obstáculos o limitantes para desarrollar dicha atención, como se verá a continuación.

8.2.2. Casos fallidos y limitantes u obstáculos en la atención individual

Los docentes también dan cuenta de experiencias en las que no obtuvieron la respuesta que esperaban o que les causó a ellos mismos conflictos. Asimismo dan cuenta de algunos obstáculos que les impiden apoyar de manera individual a los/las jóvenes estudiantes.

La profesora Alicia refiere el caso de un alumno que consumía drogas. Ella comenta que en este caso estaba trabajando en coordinación con la trabajadora social a fin de poder ayudar al joven, la idea era enviarlo a un centro de rehabilitación. Narra la profesora:

Entonces yo le decía: “¿cuál es el problema?” Y él me decía: “es que yo no quiero estudiar”. “¿Entonces por qué vienes?” “Porque mi mamá me presiona, mi papá me presiona también, pero yo no quiero estar acá yo me quiero ir a otro lado porque yo no soy de acá”. Su papá era de Oaxaca, entonces él quería irse con su papá (CHSTT2B).

A pesar de que la profesora trató de apoyar al alumno, éste no respondía. La profesora sigue contando la situación:

La última vez que lo vi, me dijo la trabajadora social que su mamá recomendó que lo siente adelante. Cuando vino, era un martes, se sentó hasta atrás y al ratito ya estaban todos encima de él, haciendo relajo, haciendo lo que siempre hacen. Y le dije: “siéntate aquí, me recomendaron que ibas a estar sentado aquí adelante, vino tu mamá”. Entonces me empezó a decir un montón de cosas de su mamá y se salió y ya fui con la trabajadora social y le dije lo que había pasado, y me dijo “yo creo que lo vamos a dar de baja porque ya nadie lo quiere en su clase” (CHSTT2B).

La maestra Alicia cuenta cómo a través de la plática promovió el acercamiento con el estudiante y de cómo esta manera le permitió conocer la situación del alumno:

Yo platicué varias veces con él y en esas pláticas salió que él venía expulsado de otra escuela, que estuvo a punto de golpear a la directora, era un problema muy fuerte. Yo siempre lo traté bien, pero esa vez como

que no le gustó que yo lo llamara y tampoco le gustó que su mamá hubiera dejado dicho que lo sentáramos acá adelante y por eso empezó a decir cosas y luego se salió (CHSTT2B).

En el pasaje se puede entender cómo es que la profesora atiende al alumno y trata de ayudarlo para que mejore su desempeño escolar y su comportamiento, sin embargo, el alumno no responde como ella quisiera.

Van Manen (1998) observa que en ocasiones el adulto puede comprometerse con el niño o adolescentes, y a veces hasta sentir cariño por él y tener los mejores propósitos, pero el niño o adolescente “pueden no entenderlos”. Las intenciones del adolescente muchas veces llegan a expresar el tipo de persona que es y la forma en que se conduce y orienta en/hacia el mundo. Cada niño o adolescente “...es único y demuestra inclinaciones, sensibilidades, formas de ser que desde muy temprano se manifiestan en sus elecciones, intereses y deseos. El propósito del niño es complejo porque está profundamente entremezclado con sus sentimientos y proyectos diarios” (Van Manen, 1998:35).

En el caso referido se entiende que si bien la profesora se comprometió, escuchaba al alumno, hizo labor de convencimiento, él no respondió como ella quería. Se observa que la profesora Alicia trató la situación de una manera similar al caso que refiere antes, sin embargo, en este caso otras condiciones confluyeron para que los resultados no fueran los mismos: el alumno tenía una problemática distinta, la relación con su familia era adversa y el alumno era distinto, tenía otro propósito.

Otra situación la comparte el profesor Agustín, de la secundaria general. Él da cuenta de cómo, aun cuando se trata de ayudar a los alumnos son, en ocasiones, la madre o la madre o ambos los que no responden ni colaboran en la atención del estudiante. Esto llega a ser preocupante para los docentes:

Una ocasión llamé a un niño... acá cada bimestre se entregan boletas, y el niño en el primer bimestre reprobó creo cinco o seis materias, en el segundo bimestre lo mismo y en el tercero lo mismo, entonces... y los papás no han venido. Y uno con un cinco ya se espanta, a ver, ¿quién es el maestros, en qué te puedo apoyar? Para hablar con el maestro.

Entonces llamaba yo al papá de este niño y no venía, entonces lo tuve que traer a prefectura y ya le dije al prefecto “esta es la situación de este niño y que deje aquí su mochila, decomisada su mochila para que venga el papá. Y vino, pues, y ya le digo, “señor, como es posible que ya llevamos tres bimestres” -porque pido que vayan por la boleta y ya la traen.- y le digo “mire señor, cómo es posible que ni su esposa -la mamá

del niño- y ni usted se preocupen por este niño, es su responsabilidad. Y le dice el señor al niño: “¿quién es tú mamá?”. Le digo: ¿qué no viven juntos?”. “Sí”. Pero... ninguno está enterado. (CHSGT2Gy1Hp1).

Los educadores, dice Van Manen (1998), tienen la tarea fundamental de intentar ayudar a los padres a cumplir su responsabilidad pedagógica con sus hijos(as). Sin embargo, como se puede leer en el pasaje, esto se torna difícil para los tutores cuando los papas no colaboran.

En algunos casos, tutoras y tutores se atreven a atender problemáticas que afectan a los y las jóvenes estudiantes y que surgen en el medio familiar: “sí, se me han acercado principalmente alumnas, por problemas, casi más que nada por divorcio de los padres” (CHSTT2B). Los tutoras(es) consideran que es un tema delicado porque a veces, como dice una profesora: “viven muchos [alumnos] en violencia intrafamiliar. Llega golpeado incluso físicamente, moramente, por lo que ocurrió anoche, quiere llorar, quiere salir y a dónde va” (QSGT3D). Lo que quiero enfatizar respecto a los pasajes anteriores -referidos a la problemática familiar que viven los estudiantes-, siguiendo a Van Manen (1998:22), es que en estos tiempos al parecer la responsabilidad de la escuela “...no sólo consiste en preparar al niño para el mundo exterior, sino que también consiste en protegerlo de los posibles riesgo de abusos y deficiencias en la esfera íntima de la familia”. Esto parece complejo, pues para el tutor no se trata de “sustituir” a la madre o padre de familia, sino de “proteger” a los alumnos-adolescentes de lo que viven en casa o de las personas con quienes conviven en el medio familiar.

Los profesores también dan cuenta de que existen condiciones propias del contexto en que se desempeñan que obstaculizan o limitan la atención individual a los alumnos. Como es la propia organización escolar, el ritmo de trabajo en el que desempeñan su labor y la responsabilidad que tienen de atender a los grupos escolares. El no poder descuidar al grupo por atender a un solo estudiante.

Otra dificultad que mencionan es el hecho de no tener relaciones armónicas de trabajo, por ejemplo, cuando no existe una buena coordinación con la trabajadora social. Aunado a la falta de interés de la madre o padre de los alumnos. O bien, hay quienes perciben que la tarea sobrepasa su propio rol, pues tienen límites para actuar.

El capítulo da cuenta las historias que narran tres tutores y una estudiante. Se presentan como ejemplos claros del momento pedagógico en el que se pone en juego la situación, las acciones y la relación pedagógica. Acciones que se pueden interpretar como acciones morales de reconocimiento que buscan proteger y cuidar a los alumnos en medio del respeto y la valoración de la persona. Dejando claro que la atención individual en la que se comprometieron los profesores puede ser entendida como atención pedagógica.

Asimismo se dio cuenta de algunos casos en los que la ayuda que el tutor proporcionó al alumno no dio los resultados esperados, y de algunos obstáculos que en ocasiones impiden que los docentes atiendan a los alumnos de manera individual. No se ha de perder de vista, como indica Van Manen (1998), que las acciones del educador son limitadas y que incluso en las mejores circunstancias no puede estar seguro de que el niño o adolescente responda desde lo deseable.

Reflexiones finales

Las entrevistas a profesoras y profesores permiten distinguir algunas de las maneras en que estos profesionales resolvían el espacio curricular de tutoría propuesto con la Reforma a la Educación Secundaria 2006, a entender cómo experimentaron la labor los docentes asignados tutores de escuelas secundarias técnicas y generales ubicadas en cuatro estados mexicanos, en los primeros seis años de la implementación de la tutoría.

Los profesores que asumieron la labor dejan ver formas creativas de atender la labor tutora, desde una perspectiva pedagógica y no psicológica, es decir, comprometiéndose en relaciones orientadas a proteger y acompañar a los jóvenes estudiantes, preocupándose por su bienestar y desarrollo personal.

También se distingue que la tutoría en escuelas secundarias va más allá de un espacio-tiempo curricular y de una persona oficialmente nombrada como tutor o tutora. Esto lo demuestra el hecho de que muchos de los profesores entrevistados insistían en que “todo el tiempo son tutores”, que “siempre han sido tutores” y que el profesor comisionado como asesor de grupo también realizaba actividades relacionadas con la tarea tutorial. Aunado a la labor que realizan orientadores educativos, trabajadoras sociales y prefectos. Lo que permite pensar, como señalan De Ibarrola et al. (2014:348) “...que la tutoría es una labor que, además de rebasar el espacio áulico, se desarrolla de manera conjunta y cotidiana en la institución escolar”.

Más allá de los temas y actividades propuestos para dotar de contenido al espacio curricular, la presente investigación da cuenta de cómo tutores y tutoras solucionaban la tarea en medio de un dilema pedagógico de vieja data histórica, entre la labor hacia procesos de auto-reflexión y crecimiento personal de los jóvenes estudiantes, a la vez que guiándolos hacia la socialización y disciplina escolar. La labor tutora en escuelas secundarias se vislumbra como una experiencia contradictoria: trata de responder a exigencias burocráticas centradas en el control, al tiempo que busca acompañar a los alumnos en la realización de sí. Experiencia de la tarea tutorial que está fuertemente relacionada con la manera de asumirse (o no) como tutor(a).

Las narraciones también permiten distinguir cómo los docentes construían relaciones tutoras con los alumnos del grupo a su cargo. Relaciones asimétricas caracterizadas por dirigir y poner límites, a la vez que buscaban disminuir la

verticalidad al favorecer la apertura mutua entre tutor/alumnos y entre compañeros (simétricas). Relaciones configuradas entre la conducción rígida y a la vez flexible del tutor, promoviendo un diálogo abierto con los estudiantes pero con límites. Asimismo se refiere cómo los docentes que se comprometieron en tutorar al grupo de alumnos generaban condiciones pedagógicas a fin de propiciar relaciones tutoras de diálogo, confianza y reflexión expresadas en lo grupal y lo individual.

En lo que cuentan tutores y estudiantes se pueden recuperar momentos pedagógicos que dan la oportunidad de conocer algunas de las situaciones que viven los alumnos adolescentes, los problemas que enfrentan y las inquietudes que los distintos contextos encarnan para ellos. Momentos en los que se distingue el actuar del profesor-tutor ante las demandas de los alumnos, sus maneras de verlos y entenderlos, así como los discursos a través de los cuales les muestra/entrega el mundo. Momentos pedagógicos que permiten reflexionar en torno a la auto-creación que hacen de sí los jóvenes estudiantes en la interacción con el otro (el tutor) y los otros (compañeros de grupo).

Retomando algunos de los aspectos abordados y analizados, a continuación enfatizo algunas ideas centrales desarrolladas en la tesis para reflexionar en torno a las posibilidades formativas de la relación tutora en contextos escolares del nivel secundaria.

- *Resolver la tutoría en/desde la contradicción*

Para entender la tutoría en escuelas secundarias, en la presente tesis se propone partir de una perspectiva pedagógica enfocada en la contradicción que representa conducirse por la vida diaria. Considero que esta idea ayuda a entender el contraste de los significados que los profesores dieron a la labor tutora y los propósitos que establecieron para guiar su quehacer.

Los maestros significan la tutoría como una labor de apoyo y orientación en aspectos académicos, de conducta escolar y proyecto de vida, pero a la vez como una tarea que significa acompañar, ayudar, aconsejar y dialogar con los estudiantes en torno a distintos temas o inquietudes que devienen de los distintos contextos en los que participan. Externan propósitos centrados en las demandas institucionales: formar al mejor grupo, exigir que cada miembro desempeñe su papel de alumno y rescatar a aquellos que muestren indisciplina o bajo aprovechamiento. Al tiempo que plantean

propósitos relacionados con demandas formativas que van más allá de lo cognitivo y académico, centrándose en aspectos éticos, en las relaciones que los alumnos mantienen con distintas personas (fuera y dentro de la escuela), en sus emociones y en su desarrollo personal.

Considero que resolver la tutoría en la contradicción se puede entender como una manera de atender áreas complementarias orientadas hacia la formación integral de los educandos, es decir, no sólo atendiendo a los adolescentes en su papel de alumnos, sino en su calidad de sujetos plurales que transitan y viven en distintitos contextos en los que se relacionan con distintas personas, y participan de distintas maneras.

Esta perspectiva contradictoria también implica moverse entre lo formal y lo informal. Romper en la hora de tutoría con ciertos esquemas que caracterizan las clases de secundaria (dictado, uso de cuaderno, ejercicios por escritos, calificar, entre otros), sin perder de vista el propósito educativo, refleja una manera difícil y creativa de enfrentar la tarea. Más aún si se toma en cuenta que la mayoría de los profesores manifestaron poca o nula capacitación en torno a la tutoría y de que no contaban con el material diseñado por la SEP, llevándolos a procurarse recursos que ellos conocían o dominaban.

Romper con formas establecidas es difícil si se consideran las características de los alumnos y de los grupos de escuelas secundarias, así como la forma de organización y la dinámica escolar que caracteriza este nivel educativo. Esforzarse por ofrecer otras opciones a los estudiantes en la hora de tutoría, de configurar la tutoría de manera abierta, de actuar de manera más flexible, me parece, da cuenta de una forma de apropiación del espacio/tiempo curricular, aunque siempre en el marco de lo institucional y sin perder de vista que algunos docentes no asumieron la labor y utilizaron de otra manera el espacio curricular (por ejemplo, dando la hora libre o impartiendo su materia).

- *Relación tutora*

Al inicio del presente trabajo nos preguntamos cómo los docentes construyen relaciones tutoras con el grupo a su cargo. Recurrir al triángulo pedagógico o didáctico ayudó a complejizar la cuestión, haciéndonos ver que la relación tutora no se limita a la interacción maestro alumno, sino que esta relación está mediada por temas

significativos para los alumnos y que dicha relación se da en un grupo/clase, en un aula ubicada en un espacio institucional y ubicada en un contexto sociocultural más amplio que incide en dicha relación.

La posición del educador en la tutoría es distinta a la que establece con los alumnos cuando imparte una disciplina, cuando los alumnos lo aceptan como profesor. Sin embargo, se dijo que el maestro no puede forzar a los alumnos a aceptarlo o reconocerlo como tutor ni a establecer relaciones tutoras por el sólo hecho de atender el espacio/tiempo curricular. Este reconocimiento ha de ser ganado o concedido por el alumno, pues la relación pedagógica que aquí se establece tiene otras características y demanda establecer o generar condiciones pedagógicas distintas por parte del docente.

Se planteó que la “plática” que promueven los tutores en la tutoría se puede entender como una de esas condiciones pedagógicas. Se analizó cómo esta “plática” que los profesores iniciaban se movía entre el control y el diálogo. Por un lado recurrían a exhortaciones, sermones morales, consejos, pequeñas historias o ejemplos que daban la impresión que el acto de educar sólo se reducía a depositar o transferir valores o conocimientos a los educandos. A la vez que el diálogo –como condición pedagógica para establecer relaciones tutoras- se configuraba como conversación o charla que daba pie a una discusión grupal en la que platicar se distinguía del informar y que los maestros recurrían al debate a fin de abrir un espacio en el que los alumnos pudieran expresar su sentir y sus saberes en compañía del grupo. O proponían actividades en forma de “talleres” que permitían a los alumnos interactuar y platicar entre ellos sobre sus intereses, inquietudes e intercambiar o compartir saberes y conocimientos.

Ambas formas reflejan lo que desde el punto de vista del tutor es lo mejor para los alumnos. Desde la mirada de los alumnos, ambas formas resultaban interesantes, aunque se percibieron matices. En la primera forma caracterizada por el habla unidireccional, los alumnos dieron cuenta de que escuchan las palabras del tutor y reflexionaban o bien, después de estas formas de diálogo se acercan con más confianza al tutor para platicar con él de manera personalizada (esto último enfatizado por el tutor). En tanto que promover el diálogo en forma de conversación resultaba más ameno para los alumnos, facilitaba la participación, la expresión de opiniones, intereses y emociones y promovía la convivencia e integración grupal.

Para promover una relación tutora o pedagógica el tutor trataba de propiciar la confianza entre él y sus alumnos y entre estos. Se distinguió cómo los tutores que asumen la labor tutora implementan distintas estrategias para ganar la confianza de los estudiantes. Tratan de mostrarse confiable a través de la plática con los jóvenes estudiantes, intentan “bajarse a su nivel” o “ponerse a su edad”, suspendiendo de alguna manera la verticalidad/asimetría que caracteriza la relación docente alumno. Preguntan y se interesan por lo que les sucede a los alumnos dándoles a entender que pueden contar con él, al mostrar disposición para escuchar y entender sus vivencias. Se establece entre ellos una apertura mutua.

Además tutoras y tutores proponen actividades para generar en el grupo un clima de confianza. Abordan temas de interés procurando que la discusión se desarrolle en un ambiente de cordialidad. También recurren a dinámicas grupales que gustan a los alumnos y que responden a sus inquietudes, o bien aprovechan oportunidades o situaciones para tratar temas que afectan en esos momentos a los alumnos tratando de que sean abordados de manera grupal en un clima de familiaridad.

El tema de la confianza como condición pedagógica o relacional es un asunto complejo ya que como dice Luhmann (1996) la confianza ha de ser ganada constantemente, es un asunto delicado cuando los profesores no miden los riesgos que se corren cuando el alumno se “abre”. La confianza puede perderse cuando se hacen comentarios inapropiados o actitudes mal interpretadas. O cuando no hay continuidad en la relación. Es una condición relacional que demanda acción y que se demuestra mediante el compromiso, a la vez que demanda respuestas, es decir, solicita al tutor(a) actuar.

Invitar a los alumnos a reflexionar también se puede interpretar como condición pedagógica que aporta elementos a la relación tutora. En el presente estudio se dio cuenta de los discursos que los profesores formulan para promover la reflexión o para crear conciencia en los alumnos de su deber ser como alumnos, adolescentes e hijos(as). Asimismo se describen algunos de los recursos que utilizan para invitar a los alumnos a reflexionar, como lecturas de reflexión, videos, poemas, canciones, cartas, libros de superación personal, entre otros.

Estas condiciones pedagógicas o relacionales: diálogo, confianza y reflexión también permiten distinguir cómo los docentes tutores(as) movilizan habilidades. Mientras relatan sus experiencias se puede recuperar lo receptivos que son, están al tanto de lo que sucede en el grupo y de lo que le pasa a un alumno o alumnos en particular. Son observadores, escuchan, toman decisiones sobre la marcha, están atentos a las reacciones de los alumnos, se dan cuenta cuando algo pasa en el grupo y son capaces de improvisar. Lo que sin duda enriquece la relación, le da sentido, le da forma.

El diálogo, la confianza y la reflexión se vislumbran como condiciones relacionales necesarias para desarrollar la labor tutora. Considero que es necesario reflexionar y revalorar el esfuerzo que hacen los docentes para construir tales condiciones pedagógicas.

- *La formación de los alumnos*

Durkheim en su ensayo titulado “Naturaleza y método de la pedagogía” propone acercarse a las prácticas educativas con una actitud mental que se ha de caracterizar, no por actuar sobre las cosas o sobre las personas siguiendo determinadas maneras, sino más bien reflexionando sobre los procedimientos de acción que se emplean para actuar sobre las cosas y las personas. Me parece que lo expresado por docentes-tutores y jóvenes estudiantes ayudan a reflexionar en torno a lo que se pone en juego en términos de la formación de las personas (estudiantes adolescentes) que participan de la tutoría en escuelas secundarias.

La tesis que se sostiene en este trabajo es que la relación tutora contribuye en la formación de los alumnos de escuelas secundarias. En el capítulo 2, en el que se trata sobre educación, formación y *Bildung*, se dijo que la formación está fuertemente vinculada con la acción que el sujeto ejerce sobre sí mismo, que a él le corresponde responsabilizarse de su existencia, él es quien asume el reto de su cambio, de su transformación. Asimismo se enfatizó en que para lograrlo requiere del apoyo y la guía del maestro-tutor. Retomando a distintos autores se dijo que la formación se logra a través de la interacción con el otro y con lo otro (el conocimiento o la cultura), que se requiere de la actuación viva del enseñante y la actividad del que se forma. El papel del profesor/educador no es modelar al alumno, sino acompañarlo en su proceso de auto-creación mediante un proceso relacional. Con Ferry (1997) se dijo que los formadores

son mediadores humanos, pero también lo son las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros (familiares, compañeros, amigos).

Muchos de los tutores entrevistados dotaron de contenido al espacio curricular tratando temas de interés para los estudiantes. Considero que estos temas se pueden entender, siguiendo a Freire (1970) como los temas generadores que median el encuentro entre tutor y estudiantes, siempre y cuando sean pensados como significativos para los segundos. En este sentido tratar temas es importante en la formación.

- *El momento pedagógico*

Considero que la noción de momento pedagógico (Van Manen, 1998) que implica definir/comprender una situación, realizar acciones y establecer relaciones pedagógicas es una concepción teórica muy útil que ayuda a entender cómo estas relaciones contribuyen en la formación de los alumnos.

Tutores y tutoras aprovechan el momento al atender problemas que tienen que ver con el aprovechamiento y la disciplina del grupo y de los alumnos, con los conflictos entre compañeros, entre el grupo y los profesores que lo atienden, pero también cuando se ocupan de los problemas personales que los alumnos. Se destaca cómo el profesor o profesora asume la labor tutora como una forma de solucionar o resolver problemas de los alumnos a través del recurso de la palabra, del cuidado, la mediación y del estar ahí cuando surge la dificultad. Formativo en cuanto se percibe corresponsabilidad (Paulín, 2013) de los profesores para involucrarse e intervenir en los problemas del grupo o que surgen en el grupo, de lo importante es que un adulto intervenga ante lo apremiante.

El diálogo: A través del diálogo el tutor genera un encuentro que, siguiendo a Bajtín, se convierte en una relación con el otro, en un acto creador a través de la palabra. A través del diálogo con el tutor y los compañeros son transmitidas las voces que representan posiciones diferenciadas e intercambio con las demás voces. A través del diálogo, de las palabras, el alumno se hace de las palabras ajenas, se puede orientar a través de ellas, assimilarlas y apropiarse no sólo de ellas, sino del mundo que a través de ellas se le presenta. Diálogo entre su palabra y la ajena. Encuentro entre su conciencia y la ajena. Lo cual le permite al alumno en formación edificar el mundo bajo esa triple óptica a la que alude Bajtín: *otro para mí, yo para otro, yo para mí.*

El espacio/tiempo de tutoría se convierte en un espacio de diálogo y formación. Por un lado, porque le permite al alumno pensar(se) mediante las palabras que el tutor dirige al grupo, y por otro, porque se entiende como espacio de expresión que adquiere sentido para el tutor y los estudiantes. Porque los jóvenes alumnos pueden compartir con el grupo de compañeros, gustos, intereses, preocupaciones, situaciones problemáticas que viven en el contexto escolar o fuera de éste, y en el diálogo abierto encontrar respuestas a sus inquietudes; a la vez que a al tutor le permite conocer de otra manera a los alumnos con quienes convive cotidianamente, lo que se puede traducir en un encuentro “dialógico” (Bajtín, 2000 y Freire, 1970).

La confianza: La confianza es crucial para el desarrollo de la personalidad. El alumno necesita sentir confianza en sí mismo y ello deviene de la calidad de la relación con las personas en quienes llega a confiar. Si el alumno percibe que puede confiar en alguien, esta confianza se convierte en un “dispositivo protector contra el riesgo y peligros de las circunstancias de acción e interacción” en las que participa (Giddens, 1997:11). Si los alumnos encuentran a alguien confiable, pueden expresarse y confiarle sus preocupaciones o inquietudes, lo que reditúa en sentir un apoyo emocional que les ayuda a conducirse con mayor seguridad ante las situaciones o por el mundo.

En este sentido se puede entender la apertura mutua que se trató en el desarrollo del presente trabajo. La apertura del otro, en este caso del profesor que escucha y demuestra que entiende la situación lleva al alumno a “abrirse” y confiar (más que confesar) lo que le pasa. A la vez que el tutor, en su calidad de escucha, responde al llamado de auxilio del joven estudiante (como diría Bajtín), devolviéndole una imagen, pues el tutor tiene un excedente de visión y puede ver de otra manera lo que me pasa y lo que pasa alrededor del alumno o los alumnos. Cuando los alumnos perciben esta disposición del tutor, entonces puede contar al tutor (o en el grupo) lo que le sucede, por ello se vuelve tan importante construir un clima de confianza grupal.

La reflexión: Recuperando ideas de Dreier (2010) y Giddens (1997), se dijo que mientras los alumnos participan en los distintos contextos, trabajan en la “comprensión de sí mismos”. Los procesos personales de reflexión se abastecen de lo que viven los alumnos en diversos contextos. Los procesos reflexivos que los alumnos despliegan a partir de los discursos que los profesores les dirigen y a través de los recursos que utilizan dejan ver que los alumnos realizan un diálogo interno que los ayuda a constituirse como personas.

A partir del habla o la plática que tutoras y tutores dirigen al grupo los jóvenes se piensan en su papel de alumnos, adolescentes, amigos, hermanos. Pero además, llevan a cabo procesos reflexivos centrados en una inquietud de sí: acciones, pensamientos, emociones. Abrir espacios de reflexión les permite explorar sus habilidades o talentos que tienen, pensar(se) a través de los consejos que los ayudan a entender y participar en los distintos contextos en los que participan. Palabras, acciones y actividades que promueve el tutor que los ayudan a mirarse y a percibir cambios. Dejando ver que la relación tutora se construyen “con la alteración que produce el encuentro” con el otro (Petit, 1999).

Para Bajtín “ser en el mundo compromete” (Bubnova, 2006:103). La formación, dice Barrón (2009:218), alude “...al posicionamiento ético de los sujetos ante el mundo: a cómo se asume la responsabilidad ante éste y cómo se responsabiliza sobre sus actos...” Mientras que en el acompañamiento, dice Ducoing (2009:71), “...hay un actor fundamental que debe ser sostenido, apoyado para alcanzar su meta”. Ideas que considero incitan a pensar en torno a los discursos que los profesores formulan para invitar a los alumnos a reflexionar y en la manera en que se comprometen como tutores.

La atención individual: También se analizó la atención individual en la que se comprometen algunos tutores, sosteniendo que esta forma de atención coadyuva en la formación de los estudiantes en tanto se configura como una relación de reconocimiento que moviliza el cuidado, la confianza, el respeto y la valoración de la persona. Las pequeñas historias analizadas visibilizan momentos pedagógicos en los que el profesor se vio involucrado en una situación en la que el alumno demandó su acción, llevándolos a establecer una relación tutora. Acciones que se pueden interpretar como acciones morales de reconocimiento y que conllevan observar, preguntar, platicar, escuchar, aconsejar, dar seguimiento, interceder, buscar apoyo en otros actores (compañeros, trabajadora social, familia), entre otras.

A partir de estos pequeños relatos podemos reflexionar, parafraseando a Van Manen (1998), sobre lo que puede significar (o no) la presencia de un educador en la vida de un adolescente. En tanto presencia positiva, puede que el adulto-tutor-profesor, haga posible que el adolescente-alumno “...experimente una sensación de seguridad, apoyo, estabilidad y dirección” (Van Manen, 1998:69). Por ello sostengo que la relación

tutora tiene posibilidades formativas en tanto se configura como una relación de diálogo, confianza, reflexión y reconocimiento.

Rockwell (2006) plantea mirar la vida cotidiana como un espacio con rendijas, grietas o fisuras y propone prestar atención a estos intersticios “para comprender y sopesar los procesos sociales que configuran la realidad social”. En este sentido, considero que la tutoría representa un intersticio, una pequeña ranura en la vida cotidiana de las escuelas secundarias que permite examinar y reflexionar en torno a las relaciones pedagógicas que contribuyen en la formación de los jóvenes estudiantes.

Obras referidas

- Abbagnano, N. y A. Visalberghi (1964). *Historia de la pedagogía*. México, Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, *Diario Oficial de la Federación* (1992, 19 de mayo). México, Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Acuerdo Número 384, por el que se establece el nuevo plan y programas de estudio de educación secundaria 2006, *Diario Oficial de la Federación* (2006, 26 de mayo). México, SEP.
- Acuerdo Número 592, por el que se establece la articulación de la educación básica, *Diario Oficial de la Federación* (2011, 19 de agosto). México, SEP.
- Alvarado, Maritza (2013). "Formación de niños, adolescentes y jóvenes" en Patricia Ducoing y Bertha Fortoul (coords.) *Procesos de formación, 2002-2011*. México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)-Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Argüis, Ricardo et al. (2001). *La acción tutorial. El alumnado toma la palabra*. España, Graó.
- Arnaiz, Pere y Sofía Isús (1995). *La tutoría, organización y tareas*. España, Graó.
- Ávalos, Job (2007). "La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica", Tesis de Maestría, México, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV).
- Bajtín, Mijail (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. México, Taurus.
- Barrón, Concepción (2009). "Repensar la formación de tutores" en Patricia Ducoing (coord.) *Mediación y tutoría I*. México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)- Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (AFIRSE). pp. 215-232.
- Batista, Elmanidia (s.f.). "Las asesorías-tutorías en la escuela secundaria". Protocolo de investigación. Universidad Pedagógica Nacional 081 Subsede Cuauhtémoc. Chihuahua.
- Blasco, Maribel (2003). "¿Los maestros deben ser como segundos padres? Escuela secundaria, afectividad y pobreza en México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE), 8(19). pp. 789-820. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001910.pdf>
- Bubnova, Tatiana (2006). "Voz, sentido y diálogo en Bajtín". *Acta Poética*, 27(1). pp. 97-114. Recuperado en <http://www.scielo.org.mx/pdf/ap/v27n1/v27n1a6.pdf>
- Camacho, Manuel (2013). "El concepto de tutoría y las condiciones institucionales. La postura crítica de los tutores" en Mariela Jiménez (coord.) *La tutoría en la escuela secundaria. La visión de sus actores en escuelas técnicas de Tlaxcala*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-Díaz de Santos. pp. 43-66.
- Candela, Antonia, Elsie Rockwell y César Coll (2009). "¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula", *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 8, enero-junio. pp. 1-28. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121717001>
- Civera, Alicia (2008). *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. México, El Colegio Mexiquense, A.C.
- Coffey, Amanda y Paul Atkinson (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia, Universidad de Antioquía.

- Cuevas, Adrián (2013) "Los alumnos ante el aprendizaje, el conocimiento y el desempeño escolar" en Claudia Saucedo et al. (coord.) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. México, ANUIES-COMIE. pp. 63-92.
- De Ibarrola, María, Eduardo Remedi y Eduardo Weiss (coord.) (2014). *Tutoría en escuelas secundarias. Un estudio cualitativo*. México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV).
- De la Cruz, Gabriela, Edith Chehaybar y Luis Felipe Abreu (2011). "Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura", *Revista de Educación Superior*, XI (157). pp. 189-209. Recuperado en <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf>
- Di Leo, Pablo (2009) "Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en las escuelas medias", *Tramas 31*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco (UAM-X). pp. 67-100. Recuperado en http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/mat_catedra/experiencias_juveniles.pdf
- Díaz Sánchez, Josefina (2008) "La secundaria como espacio de construcción de identidad en los adolescentes" en Teresa Yurén y Citlali Romero (coord.) *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*. México, Casa Juan Pablos. pp. 265-291.
- Díaz-Barriga, Ángel y Mariela Jiménez (2013) "La tutoría en el subsistema de educación secundaria técnica, una visión integral de sus actores" en Mariela Jiménez (coord.) *La tutoría en la escuela secundaria. La visión de sus actores en escuelas técnicas de Tlaxcala*. México, Ediciones Díaz de Santos. pp. 315-328.
- Díaz-Barriga, Ángel y Mariela Jiménez (2013) "La tutoría. Conflicto de conceptos e identidades" en Mariela Jiménez (coord.) *La tutoría en la escuela secundaria. La visión de sus actores en escuelas técnicas de Tlaxcala*. México, Ediciones Díaz de Santos. pp. 21-42.
- Dirié, Cristina, et al. (2015). *Las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional: estudio en tres jurisdicciones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad, 2015. Libro digital, PDF. Recuperado en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/tutorias-secundaria-2015-version-digital-24-11.pdf>
- Dreier, Ole (2010). "Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social", en G. Pérez Campos, I. de L. Alarcón, J.J. Yoseff y M.A. Salguero (comps.) *Psicología Cultural*, vol. 1, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)- Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala, pp. 81-128.
- Dubet, Francois y Danilo Martuccelli (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- Dubet, Francois (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. España, Gedisa.
- Ducoin, Patricia (2003). "En torno a las nociones de formación" en Patricia Ducoin (coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación* (Tomo II). México, COMIE.

- Ducoing, Patricia (2009). "Presentación" y "¿Tutoría y/o acompañamiento?", en Patricia Ducoing (coord.) *Tutoría y mediación I*. México, UNAM-IISUE-AFIRSE. pp. 57-80.
- Durkheim, Emile (s.f.) "Naturaleza y método de la pedagogía". Recuperado en <http://peuma.e.p.f.unblog.fr/files/2012/06/Durkheim-Naturaleza-y-metodo-de-la-pedagogia.pdf>
- Erikson, Erik (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Argentina, Paidós.
- Esteves, José M. (1994). *El malestar docente*. España, Paidós.
- Fabre, Michel (2011). "Experiencia y formación: la *Bildung*", traducción del francés por Alejandro Rendón Valencia, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 23 (59). pp. 215-225. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4157511.pdf>
- Fernández Ranea, M. Mercedes (2009). "La acción tutorial y la atención a la diversidad: origen, concepto y puesta en práctica", *Gibralfaro. Estudios pedagógicos*, num. 62, julio-agosto. Recuperado en http://www.gibralfaro.uma.es/educacion/pag_1562.htm
- Fierro, Ma. Cecilia y Guillermo Tapia (2013). "Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México" en Alfredo Furlán y Terry Carol Spitzer (coord.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. México, ANUIES-COMIE. pp. 71-132.
- Flitner, Andreas (1990). *Konradsprach die Frau Mama... UeberErziehung und Nicht-Erziehung* (Konrad dijo la Sra. Mama. Sobre educación y no-educación). Muenchen, Serie Piper.
- Foucault, Michel (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México, FCE.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay, Tierra Nueva.
- Gadamer, Hans-Georg (2007). *Verdad y método*. España, Sígueme.
- Giddens, Anthony (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, Península.
- Grijalva, Olga (2010). "Las apariencias como fuente de las identificaciones en la construcción de las identidades juveniles y en la formación de grupos de pares", Tesis de doctorado, México, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV).
- Hargreaves, Andy, Lorna Earl y Jim Ryan (2000). *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*. España, Ediciones Octaedro-Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Hernández, Joaquín (2007). "La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales", Tesis de doctorado, México, DIE-CIVESTAV.
- Honneth, Axel (1997). "Reconocimiento y obligación moral", *Areté. Revista de filosofía*, IX (2). pp. 235-252. Recuperado en <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/arete/article/view/5282>
- Horlacher, Rebekka (2014). "¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana", *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), pp. 35-45. Recuperado en pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/617/1257
- Ibáñez, Carlos (2007). "Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32). pp. 435-456. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003220.pdf>
- Jackson, Philip (1975?). *La vida en las aulas*. España, Marova.
- Jáuregui, Ma. de Jesús, Oscar Velázquez, Elena Iñiguez (2007). "La orientación y tutoría: una caja de pandora, en donde la esperanza recae en los tutores",

- ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán, 5-9 noviembre.
- Jáuregui, Ma. De Jesús, Oscar Velázquez, Elena Iñiguez (2007). "Un acercamiento a la orientación y tutoría en secundaria: la opinión de los estudiantes", ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán, 5-9 noviembre.
- Jiménez, Mariela (coord.) (2013). *La tutoría en la escuela secundaria. La visión de sus actores en escuelas técnicas de Tlaxcala*. México, Ediciones Díaz de Santos.
- Krichesky, Marcelo (coord.) (1999). *Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Argentina, Paidós.
- Lahire, Bernard (2007) "Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples", *Revista de antropología Social*, vol. 16 pp. 21-38. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585002>
- Lazarín, F. (2008). "El dilema: en la primaria o en la preparatoria. La dirección de enseñanza secundaria", en Adelina Arredondo (coord.) *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la Historia de México*. México, Santillana-Universidad Pedagógica Nacional (UPN). pp. 249-269.
- Leo, Miquel y Segundo Moyano (2003). "Experiencias: Modalidades del vínculo educativo: sostener la apuesta, albergar lo inesperado" en Hebe Tizio (coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Barcelona, Gedisa. pp. 65-72.
- Levinson, Bradley (2002) *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana*. México, Santillana.
- Lonsdorf, KAT (2017) "Beyond Sex Ed: How To Talk To Teens About Love". Recuperado en <https://www.npr.org/sections/ed/2017/02/14/514965963/beyond-sex-ed-how-to-talk-to-teens-about-love>
- Lozano, Inés (2010). *Sobre(vivir) la escuela secundaria: la voz de los alumnos*. México, Díaz de Santos.
- Luhmann, Niklas (1996). *Confianza*. Barcelona-México-Santiago de Chile, Anthropos-Universidad Iberoamericana-Instituto de Sociología- Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Maldonado, Mónica (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90'*. Buenos Aires, Eudeba.
- Maldonado, Mónica, Silvia Servetto y Guadalupe Molina (2015). "Experiencias juveniles en escuela secundaria: avances y desafíos de un estudio socio-antropológico" en Daniel Pinkasz (comp.) *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*". Argentina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. pp. 139-160.
- Martínez, Ma. Guadalupe (2006). "La tutoría en secundaria". Ponencia presentada en el Congreso Estatal de Investigación Educativa. 4 y 5 de diciembre.
- Martuccelli, Danilo (s.f.). "Lecciones de sociología del individuo". Recuperado en http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/files/2012/06/Martuccelli-Lecciones_de_sociologia_del_individuo2.pdf
- Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein educador*. España, Laertes.
- Mejía Navarrete, Julio (2011). "Problemas centrales del análisis de datos cualitativos", *Revista Latinoamericana de Metodología de la investigación Social*, núm. 1, año 1. pp. 47-60. Recuperado en <http://jbposgrado.org/iguali/An%Elisis%20de%20datos%20cualitativos%20problemas%20centrales.pdf>

- Mejía, Ma. Guadalupe (2013). "Relaciones sociales y violencias entre adolescentes de secundaria", Tesis de doctorado, México, DIE-CIVESTAV.
- Melgar, A. (2003). "La asesoría de grupo en la educación secundaria. Un proyecto de innovación de la práctica educativa y capacitación de jóvenes y adultos". Proyecto para participar en el Primer Concurso Nacional "Proyectos de innovación de la práctica educativa y capacitación de jóvenes y adultos". Recuperado en http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/concurso/tematica_a/0003.pdf
- Meneses, Ernesto (1988). *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*. México, Centro de Estudios Educativos.
- Mercado, Ruth (2001). "Los saberes docentes como construcción social", Tesis de doctorado, México, DIE-CIVESTAV.
- Meuly Ruíz, René (2000). "Origen y desarrollo de las orientaciones en escuelas secundarias de México, desde su creación hasta la década de los noventa, en un contexto económico, político y educativo" en *Caminos de la orientación. Historia, Conceptualización y práctica de la orientación educativa en la escuela secundaria*. México, UPN.
- Minakata, Alberto y Luis Felipe Gómez (s.f.). "Descripción del programa de tutorías en las secundarias de Jalisco y evaluación de su impacto a través de la percepción de los actores educativos involucrados", ITESO, Universidad Jesuita en Guadalajara.
- Miranda, Francisco y Rebeca Reynoso (2006). "La reforma de la educación secundaria en México: elementos para el debate", *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 11(031). pp. 1427-1450. Recuperado en <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/MIRANDA-Y-REINOSO-La-educaci%C3%B3n-secundaria-en-M%C3%A9xico-elementos-para-el-debate.pdf>
- Molina Castro, Rosario (2005). "La voz de los adolescentes: sus intereses, necesidades, situaciones y experiencias en la escuela secundaria", Documento Recepcional, México, Escuela Normal Superior de México.
- Molina, Guadalupe (2012). "Género y sexualidad en la experiencia de estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas", Tesis de doctorado, Córdoba, Argentina, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Nieva, N. (1999). "Estrategias de sobrevivencia de los alumnos en la escuela secundaria", Tesis de maestría, México, ISCEEM-Ecatepec.
- Núñez, Violeta (2003). "El vínculo educativo", en Hebe Tizio (coord). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Barcelona, Gedisa. pp. 19-49.
- Ortega, Lilia (2011). "La tutoría en secundaria: un servicio educativo por integrar al proceso formativo", ponencia presentada en el XI Congreso de Investigación Educativa, Nuevo León, 7-11 noviembre.
- Ortega Villalobos, Lilia B. (2013) "Formación y tutoría" en Patricia Ducoing y Bertha Fortoul (coord.) *Procesos de formación 2002-2011*. México, COMIE-ANUIES.
- Osorio, J. Raúl (2013). "Los padres de familia y el programa de tutorías" en Mariela Jiménez (coord.) *La tutoría en la escuela secundaria. La visión de sus actores en escuelas técnicas de Tlaxcala*. México, Ediciones Díaz de Santos. pp. 279-314.
- Pasillas, Miguel Ángel (2012). "La teoría de la lucha por el reconocimiento y el estudio de la violencia en las escuelas" en Alfredo Furlán (coord.) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México, Siglo XXI. pp. 398-421.

- Paulín, Horacio (2013). "Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias", Tesis de doctorado, Argentina: Facultad de Psicología-Universidad Nacional de Córdoba.
- Paulín, Horacio y Soledad Martínez (2014). "«Hacerse respetar». Sentidos y acciones en procura del respeto en la escuela" en Horacio Paulín y María Tomasini (coord.). *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Argentina, Brujas. pp. 143-170.
- Pérez-Campos, Gilberto (2014). "Persona como categoría integradora de una perspectiva sociocultural en psicología", *Revista de Educación y Desarrollo*, 31, octubre-diciembre. Recuperado en http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/31/31_Perez.pdf
- Petit, Michele (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, SEP-FCE.
- Postic, Marcel (1982). *La relación educativa*. España, Narcea.
- Quiroz, Rafael (2000). "Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria", Tesis de doctorado, México, DIE-CINVESTAV.
- Quiroz, Rafael y Eduardo Weiss (2005). "Balance y perspectivas de la reforma de la educación secundaria en México" en Eduardo Weiss, Rafael Quiroz y Annette Santos del Real (2005). *Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*. Paris, UNESCO- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Rey, Lilia (2011). "La Tutoría en Secundarias, entre el deber ser y el hacer", ponencia presentada en el XI Congreso de Investigación Educativa, Nuevo León, 7-11 noviembre.
- Rey, Lilia (2011) "La tutoría en secundarias, entre el deber ser y el hacer", ponencia presentada en el XI Congreso de Investigación Educativa, Nuevo León, 7-11 noviembre.
- Reyes Chávez, Rafael (2013). "Las percepciones de los estudiantes ante la tutoría y el tutor" en Mariela Jiménez (coord.) *La tutoría en la escuela secundaria. La visión de sus actores en escuelas técnicas de Tlaxcala*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-Díaz de Santos. pp. 67-94.
- Reyes Juárez, Alejandro (2009). "La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles", *Revista de Investigación Educativa*, 14(040). pp. 147-174. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/140/14004008.pdf>
- Rockwell, Elsie (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México, SEP-Ediciones El caballito.
- Rockwell, Elsie (2007). "Huellas del pasado en las culturas escolares", *Revista de Antropología Social*, núm. 16. pp. 175-212.
- Roldán, Eugenia (s.f.). Bildung / Éducation / Education / Educación, México, CINVESTAV-DIE, documento inédito.
- Rosaldo, Renato (1991) "Introducción. Aflicción e ira de un cazador de cabezas" en *Cultura y verdad. Nuevas propuestas de análisis social*. México, Grijalbo.
- Sandoval, Etelvina (2000). *La trama en la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México, Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Plaza y Valdés.
- Saucedo, Claudia (2001). "Entre lo colectivo y lo individual: la experiencia de la escuela a través de relatos de vida", Tesis de doctorado, México, DIE-CINVESTAV.
- Saucedo, Claudia (2005). "Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la

- escuela secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26). pp. 641-668. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002603>
- Saucedo, Claudia (2006) "Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE), 11(29). pp. 405-429. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002905.pdf>
- Saucedo, Claudia (2013). "Múltiples sentidos sobre la escuela en estudiantes de primaria, secundaria y nivel medio superior" en Claudia Saucedo et al. (coords.) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. México, ANUIES-COMIE.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1982). *Manual de organización de la escuela secundaria técnica*. México, SEP.
- SEP (1993). "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica". México, SEP.
- SEP (1993a). *Plan y programas de estudio. Secundaria*. México, SEP.
- SEP (2006). *Plan de estudios 2006. Educación básica. Secundaria*. México, SEP.
- SEP (2006a). *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*. México, SEP.
- Van Manen, Max (1998). *El tacto en la enseñanza*. España, Paidós.
- Vega, Beatriz (2013). "Las conversaciones de los jóvenes estudiantes en el transporte público", Tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV.
- Villeda, Sandra (s.f.). "La acción tutorial en la educación secundaria. Estudio de caso secundaria 188 'Aztecas'", Tesis de Maestría, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Weiss, Eduardo (2011). "La hermenéutica. Un enfoque para comprender al otro y para interpretar textos y significados culturales". Documento de trabajo- México, DIE-CINVESTAV.
- Weiss, Eduardo (2012). "Subjetivación y formación de la persona", ponencia presentada en el Congreso Internacional del AFIRSE "Epistemologías y metodologías de la investigación en la educación", México, 17 al 20 de junio.
- Weiss, Eduardo (2012a) "Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación", *Perfiles Educativos*, XXXIV (135). pp. 134-148. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/132/13223042009.pdf>
- Weiss, Eduardo (2016). "La apropiación de una innovación. La hora de Orientación y tutoría en escuelas secundarias", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2). pp. 1-14. Recuperado en <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1136>
- Weiss, Eduardo (2017). "Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 73(73). pp. 637-654. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/140/14050493013.pdf>
- Wertsch, James V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. España, Visor.
- Zubillaga, A. Cristina (1998). "Los alumnos de secundaria ante la disciplina escolar" en Gabriela Ynclán (coord.) *Todo por hacer. Algunos problemas de la Escuela Secundaria*. México, Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano. pp. 141-182.

ANEXO. Concentrado de entrevistas: profesores y estudiantes

Escuelas Secundaria General del Estado de México

| Código | Hombre Mujer | Formación | Antigüedad en el sistema | Años en la escuela | Horas de contratación en la escuela | Materias que imparte | Materia que imparte al grupo tutorado | Experiencia como tutora de grupo/Observaciones |
|-------------------------------|-----------------------------------|--|--|--|---|---|---|--|
| MSGT1D | H | Conservatorio Nacional de Música, nivelación pedagógica y cursos de Artes Plásticas | 27 años | 27 años | 24 (22 frente a grupo, 1 de tutoría y 1 de servicio) | Artes Tutoría 1 hr. de servicio | Artes y tutoría | Asesor de grupo en años anteriores. Tutor desde 2007. |
| MSG T1Ap1p2 | M | Licenciada en educación secundaria, con la especialidad de Historia | 10 años | 9 meses | 8 | Geo, Artes | Artes y tutoría | Dos años |
| MSGT1F | H Aprox. 45 años de edad | Pasante de la normal superior de Querétaro (Licenciatura en Español) | Desde 1987 (25 años a la fecha de la entrevista) | Desde 1987 (25 años a la fecha de la entrevista) | 37 horas (34 son frente a y 3 de servicio) | Español Artes Tutoría | 1°F Español y tutoría | El maestro tiene experiencia como asesor, aunque aclara que siempre le ha preocupado la formación de los alumnos sean o no los de sus grupos |
| MSGT2E | H | 2 licenciaturas, 1ra en (¿) en el IPN unidad Zacatenco y la 2da en Ciencias Naturales en la Normal Superior de Nezahualcóyotl. También estudió una Maestría. | 26 años | 25 años | "Platilla de personal" indica 33 horas. En la entrevista menciona 12 horas de comisión (total 45 horas) | Física y Química. Atiende a 5 grupos (6 horas clase) | ciencias y Tutoría | |
| MSGT2F | H | Licenciatura en Historia en Normal Superior de Hidalgo | | 15 años | 34 hrs. | Asignatura Estatal, Geografía y Tutoría | Asignatura estatal y tutoría | |
| MSGT3F | M 35 años | Lic. en administración de empresas por la UNAM, inglés en el CENLE de la misma institución. Actualmente estudia una licenciatura en educación. | 3 años | 3 años | 21 horas; 18 de inglés, dos de arte y una de tutoría | 3os. y 2os. en Inglés y 1 tercero en Tutoría | 3 horas de inglés y 1 hora de tutoría. 3°F 3 hrs Inglés y 1 hr. tutoría | |
| MSGMNTyRS Maestro no tutor | H | Pasante de ingeniería, Normal Superior de Morelos, con especialidad en Matemáticas | No se refiere en la entrevista | Cuatro años | Jornada completa | Matemáticas | No es tutor, aunque lo fue anteriormente | Comenta en la entrevista que el ciclo anterior se desempeñó como tutor |

7-1

Escuelas Secundaria Técnica del Estado de México

| Código | Hombre Mujer | Formación | Antigüedad en el sistema | Años en la escuela | Contratación en la escuela | Materias que imparte | Materia que imparte al grupo tutorado | Experiencia como tutora de grupo/ observaciones |
|-------------------|------------------------|---|--------------------------------|-----------------------|---|---|--|---|
| MSTT1A | M 45 años aprox. | Socióloga | s/d | s/d | 15 horas | Historia y Asignatura estatal | Asignatura Estatal y tutoría | Fue tutora de una generación (atendió los tres grados al mismo grupo). Experiencia gratificante |
| MSTT1D | H | Egresado de la Escuela Normal Superior de Maestros de la licenciatura de artes visuales y dibujo industrial. | 1975 | No recuerda | 41 horas 30 horas frente a grupo (11 horas de servicio) | Tecnología Dibujo Industrial Artes | Artes y tutoría | Comenta que la gran cantidad de horas de servicio le permite acercarse más a los grupos y alumnos. Tutor considerado exitoso entre los/las estudiantes |
| MSTT2A | M aprox. 48 años | Licenciada en Ciencias Sociales | 1986 | s/d | 40 hrs. | Historia y Formación Cívica y Ética | Historia, FCyE y tutoría | atiende 400 alumnos |
| MSTT2C | H 56 años | Egresado de la Escuela Normal de Educación Física y Deportes, Egresado de la Escuela Militar de Educación Física, dependiente de la Universidad y del ejército y Fuerza Aérea. | 1980 | s/d | 36 hrs. | Educación Física (atiende a toda la escuela, aprox. 850 alumnos | Educación Física (2 hrs.) y tutoría | Comisiones: Convivencia, escuela y salud |
| MSTT2D | H aprox. 45 años | Lic. en Sistemas de Producción, Tecnológico de Hidalgo | s/d | s/d | 30 hs. y 5 de servicio | Ciencias (Biología y Física) | Ciencias con énfasis en Física y Tutoría | s/d |
| MSTT2F 48 años | H | Economía, maestría en educación | 18 años | s/d | 21 hrs. + 1 tutoría sin contrato | Tutor 2F (1 hr.) Geografía Formación Cívica y Ética | El maestro no imparte materia al grupo | No recibe paga por la hora de tutoría |
| MSTT3B 40 años | M | Lic. en Administración de Empresas Turísticas | 1996 | s/d | 36 hrs. | Inglés a 12 grupos de los tres grados | Inglés y Tutoría | Enfatiza en los cuatro ámbitos de la tutoría |
| MSTT3FyCA | M | Administración de Empresas Turísticas | s/d | s/d | 21 hrs. 19 frente a grupo 2 hrs. de servicio | Inglés en los tres grados | 3°F e Inglés | La maestra tuvo problemas con el grupo 2°F pues no la quisieron como tutora |

Escuelas Secundaria General del Estado de Nayarit

| Código | Hombre Mujer | Formación | Antigüedad en el sistema | Años en la escuela | Horas de contratación en la escuela | Materias que imparte | Materia que imparte al grupo tutorado | Experiencia como tutora de grupo |
|------------------|-------------------------|--|---|---|---|---|--|---|
| NSGT1A | H | | | | | | | Esta entrevista está enfocada más que nada a la historia de la secundaria, al contexto y a la población estudiantil |
| NSGT1AY2B | H 31 años | Lic. en el Área de ciencias Naturales. ENS de Nayarit. Diplomados: Enseñanza de la Ciencia. Tecnológico de Monterrey; Estrategias para el aprendizaje. | s/d | s/d | 34 hrs | Ciencias Tecnología Tutoría | No imparte materia al grupo, sólo tutoría | Comisiones: laboratorio y centro de cómputo |
| NSGT1AY2B | H | Normal básica. Normal rural. | s/d | s/d | 19 hrs. | Historia Artísticas y Tutoría | Al 1ºA solamente imparte tutoría | Comisión; asesor de asociación de alumnos. Es profesor de educación primaria |
| NSGT1By2A | H 50 años aprox. | Prof. Normal Superior de Tepic especialidad en Ciencias Sociales | En el sistema 27 años | desde su fundación, 15 años | 18 hrs. (16 frente a grupo y dos tutorías) Representante sindical | Geografía Formación Cívica y Ética Asignatura estatal | Tutor de dos grupos. 1º B Geografía y 2ºA Formación Cívica y Ética | Es el primer ciclo escolar que imparte tutoría. Es asesor del grupo 1B. Trabaja en una secundaria técnica |
| NSGT3A | H Aprox. 25 años. | Ing., en Sistemas Computacionales | Ingreso al sistema: 2009 | Al plantel: 2011 | 7 horas meritorias | Informática (Computación) y Tutoría | No imparte otra asignatura al grupo tutorado | Primer años como tutor |
| NSGMaM | M 60 años | Licenciatura de Español y maestra de Danza. Cursos en manualidades, pintura, danza. | 81 inicia como maestra comunal, 88 obtiene plaza de maestra federal en primaria | 15 años, lo que lleva de fundada la escuela | 10 hrs. | Artes, atiende cinco grupos (2 hrs. cada uno) | No es tutora ni asesora | La maestra casi no está presente en la escuela. Comisión de eventos |
| NSGMaP | M | s/d | 11 años y medio | 11 años y medio | s/d | Inglés e informática | No es tutora | Comisión de disciplina Asesora de un tercero |
| NSGMJA | H | s/d | 30 años | 4 años | 40 hrs. | Español | No es tutor | s/d |
| NSGMR 38 años | H | Ingeniero agrónomo (Chapingo) | 2001 | 2004 | 25 hrs. | Ciencias Asignatura estatal | | Asesor del 3ºB |

Escuela Secundaria Técnica del Estado de Nayarit

| Código | Hombre Mujer | Formación | Antigüedad en el sistema | Años en la escuela | Horas de contratación en la escuela | Materias que imparte | Materia que imparte al grupo tutorado | Experiencia como tutora de grupo |
|-----------------------|-----------------------|---|------------------------------------|---|---|--|--|--|
| NSTT1H | H 40 años aprox | Téc, en emergencias médicas (Cruz Roja Mexicana); Téc. en Procesamiento en Puertos Pesqueros, Lic. en Educación Primaria (Escuela Normal de Tepic, Lic. en Educ. Media Superior con especialidad en Áreas Sociales; Lic. en Derecho; | s/d | s/d | 7 horas; | Asignatura Estatal "Nayarit, tiempo, espacio y cultura" y 1 de tutoría | Asignatura Estatal y tutoría | También refiere: cursa el Segundo año de la maestría en Introducción a la Práctica Educativa y cursa el 4º semestre en Ciencias de la Educación por el Centro Universitario de la Costa. |
| NSTT1I | M | s/d | Tres años | Es su primer año en esta institución | 15 horas e total en dos turnos (" | Historia Geografía Tutoría | Tutoría 1º I (1h) no imparte otra clase al grupo | También es tutora en el turno matutino en un grupo de 2º donde tampoco imparte otras materias. |
| NSTT2H | H | Licenciado en Educación Media en Ciencias Sociales | s/d | 8 hrs. | 15 hrs | Geografía; Historia y Tutoría | 2H No imparte asignatura al grupo | No permanece mucho tiempo en la escuela |
| NSTT3Gy Asesora 3I | M 55 años | Normal Básica, Normal Superior en lengua y Literatura, Maestría en Pedagogía | 34 años (está por jubilarse) | Dos años | 15 hrs. | Español y tutoría | Español y Tutoría al 3º G y | asesora de 3º I |
| NSTT3I | M | Licenciada en Contaduría y un módulo (de tres) de Desarrollo Humano impartido por el gobierno de Nayarit | 4 años | s/d | 6 hrs. | Matemáticas Tutoría | No imparte otra asignatura al 3I | s/d |
| NSTAsesora3H | M | s/d | s/d | 5 años | 12 hrs. | Ciencias | No es tutora | s/d |
| NSTM Matemáticas | H | Pasante de ingeniería mecánica del Tecnológico de Durango | 2001 | s/d | s/d | s/d | s/d | s/d |

7-2

Escuela Secundaria General del Estado de Chiapas

| Código | Hombre Mujer | Formación | Antigüedad en el sistema | Años en la escuela | Horas de contratación en la escuela | Materias que imparte | Materia que imparte al grupo tutorado | Experiencia como tutora de grupo |
|-------------------|-----------------------|---|--------------------------------|-------------------------|---|---|---|--|
| CHSGT1°,2°y3° | M Nació en 1966 | Lic. en Ciencias Naturales (Escuela Normal, particular Xalapa) | 1982 | | 42 horas (21 en el matutino y 21 en el vespertino) | Ciencias Tutoría | Imparte tutoría a 1°I, 1°J, 3°G, Ciencias | Imparte tutoría en el turno matutino a tres grupos. Notar que la profesora permanece con los grupos siete horas/clase a la semana |
| CHSGT1G | M Nació en 1980 | Licenciada en Derecho. | 2005 | | 42 horas (30 en el matutino y 12 en el vespertino) | Geografía y Asignatura estatal Tutoría | Asignatura Estatal y tutoría | En el tiempo en que se llevó a cabo el estudio tenía permiso por hora de lactancia |
| CHSGT2Gy1H | H Nació en 1954 | Pasante de Ingeniería Civil | 1983 (maestro fundador) | | 42 horas (35 en el matutino y 7 en el vespertino) | Matemáticas Tutoría | 1°H sólo imparte tutoría 2°G imparte matemáticas | Recién inició su labor de tutor con el 2° G |
| CHSGT2Hy2I | H Nació en 1966 | Ing. Químico industrial del IPN. Nivelación Pedagógica en Tuxtla | s/d | s/d | 22 horas vespertino y 20 horas de en otra escuela matutina. | Matemáticas Tutoría | 2°H, 2°I A los dos grupos imparte matemáticas | El profesor permanece con los grupos 6 horas/clase a la semana. A uno de esos grupos no les ha dado tutoría todo el ciclo escolar (le daba al 3°I) |
| CHSGExT | M Nació en 1957 | Licenciada en QBF | 1989 | | 42 horas: 30 en matutino y 12 en vespertino | Biología | No es tutora | La profesora se desempeñó como tutora en años anteriores al estudio |
| CHSGAsesora2 H | M | | 12 años | 4 años en el plantel | 38 horas | Español y Tecnología | No es tutora | La profesora es asesora del 2H |

6-2

Escuela Secundaria Técnica del Estado de Chiapas

| Código | Hombre Mujer | Formación | Antigüedad en el sistema | Años en la escuela | Horas de contratación en la escuela | Materias que imparte | Materia que imparte al grupo tutorado | Experiencia como tutora de grupo |
|-------------------|-----------------|--|--------------------------------|-----------------------|---|--|---|-------------------------------------|
| CHST1os | H | Químico. Obtuvo la licenciatura por medio de la nivelación pedagógica. | Al sistema: 1995 | Al plantel 1997 | 39 horas frente a grupo (36 en Ciencias y 3 como tutor) | Ciencias y Tutoría | 1°A, 1°B y 1°C | Asesor 1°B |
| CHSTT2CyMmat e | H | Bachillerato pedagógico. Lic. en Ciencias de la Educación con especialidad en Ciencias Sociales en la Universidad del Valle de Grijalva | Al sistema 2000 | Al Plantel 2008 | 40 hrs. frente a grupo (20 Geografía, 3 Asignatura Estatal, 16 FCyE y una de tutoría) | Geografía, Formación Cívica y Ética, Asignatura Estatal y Tutoría | 2°C | Aseso 2°B |
| CHSTT2B | M | Licenciatura en Físico química. Escuela Normal Superior de Chilpancingo Maestría en Educación Superior. Universidad de Montemorelos. Nuevo León. | Septiembre de 1988 | Septiembre de 1992 | 39 horas frente a grupo (12 Ciencias II, 24 Ciencias III, 3 tutoría) y 3 co- curriculares | Ciencias III | 1° D, 2° A y 2° B | s/d |
| CHSTT2D | M | Psicóloga | Al sistema 2006 | Al plantel 2006 | 16 horas frente a grupo (FCE en cuatro grupos de 3º) y una hora de interinato (Tutoría) | Formación Cívica y Ética y Tutoría | 2° D | Aseso 3° C |
| CHSTT3D | H | Licenciatura en Ciencias Sociales | s/d | s/d | 39 horas frente a grupo (Historia y 4 tutoría) y 3 co- curriculares | Historia y Tutoría | 3°s (A, B, C Y D) | Aseso 3°B |

5

Escuela Secundaria General del Estado de Querétaro

| Código | Hombre Mujer | Formación | Antigüedad en el sistema | Años en la escuela | Horas de contratación en la escuela | Materias que imparte | Materia que imparte al grupo tutorado | Experiencia como tutora de grupo |
|--------|------------------------|--|--|--------------------------------------|---|--|---|-------------------------------------|
| QSGT1A | H 45 años | Carpintero especialista | s/d | s/d | 27 (8 de servicio) | Carpintería | Carpintería y tutoría | s/d |
| QSGT1F | H | s/d | s/d | s/d | s/d | Geografía | Tutoría y Geografía | Tutor en ambos turnos |
| QSGT2A | H 55 años aprox. | Psicólogo | s/d | s/d | 42 horas/ 17 horas de servicio | Geografía y FCyE y Tutoría | Tutoría y Formación Cívica y Ética | Tutor en ambos turnos |
| QSGT2B | M 60 años aprox | Escuela Normal Primaria (privada), Querétaro. Escuela Normal Superior de Querétaro, Especialidad en Español. Diplomado en Excelencia Educativa (2 años) Universidad Lasalle, D.F. | 1974 en escuela privada y 1983 escuela federal | 1989 | 42 hrs. | Español | Español y Tutoría | Tutor en ambos turnos |
| QSGT2C | H 54 años | Normal Básica en Michoacán. Lic. en Ciencias en la Normal Superior de Querétaro, Maestría en educación (trunca) en la Normal Superior de Querétaro, Diplomado en línea sobre el manejo de la tecnología en el Tec de Monterrey | 1984 | 1984 | 42 hrs. | Ciencias Asignatura Estatal y tutoría | Ciencias y tutoría | Tutor en ambos turnos |
| QSGT2E | M 45 aprox | Lic. en Ciencias Sociales, Escuela Normal Superior de Querétaro. Curso de actualización: Desarrollo de competencias, entre otros | 1990 | 1989 (como administrat ivo) | 42 horas | Asignatura Estatal, Formación Cívica y Ética y Tutoría | FCyE y Tutoría | Tutor en ambos turnos |
| QSGT3B | H 42 años | Lic. En Ciencias sociales con especialidad en Media superior por la Normal de Querétaro Maestría en Docencia e investigación por la Normal de Cd Madero | 21 años | 1991 | 42 horas | Historia | Historia y tutoría | s/d |
| QSGT3D | M | Psicóloga educativa y clínica | s/d | 2008 | 42 horas (25 en TM y 17 en TV) | Formación Cívica Y Ética | Formación Cívica y Ética y Tutoraría | Tutor en ambos turnos |

| | | | | | | | | |
|---------------------|------------------------|---|---------|---------|------------------------------------|--------------------------------------|----------------------|---|
| QSGT3E Esmeralda | M 35 años aprox. | Norma Superior con Especialidad en Español | 2000 | 2005 | 40 horas frente a grupo. | Español | Español + Tutoría | **es importante resaltar que la profesora imparte tutoría sin recibir pago. Ensayo de poesía coral en la tarde |
| QSGMCamerino | H | Normal Superior de Querétaro Carrera trunca en Veterinaria | 28 años | 28 años | s/d | Ciencias con énfasis en Física | No es tutor | Fue tutor en ciclos anteriores |
| QSGMMiguel | H 60 años | Profesor de educación física por la Escuela Normal Superior de la UACH | 30 años | 30 años | 42 (36 horas frente a grupo) | Educación Física | | 6 grupos de primer grado. D, E Y F de segundo grado y todos los terceros (6 grupos) de matutino + G, H, I de tercer grado en el v |

11-2

Escuela Secundaria Técnica del Estado de Querétaro

| Código | Hombre Mujer | Formación | Antigüedad en el sistema | Años en la escuela | Horas de contratación en la escuela | Materias que imparte | Materia que imparte al grupo tutorado | Experiencia como tutora de grupo |
|--------------------------|-----------------|--|---|-----------------------|---|-----------------------------------|---|---|
| QSTT1D | H | s/d | 20 años de antigüedad | s/d | 41 horas | Español + 1 h de tutoría | Español y T | 1ª vez tutoría, pero experiencia como asesor |
| QSTT2Ap.1 y QSTT2Ap.2 | M | s/d | s/d | 28 año | s/d | Inglés | Inglés y T | Tercer año siendo tutora |
| QSTT2F | H 54 años | Capacitación para el Trabajo Industrial (especialización en electrónica) en la Escuela Normal Superior (CTIS de Azcapotzalco) | 31 (previamente estuvo en el sistema privado) | 31 | s/d | Taller de Electrónica | Sólo T | Tres años |
| QSTT3B | M | <i>Pasante de Licenciatura en Ciencias Naturales Normal Superior de Querétaro</i> | s/d | 27 años | 42 | Ciencias | Química y T | s/d |
| QSTT3E | M 40 años | Especialidad en Ciencias Sociales | s/d | 21 años | 42 hrs. | Asignatura Estatal Historia | Historia de México y T | 10 como prefecta en la misma institución y 11 como profesora |
| QSTT3F | M | Licenciatura de Artes y Danza | 23 | 7 | s/d | s/d | s/d | s/d |

6

TOTAL 59 (48 tutores y 11 profesores no tutores) (33 hombres y 26 mujeres)

Entrevistas a alumnos

| Secundaria general Estado de México | Secundaria general Nayarit | Secundaria general Chiapas | Secundaria general Querétaro |
|---|---|--|---|
| MSG A1Aa MSG AR1A MSG GPA1A MSG GPA2y3 MSG GPA3 MSG GPA3E MSG GP3F2 | NSGAR1A. NSGAs2A1 NSGA1A NSGA1B NSGA2A NSGAR2A NSGAs2A2 NSGGpa2A NSGAR2B NSGA3A NSGA3B NSGAR3Ap1,2 NSGAR3B NSGAs3Ba NSGSAs (Asociación de alumnos) | CHSGARySJ1G CHSGGPA1G. CHSGA2G K CHSGGPA2G CHSGAR3G CHSGGPA3G g2 CHSGGPA3H | QSGA1E QSGAR1D QSGAR1E QSGAR3C QSGAs2B QSGAs2C QSGAs3C QSGAsR2Ey2F QSGGpa2A QSGGpa3C |
| Una entrevista a un solo alumno Una entrevista a un representante de grupo 5 entrevistas a pequeños grupos de alumnos | 5 entrevistas a alumno(a) 5 entrevistas a representante de grupo 4 entrevistas a pequeños grupos de alumnos y Una entrevista a la asociación de alumno | 2 entrevistas a representante de grupo 5 entrevistas a pequeños grupos de alumnos | Una entrevista a un alumno 4 entrevistas a representante de grupo 5 entrevistas a pequeños grupos de alumnos |

| Secundaria técnica Estado de México | Secundaria técnica Nayarit | Secundaria técnica Chiapas | Secundaria técnica Querétaro |
|--|--|---|---|
| MSTA1A MSTAR1C. MSTA1D MSTA1Da MSTGPA2 MSTA2D MSTA2F MSTAR2F MSTAR3A MSTAs3A MSTARyA3E | NSTA1G NSTGPA1Ga. NSTGPA1Gb NSTGPA1H NSTGPA2H NSTAR3Gy2H NSTGPA3Ia. NSTGPA3Ib | CHSTAR1Ap1 y p2 CHSTAs1Ba CHSTAs1Bb. CHSTAs1C CHSTAs2A CHSTAs2B CHSTAs2D CHSTAs3Bp1y2 CHSTAs3C | QSTA1D QSTAR3B QSTGPA3Dy3B QSTGPA3E g1 QSTGPA3E g2 QSTA3F QSTGPA3F |
| 5 entrevistas a alumnos 4 entrevistas a representantes de grupo 2 entrevistas a grupos pequeños de alumnos | Una entrevista a un alumno Una entrevista a un representante de grupo 6 entrevistas a pequeños grupos de alumnos | Una entrevista a un representante de grupo 8 entrevistas a pequeños grupos de alumnos | Dos entrevistas a alumnos Una entrevista a un representante de grupo 4 entrevistas a pequeños grupos de alumnos |

TOTAL: 74 entrevistas a alumnos: 15 aplicadas a alumnos de manera individual, 19 a alumnos representantes de grupo, 39 a pequeños grupos de alumnos y una a la asociación de alumnos

