

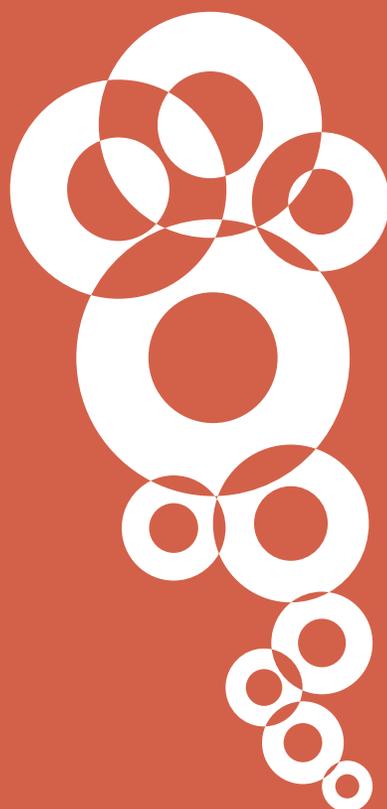
Tutoría en escuelas secundarias

Un estudio cualitativo

María de Ibarrola Nicolín © Eduardo Remedi Allione

Eduardo Weiss Horz

(Dirección y coordinación)



Otros textos
de evaluación



Cinvestav

INEE

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación
México

Tutoría en escuelas secundarias

Un estudio cualitativo

TUTORÍA EN ESCUELAS SECUNDARIAS UN ESTUDIO CUALITATIVO

Primera edición, 2014
ISBN: 978-607-7675-58-7

Dirección y coordinación

María de Ibarrola Nicolín, Eduardo Remedi Allione,
Eduardo Weiss Horz, DIE

Autores

Lilia Antonio Pérez, Enrique Bernal Reyes, Claudia Carretta Beltrán,
María de Ibarrola Nicolín, Citlalli López Rendón, María Eugenia
Luna Elizarrarás, Rosario Molina Castro, Eduardo Remedi Allione,
Eduardo Weiss Horz

D. R. © Centro de Investigación y de Estudios
Avanzados del Instituto Politécnico Nacional
Av. Instituto Politécnico Nacional 2508, San Pedro Zacatenco,
Delegación Gustavo A. Madero, C.P. 07360, México, D. F.

D. R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
José Ma. Velasco 101, Col. San José Insurgentes,
Delegación Benito Juárez, C.P. 03900, México, D. F.

Editora

María Norma Orduña Chávez

Corrección de estilo

Enrique Bernal y Audón Coria

Diseño y formación

Martha Alfaro Aguilar

Impreso y hecho en México.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Consulte el catálogo de publicaciones en línea:

www.inee.edu.mx

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo de la Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de la Evaluación.

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de El Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

De Ibarrola, M. Remedi, E. y Weiss, E. (coords.) (2014). *Tutoría en escuelas secundarias. Un estudio cualitativo*. México: INEE-CINVESTAV

Tutoría en escuelas secundarias

Un estudio cualitativo

María de Ibarrola Nicolín © Eduardo Remedi Allione
Eduardo Weiss Horz
(Dirección y coordinación)



Otros textos
de evaluación



Cinvestav

INEE

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación
México

DIRECTORIO

JUNTA DE GOBIERNO

Sylvia Irene Schmelkes del Valle
CONSEJERA PRESIDENTA

Eduardo Backhoff Escudero
CONSEJERO

Gilberto Ramón Guevara Niebla
CONSEJERO

Margarita María Zorrilla Fierro
CONSEJERA

Teresa Bracho González
CONSEJERA

TITULARES DE UNIDAD

Francisco Miranda López
UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA

Jorge Antonio Hernández Uralde
UNIDAD DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Agustín Caso Raphael
UNIDAD DE INFORMACIÓN Y FOMENTO DE LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN

Luis Castillo Montes
UNIDAD DE PLANEACIÓN, COORDINACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
UNIDAD DE ADMINISTRACIÓN

Luis Felipe Michel Díaz
CONTRALOR INTERNO

Dirección General de Difusión
y Fomento de la Cultura de la Evaluación
Annette Santos del Real

Dirección de Difusión y Publicaciones
Alejandra Delgado Santoveña

Índice

9	Presentación		
11	Introducción		
<hr/>			
23	Capítulo 1	233	Capítulo 7
	La propuesta SEP de incorporar la tutoría en el currículo oficial		La formación para la tutoría: una factura pendiente en secundaria
55	Capítulo 2	261	Capítulo 8
	La gestión de la tutoría en los planteles		Los materiales didácticos que circulan alrededor de la tutoría
103	Capítulo 3	275	Capítulo 9
	La planeación de la acción tutorial		La relación entre tutores, orientadores educativos y trabajadores sociales
125	Capítulo 4	295	Capítulo 10
	La tutoría como espacio curricular		La tutoría en la telesecundaria
161	Capítulo 5	309	Capítulo 11
	La mirada de los alumnos y el papel de los jefes de grupo		Gestiones ejemplares
207	Capítulo 6	339	Conclusiones
	Los padres y los tutores: tensión entre miradas	357	Consideraciones finales y recomendaciones
		363	Bibliografía

*Todos opinan, o sea, se hace
más grande el tema.*

Presentación

Para cumplir con la misión que le ha sido encomendada, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) lleva a cabo evaluaciones integrales de la calidad del sistema educativo y promueve que el resultado de dichas evaluaciones apoye a la toma de decisiones y a la mejora pedagógica en las escuelas.

A más de cinco años de iniciada la Reforma de la Educación Secundaria de 2006, el INEE decidió realizar un estudio evaluativo, centrado en el espacio de la tutoría, considerando que ésta representa una vía privilegiada para atender las necesidades e intereses de los estudiantes de este nivel; al mismo tiempo, a través de la tutoría se podrían valorar algunos aspectos nodales de la gestión escolar de las escuelas secundarias.

En el contexto de esta investigación, basada en la aplicación de una encuesta a una muestra estadísticamente representativa de las escuelas secundarias de todo el país, el INEE solicitó al Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN llevar a cabo una evaluación cualitativa de la Orientación y Tutoría (OIT)¹, con la finalidad de realizar una valoración comprensiva sobre el funcionamiento de la secundaria, y en particular sobre cómo opera ese espacio curricular, las prácticas sociales que detona entre los distintos actores escolares y sus percepciones respecto a los aciertos y desaciertos de la OIT.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

El estudio cualitativo pretendía contribuir a conocer y a explicar:

- Si efectivamente se están asignando tutores a los grupos de alumnos y cómo se usa el espacio curricular destinado a la tutoría.
- Qué criterios —en su caso— se emplean las escuelas para decidir la asignación de los tutores a los grupos de estudiantes.
- Cuál es la historia profesional de los tutores, su carga de trabajo como profesores, la formación específica recibida para el mejor desempeño de la tutoría, sus experiencias profesionales al respecto, su relación con otros profesores y con el personal tanto directivo como de apoyo.
- Cómo perciben y llevan a cabo la tutoría los profesores; si hay diseño, planeación y evaluación de las sesiones.
- Cómo se están implementando las sesiones de tutoría, en las escuelas; si se pone o no atención a los lineamientos recomendados, por ejemplo, el diagnóstico para identificar las necesidades e intereses de los estudiantes; las estrategias empleadas para atenderlos y la interacción del tutor con ellos.

1 A partir de los lineamientos de SEP 2011 se le denomina exclusivamente Tutoría, ya que se eliminó el término *Orientación* para evitar las confusiones entre ambas funciones.

- Si la tutoría ha generado una mayor colaboración colegiada entre los docentes y personal de apoyo académico y hasta qué punto mejora la atención a las necesidades e intereses de los alumnos.
- Qué necesidades identifican los alumnos y qué opinan de la inserción del espacio de Orientación y Tutoría en la dinámica escolar, del seguimiento de su proceso académico, de la convivencia en el aula y en la escuela, y de las orientaciones académicas y para la vida.
- Qué cometido fundamental le asignan y cómo comprenden y valoran el espacio de Orientación y Tutoría los distintos actores de la escuela.
- Qué elementos facilitan o dificultan la implementación de la Orientación y Tutoría, según las diferencias por tipo de servicio y entidad federativa.

El epígrafe que abre este libro *Todos opinan, o sea, se hace más grande el tema* retoma la expresión de un alumno entrevistado quien describe así la oportunidad que abre el espacio de tutoría cuando se tratan temas de su interés que se enriquecen por la participación y con la opinión de todos.

INEE

Octubre, 2014

Introducción

POR QUÉ UNA MODALIDAD CUALITATIVA

La investigación cuantitativa emprendida directamente por el INEE se basa fundamentalmente en la aplicación de cuestionarios de respuesta cerrada, y documenta la frecuencia absoluta y relativa de indicadores sobre cómo se están llevando a cabo la orientación y la tutoría en las escuelas secundarias, tal y como lo propone la Reforma de la Educación Secundaria (RES);¹ si se cumplen o no los procedimientos indicados en términos de la asignación de tutores, su asistencia a las sesiones, las convocatorias de reunión de los tutores con otros profesores, la relación o no con los padres de familia, así como su valoración por profesores, alumnos y directivos. A diferencia del estudio cuantitativo, la investigación cualitativa no trabaja con muestras representativas sino con casos significativos, según criterios. Su finalidad no es evaluar el grado de cumplimiento de las normas diseñadas por la autoridad escolar, sino describir qué funciona, cómo opera, y comprender por qué se desarrolla de esta manera dentro de su contexto local e institucional, lo que implica comprender el sentido que diferentes actores atribuyen a los fenómenos y procesos y cómo se han apropiado o no de diferentes normas (Bogdan y Knopp, 1998; Miles y Huberman, 1994; Ragin y Becker, 1992).

La investigación cualitativa parte de tres supuestos teóricos ampliamente fundamentados en la investigación educativa:

El primero se refiere a cómo se elaboran las políticas públicas: a las razones por las que se identifica un problema social que pasa a formar parte de la agenda pública; a los actores que participan en este proceso; a la naturaleza de la información, siempre incompleta e insuficiente, con la cual se analizan las opciones de solución al problema, rara vez conforme a una racionalidad técnica pura (Crozier, 1996); a la naturaleza de los acuerdos para la instrumentación de la misma: leyes, normas, reglamentos, presupuestos (Aguilar, 1993). Se trata de considerar lo “acertado del diseño mismo de la política” y las previsiones sobre “la eficacia” con la que se podrá poner en marcha (Brunner y Peña González, 2007: 11), en este caso la introducción del sistema de tutorías dentro del currículum formal de las escuelas secundarias del país. Dado que se trató de una decisión de naturaleza curricular, el planteamiento sobre lo acertado de la política misma y las previsiones sobre su eficacia se evaluaron conforme algunos planteamientos clave de las teorías de diseño curricular, en particular en lo referente a las estructuras institucionales que respaldan las decisiones curriculares (De Ibarrola, 1987).

El segundo supuesto se refiere a cómo se retoman en las escuelas concretas las reformas educativas diseñadas por las autoridades centrales, a las formas reales de apropiación y reconstrucción de su significado y a la puesta en práctica de la reforma por parte de los actores locales. Los autores que han estudiado las reformas o innovaciones educativas, como Aguilar Villanueva, 1996; Ezpeleta 1997;

¹ En febrero de 2014 se presentó el libro INEE (2014). *Implementación del espacio curricular de Tutoría en la secundaria*. México. INEE 143 p.

Ezpeleta y Weiss, 2000: 18; Fullan, M.G. y Stiegelbauer, S., 1997; y, Weiler, 1998 “destacan el carácter procesual de los intentos renovadores y su insoslayable inscripción contextual”, así como su complejidad y “la marcada indeterminación de las formas que pueden tomar las innovaciones luego de ser apropiadas” (Ezpeleta 2004: 405); “los métodos técnico-burocráticos... se han empeñado en desconocer, por un lado, los procesos de aprendizaje, individuales y colectivos, de los maestros implicados en esta empresa y, por el otro, que tales aprendizajes necesitan de condiciones institucionales que los sustenten” (*idem*, p. 417), a la vez que olvidan muchas veces que la escuela no es sólo una organización pedagógica, sino al mismo tiempo una organización administrativa y una organización laboral (*idem*, p. 411). Comprender la apropiación de la reforma y la reconstrucción de su sentido en la práctica por parte de los actores es el objeto fundamental de la investigación cualitativa.

El tercero se concentra en el concepto de institucionalización, entendido como la expresión de las negociaciones que han llevado a cabo los actores directos, y su inserción en las estructuras, normas, reglamentaciones y valores operantes en las escuelas, que definen el grado de asunción de la propuesta concreta, en este caso la tutoría, y de su ejercicio cotidiano como parte de las rutinas escolares: el grado de visibilidad que tiene la tutoría en la escuela secundaria y el nivel de implementación que alcanza en las escuelas para los sujetos (director, tutores, profesores, alumnos, padres de familia), al igual que las acciones que dan contenido a su ejecución y desarrollo.

Podemos decir que la institucionalización se produce cuando la escuela se vuelve sistemáticamente receptiva y atenta al nuevo dispositivo (tutoría), se interroga sobre el sentido y la operación del mismo, y es capaz de resolver los problemas y conflictos que puede provocar su implementación. Es entonces cuando puede llevar adelante actividades tendientes al mejoramiento de sus prácticas tutoriales de forma permanente, y retroalimentar el sentido y la ejecución del dispositivo curricular. En otras palabras, cuando el clima institucional se vuelve receptivo a las actividades de la tutoría, de modo que ésta puede convertirse en una actividad corriente (Ball, 1993; Fullan, 1997; Kaës, 1996).

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo la investigación cualitativa² se seleccionaron 12 escuelas secundarias como casos, estrategia de investigación especialmente comprobada para aquellas preguntas que buscan explicar el cómo y el porqué de una situación social (Yin, 1994: 6).

La selección de los casos se basó en los siguientes criterios: 1) Los tres principales tipos de escuelas secundarias: 4 generales, 4 técnicas y 4 telesecundarias; 2) Su ubicación en cuatro diferentes entidades: Estado de México, Querétaro, Nayarit

² Para diseñar el estudio cualitativo, nos fue útil conocer la evaluación realizada por Minakata y Gómez (s.f.), del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, sobre las tutorías en el estado de Jalisco, que amablemente nos proporcionaron.

y Chiapas. Se seleccionaron escuelas de tamaño variado: 2 generales y 1 técnica grandes, con 18 grupos (6 por grado); 2 técnicas medianas, con 12 y 9 grupos respectivamente; 1 general mediana con 9 grupos (3 por grado); 1 general pequeña con 6 grupos (2 por grado). Por último, se seleccionaron seis turnos matutinos y dos vespertinos (uno en secundaria general y el otro en técnica). Dentro de cada estado se seleccionó una secundaria general y una técnica en la segunda ciudad más poblada.

Tabla 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

Las cuatro telesecundarias incluidas en este estudio, una por estado, se seleccionaron por el criterio de tamaño:

- 1 escuela unidocente de 1 docente-director (con los tres grados en un sólo grupo).
- 1 escuela de 2 maestros (1 docente-director y 1 maestro con dos grupos).
- 1 escuela de 3 maestros (1 docente-director y 2 maestros; uno por grado).
- 1 escuela de 7 maestros (uno por grado; 2 grupos de 1º) y 1 director técnico.³

El trabajo de campo consistió en visitas entre febrero y mayo del 2012, de dos equipos de tres investigadores cada uno, durante una semana, a cada una de las escuelas de la muestra, con la presencia de un equipo durante la jornada escolar completa, observando y relevando el ambiente de la vida en el plantel.

En cada visita se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a una cuota de múltiples actores: al director de la escuela (cuando había), al subdirector, al director técnico o coordinador académico; a los tutores responsables de hasta seis grupos en los tres grados escolares (cuando el número de grupos rebasó esa cantidad, se hizo una selección al azar de dos grupos por grado); al orientador y al trabajador social,

³ En el informe que se presentó al INEE están claramente identificadas las escuelas observadas y los actores entrevistados. Para garantizar su anonimato en este libro eliminamos las referencias correspondientes a ellos.

si esos puestos existían; a otros profesores de la secundaria (hasta seis); y hasta tres padres de familia, dado el interés por conocer su percepción de la tutoría. Estos últimos se seleccionaron al azar hasta cumplir la cantidad definida.

Se hicieron entrevistas a grupos de alumnos por grado, que incluyeron un breve cuestionario individual, una entrevista grupal y su profundización en grupos pequeños; también se realizaron entrevistas individuales a los representantes o jefes de grupo.

Se realizaron observaciones de las tutorías llevadas a cabo en la semana de visita y se observaron diferentes indicios del clima escolar, como son, por ejemplo, los carteles, programas de eventos, el comportamiento de alumnos y profesores al inicio, cambio de clases y el receso.

Con base en la visita se completó una ficha técnica sobre cada escuela: sus recursos humanos, directivos, la relación del cuerpo docente involucrado en las tutorías; sus horas de nombramiento; las horas asignadas a trabajo frente a grupo; las horas de colegiado y de servicio; las comisiones asignadas y sus trabajos en otras escuelas o empleos; la relación del personal de asistencia educativa y la valoración de las instalaciones, infraestructura física y recursos disponibles.

También se elaboraron reportes de plantel, en los que se registraron características socio-educativas del entorno y nociones sobre el desarrollo y la coyuntura actual de las escuelas.

En total se realizaron 53 entrevistas a directivos y personal de apoyo, 76 a tutores y maestros, 129 a alumnos y 37 a padres de familia. Se aplicaron cuestionarios a 53 grupos de alumnos y se realizaron 50 observaciones de sesiones de tutoría.⁴

En los estudios cualitativos el análisis y la interpretación de los datos se enriquece continuamente con la experiencia del contexto de levantamiento de datos. Por ello los investigadores asociados al proyecto, Lilia Antonio Pérez, Enrique Bernal Reyes, Claudia Carretta Beltrán, Citlalli López Rendón, María Eugenia Luna Elizarrarás, Rosario Molina Castro, participaron en tanto coautores en el diseño de guías de observación y entrevistas, realizaron el trabajo de campo y los registros correspondientes, y participaron de manera responsable en el análisis y en la redacción de los capítulos.

LOS CAPÍTULOS DEL LIBRO

La decisión de incorporar al plan de estudios de todos los grupos de secundaria un espacio curricular destinado a la tutoría se apoya en una amplia literatura internacional sobre el tema. Se fundamenta en principios pedagógicos muy sólidos: relaciones pedagógicas flexibles, libres, pertinentes, derivadas de las necesidades puntuales de cada grupo de alumnos; y se basa en investigaciones sobre las condiciones cotidianas de los estudiantes del ciclo así como en diagnósticos integrales

⁴ Se entregó al INEE un informe del trabajo de campo organizado, mediante una síntesis descriptiva del entorno escolar y de los hallazgos principales en cada escuela, el 2 de julio del 2012, junto con los anexos de los registros electrónicos de las entrevistas y observaciones. El informe final del estudio cualitativo, base del presente libro, se entregó al INEE el 28 de noviembre del 2012.

sobre los principales problemas que enfrenta su escolaridad. Recupera la experiencia de los programas que se establecieron a lo largo de la segunda mitad del siglo XX para atender esta problemática y los supera al ofrecer un espacio formalizado para resolver no sólo los problemas de aprovechamiento y formación académica de los jóvenes, sino también las dimensiones sociales, afectivas y emocionales de los adolescentes, y a la vez se orienta explícitamente a potenciar su desarrollo personal, su identidad y su proyección a futuro. Es una propuesta que se dirige de manera equitativa a todos los alumnos de todas las secundarias del país.

La instrumentación de esta decisión curricular ha tenido dos apoyos fundamentales: el establecimiento de la hora semanal, por grupo, por grado, y la designación y asignación de un profesor responsable, con tiempo contractualmente remunerado.

A la vez, la tutoría, como espacio curricular, ocupa un lugar complementario en la reforma de todo el plan de estudios de la secundaria, que modificó los propósitos y contenidos de las asignaturas y trastocó los horarios de los profesores, lo que ha repercutido en la desigual disponibilidad de horario de los mismos para atender sus nuevas responsabilidades académicas y, adicionalmente, la hora de tutoría.

Por la naturaleza de su concepción, como espacio libre y flexible, la tutoría no recibió las estructuras institucionales curriculares que apoyaron la implementación del cambio en todas las demás asignaturas: contenidos definidos y pautados en programas puntuales de estudio, libros de texto y certificación de los conocimientos a través de las calificaciones. Su implementación curricular se convirtió en una apuesta basada en la confianza en el trabajo individual que podrían realizar los profesores, con fundamento en su experiencia y formación docente; se basaría, en el supuesto de que en cada escuela, entendida como comunidad de aprendizaje, se llevaría a cabo el trabajo colegiado que propiciaría el seguimiento, el análisis y la evaluación de las experiencias concretas de la innovación. Esta apuesta a un espacio flexible debió haberse apuntalado con otras estructuras, en particular la formación para esta nueva y trascendental tarea solicitada a los docentes y la puesta a disposición de materiales para apoyar esa nueva labor. Los resultados que pone al descubierto la investigación cualitativa se organizan en doce capítulos, como se describe a continuación.

En el primer capítulo se analiza cómo se construyó esta decisión curricular en la Secretaría de Educación Pública federal, según corresponde a las facultades de esta instancia, y cómo se transformó de una decisión central, en una medida que se implementó en forma particular en cada una de las escuelas del país. El proceso adoleció de diferentes niveles de descoordinación que afectaron la decisión curricular; también hubo oposición y rechazo al cambio del plan de estudios, así como cambios en la concepción de la tutoría entre 2002 y 2011, además de falta de coordinación entre diferentes equipos técnicos, uno encargado del diseño de la innovación, otro de los lineamientos y antologías que se elaboraron, y otro más de la capacitación; igualmente, faltó apoyo al equipo central a partir del 2006.⁵

5 El proceso de implementación amerita mayor investigación ya que no formó parte de este estudio.

El papel de las entidades de la república responsables de la innovación curricular parece presentar el mismo tipo de problemática. Sin poder precisar la naturaleza de las fragmentaciones y discontinuidades que afectaron la transmisión de la decisión sobre la tutoría a cada uno de los estados, se puede destacar el hecho de que en los planteles visitados no existió prácticamente referencia alguna a los apoyos esperables de parte de supervisores, jefes de enseñanza, incluso equipos técnicos o direcciones generales de los estados. Lo anterior se nota en los comentarios respecto a la llegada de la información a los planteles que fue oportuna, pero causó confusión y desconcierto; en la ausencia de los materiales elaborados por la SEP federal; en la falta de capacitación específica, incluso en señalamientos tales como no haber recibido nunca la visita de un supervisor. Solamente un director menciona su participación en actividades estatales y federales de planeación y capacitación sobre la tutoría, lo que se refleja en el hecho de que su escuela es la única en la que se habló de una planeación integral de la tutoría, parte de un trabajo colegiado bien organizado en el plantel.

No se conoce un plan integral nacional de implementación de la tutoría. De existir, no se localizó ninguna referencia al mismo en las escuelas visitadas. Sorprende la ausencia de referencias al Consejo Técnico Escolar como el espacio propio para este trabajo colegiado, tanto por parte de quienes diseñaron esta medida como de los profesores y directivos entrevistados durante el trabajo de campo.⁶

Una incógnita adicional que amerita mayor investigación es la que se refiere a la manera como se instrumentó el pago de la hora contractual de tutoría: si simplemente se utilizaron horas ya pagadas, libres de servicio, y se aprovechó a los profesores que contaban con ellas para designarlos como tutores, o si se incrementaron horas contractuales. En algunas entidades se encontró referencia al incremento de horas de contratación con base en la hora de tutoría, incluyendo la participación del sindicato en la negociación y asignación de esa hora. En ese mismo caso se informó que las horas de tutoría eran "del plantel", y por lo tanto, en caso de que los profesores cambiaran de escuela de adscripción, dejaban de cobrar las horas que tenían de tutoría, mismas que quedaban disponibles para que el plantel de origen las asignara a otros maestros, lo que complica la administración laboral de esa nueva asignación.

En el capítulo 2 se analiza la configuración y actuación de los equipos directivos y de asistencia educativa en los planteles visitados que pone en jaque el supuesto de que en cada escuela, como "comunidad de aprendizaje", se llevaría a cabo la experimentación, el seguimiento, valoración y evaluación de la tutoría. En todos los planteles se encontró insuficiencia, precariedad y debilidad en estos equipos, aunada la asignación de múltiples y diversas funciones cotidianas a diferentes integrantes de los mismos. Destaca también la rotación de directores, su incorporación muy

6 Los Consejos Técnicos Escolares se reglamentaron para las escuelas secundarias en 1970. Para el calendario del ciclo escolar 2013-2014 se establecieron los últimos viernes de cada mes para realizar juntas de Consejo Técnico y en el Acuerdo 717 de marzo de 2014 se estableció su obligatoriedad, al igual que la suspensión de labores dentro del calendario y programa escolares para garantizar las posibilidades de llevarlos a cabo, con la participación de todo el personal.

reciente a los planteles y la necesidad de reorganizar globalmente tanto las tareas como el personal, además de enfrentar todo tipo de asuntos y conflictos urgentes en detrimento de las posibilidades reales de apoyar a la tutoría. En este sentido, el soporte que los equipos directivos y de asistencia educativa han podido prestar a la tutoría ha resultado, en el mejor de los casos, muy precario. Lo anterior se manifiesta en la ausencia, en casi todos los planteles, de una planeación coordinada para el desarrollo de la tutoría por parte de los diferentes responsables de los grupos escolares y en particular, en la falta total de trabajo colegiado. Sólo un plantel marca la diferencia: el director ha nombrado a la orientadora educativa como coordinadora de la tutoría y ha instituido el trabajo colegiado tanto de los profesores como del personal de la escuela; los beneficios y operación eficaz y eficiente de la tutoría son notables.

En todas las escuelas se designaron y asignaron los tutores de grupo. Se observan, sin embargo, dos grandes modelos que expresan concepciones distanciadas entre sí sobre la tutoría y, por ende, sobre el papel y las prácticas del tutor. La existencia de uno u otro modelo se perfila claramente en entidades diferentes, lo que expresa la influencia de la entidad federativa sobre la implementación de la tutoría. El primer modelo es el "asesor-tutor", que implica que un mismo profesor recupera las funciones anteriores del asesor y se hace cargo, además, de las innovaciones que implica la tutoría. El otro es el de las escuelas que, además de conservar al antiguo asesor de grupo, nombran adicionalmente a un tutor: el "asesor + tutor". Esta segunda concepción, que priva en la mitad de los estados visitados, tiende a considerar la tutoría como una asignatura más del plan de estudios, lo que desvirtúa su naturaleza innovadora, libre y flexible, ya que conduce a comportamientos tales como el nombramiento de un mismo tutor para varios grupos, la búsqueda de programas y textos prescriptivos para estructurar dicho espacio, la noción de que debe configurarse un perfil profesiográfico específico del tutor y la idea de que las calificaciones son indispensables para lograr el interés por esta "asignatura". La importancia de los asesores tradicionales asignados a cada grupo, aunque sin espacios propios ni tiempo remunerado, como la tutoría actual, demuestra la imprescindible naturaleza de las funciones que han desarrollado.

La ausencia de trabajo colegiado en los planteles es evidente, y todos los actores de las escuelas (directivos, docentes, personal especializado) la ponen de manifiesto. Existen razones estructurales para ello: los débiles equipos directivos y de asistencia educativa tienen otras prioridades y urgencias que resolver; las reuniones de profesores no estaban previstas en el horario escolar, ni en los contratos de los profesores; en los casos en que algunos maestros de un plantel tienen horas contractuales libres de servicio, los horarios no coinciden como para facilitar la reunión entre ellos; la prioridad se da a las tareas de enseñanza directa y en ocasiones permea una desconfianza a la distracción del tiempo de clases o la "grilla" que pudieran desarrollar los profesores en esas reuniones. En el único caso en el que encontramos trabajo colegiado, fue porque se generó tiempo para él alterando los horarios oficiales, pero los efectos positivos de esas reuniones semanales son notables. Adicionalmente, cabe señalar que todos los profesores de todos los planteles acusan la necesidad de ese trabajo colegiado para mejorar su

práctica, aunque en algunos casos también hacen referencia a los problemas de tipo personal que podrían afectar la colegialidad.

En el capítulo 3 se especifican los lineamientos respecto de la planeación de la acción tutorial que propone la SEP y se contrastan con lo encontrado en los planteles: la planeación de la acción tutorial es una tarea que tiene una muy débil o en ocasiones nula coordinación y participación colegiada y cuando hay planeación tiende a ser una respuesta a exigencias burocráticas o a utilizarse con fines de esa naturaleza. La investigación permitió observar la manera como la implementación de la tutoría en los planteles se resuelve por medio del trabajo individual de los tutores, sobre la marcha, generalmente aislado e improvisado. Indudablemente la experiencia y la trayectoria de cada tutor se expresan en la planeación de las sesiones. Al final del capítulo se discute si planear la tutoría equivale a construir el programa de una asignatura más o si la planeación debería llevarse a cabo para respetar los criterios de flexibilidad y respuesta a las necesidades concretas de los alumnos, tal como recomiendan los lineamientos generales.

En el capítulo 4 se analizan con detalle los ámbitos, temas y actividades que se tratan en ese espacio curricular. Inicia con el registro de las actividades que los tutores heredaron de la función asesora, que permean la comprensión de la tutoría como una función que rebasa ampliamente la hora curricular asignada. Enseguida se centra en el desarrollo de lo que sucede en las escuelas. Sorprende la diversidad de experiencias, intentos y esfuerzos de varios profesores en cuanto a los temas y actividades que introducen en el espacio de la tutoría para resolver esta nueva tarea. 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.

Las actividades y estrategias que emplean los profesores para llevar a cabo la tutoría expresan efectivamente su experiencia y formación, pero más en el sentido de repetir estrategias tradicionales, como el dictado, la lectura de textos y, en ocasiones, la copia textual de los mismos, y contestar cuestionarios. Por otra parte, el uso del tiempo de tutoría para impartir la asignatura base del profesor constituye un abuso que se encontró con frecuencia. Sin embargo, como parte de la diversidad que caracteriza a las escuelas y docentes de educación secundaria del país, también descubrimos prácticas que apuntan a hacer de la tutoría un espacio para promover el diálogo y la reflexión entre los adolescentes y resolver algunos de sus problemas.

El capítulo 5 describe la evaluación que hacen los alumnos (y en particular los jefes de grupo) de la tutoría; resulta diferenciada y contrastada, según las actividades que realizan en el aula o la calificación que hagan de su propio comportamiento como estudiantes, pero ofrece información muy interesante sobre los temas que les interesan o disgustan, la manera como prefieren o no ser tratados y algunos rasgos de los tutores que aprecian y respetan o que no les gustan. La versión más tradicional de la tutoría, centrada en el papel que juegan los alumnos más aventajados —como pares— que apoyan el desarrollo académico de sus

compañeros, se presenta y aprovecha en diferentes escuelas con modificaciones, adiciones o diferentes manifestaciones.

En el capítulo 6, se disecciona la naturaleza de la participación de los padres de familia en esas supuestas comunidades de aprendizaje, misma que se reduce al pequeño grupo de aquellos que demuestran su compromiso desde la aceptación de participar en la sociedad de padres de familia y las responsabilidades que ello implica. La interacción con los tutores, cuando se da, se centra en las reuniones bimestrales de entrega de calificaciones y en la temática del mal comportamiento o las bajas notas de los estudiantes. En la mirada de los directivos y docentes, un número significativo de padres padece problemas de desintegración familiar, no se interesa por la educación de los hijos y concibe la escuela como una “enorme guardería”. Los padres tienen muy escasa información sobre la tutoría y entre esos límites manifiestan un juicio superficial en el sentido de que hay “buenos y malos tutores”, pero expresan una valoración positiva del espacio y hacen algunas sugerencias al respecto.

La queja más sentida de los tutores es la ausencia y, en el mejor de los casos, la deficiencia o insuficiencia de una formación específica para la tutoría. Esta factura pendiente se analiza en el capítulo 7. La confianza en la preparación pedagógica previa de los profesores para desarrollar esta actividad se enfrenta al hecho de que, si bien cumplen con el nivel de escolaridad que se requiere para ser maestro de secundaria, una parte importante no tiene una preparación pedagógica inicial, ya que otras disciplinas, la mayoría ciencias sociales. Adicionalmente, la escasa capacitación ofrecida sobre tutoría tiene varios problemas que deben resolverse desde la gestión: algunos de los capacitadores no están preparados suficientemente, se brinda la capacitación a destiempo, sólo para un representante de cada plantel; ésta se pierde entre la preparación general que se da a principios del ciclo escolar, en la cual los profesores eligen su propia asignatura y no tienen oportunidades adicionales para adentrarse en la tutoría.

Nuevamente, el esfuerzo individual y extraoficial de los profesores resuelve esta deficiencia: los tutores buscan formarse desde espacios informales, sobre la marcha; aprovechan intercambios de todo tipo con sus colegas, dentro y fuera de la escuela, en una tarea en la que pocos tienen experiencia.

En el capítulo 8 se analiza la insuficiencia de los materiales educativos disponibles y el doble papel que juegan: no sólo atender la relación con los estudiantes, sino sustentar la autoformación de los profesores. Pero, de nuevo, los materiales institucionales no son suficientes. Sorprende la ausencia en las escuelas de ediciones preparadas por la SEP, lineamientos, antologías, a pesar de los enormes tirajes que se hicieron y de los libros editados por las entidades, situación que nuevamente expresa la fragmentación del sistema educativo en la implementación de esta innovadora decisión curricular. La solución que procuran los maestros en lo individual, impulsados en ocasiones por los directivos de los planteles y hasta por las propias autoridades estatales, es acudir a los libros de texto de editoriales privadas, que acompañan su distribución y venta con cursos de capacitación y uso del material. Las obras se consiguen también con amigos, colegas de otras escuelas,

esposos, e incluso hijos que están recibiendo tutoría en otros niveles escolares. La disponibilidad de (algunos) textos de la SEP en la página web no resuelve de manera satisfactoria la carencia de materiales: muchos profesores no tienen acceso a la red, o bien tienen que pagar los costos relativamente elevados de su impresión, además de que no se trata de materiales directamente usables en el aula. El recurso de apoyarse en otros materiales elaborados por profesores y ofrecidos por Internet indica más bien el problema adicional de la ausencia de criterios pedagógicos para la selección y procesamiento de los mismos.

El capítulo 9 analiza las relaciones que se establecen entre los tutores, los orientadores educativos y los trabajadores sociales en los planteles visitados, en el entendido de que sus funciones coinciden en atender los aspectos no académicos de los adolescentes. Las necesidades que debe atender la tutoría y las funciones que cumple teóricamente van más allá del espacio de una hora a la semana que se le ha asignado, por lo que en los hechos puede involucrar a diversos actores de la escuela. El que se hayan programado desde hace tanto tiempo instancias especiales para atender esas necesidades habla claramente de la importancia de ocuparse de ellas con un enfoque institucional, sistemático, continuo y comprometido. Sin embargo, hay una notoria desarticulación entre los actores asignados institucionalmente para atenderlas los cuales exhiben un conocimiento muy escaso de sus respectivas tareas, responsabilidades y capacidades.

Las telesecundarias son un caso aparte, que se analiza en el capítulo 10. Los maestros de tiempo completo atienden a un grupo (o más) en todas las asignaturas y se consideran tutores de tiempo completo; el trabajo colegiado se resuelve en la continua y cercana comunicación que un número reducido de maestros puede tener entre sí, además de que disponen de materiales específicos. Parecería que la hora de tutoría no tendría sentido en estas escuelas, pero la innovación curricular ha permitido la expresión de concepciones y modalidades diferentes e interesantes para el uso de esa hora, precisamente en el sentido de la libertad y flexibilidad del uso del tiempo para un diálogo más relevante con los estudiantes que el rígidamente pautado por los textos y emisiones televisadas.

Finalmente, en el capítulo 11 se exponen cinco gestiones notables, cuatro de ellas muy positivas: la gestión global de la tutoría en el único plantel en el que se le trabaja de manera colegiada y la potencialidad del trabajo imaginativo e innovador de varios tutores y su desempeño profesional. Pero la quinta es ejemplo de una situación dramática en la que el tutor está continuamente ausente no sólo de sus funciones como tutor, sino también como docente.

PERSPECTIVAS

La tutoría ha logrado una incipiente institucionalización en la operación cotidiana de las escuelas; en todas las secundarias designan y asignan tutor a todos los grupos; oficialmente su hora se respeta dentro del calendario y los horarios escolares. Muchos tutores en lo individual se esfuerzan por encontrar maneras de resolver las exigencias de la nueva función, tanto en la formación que consideran necesaria, como en la procuración de materiales educativos de apoyo. Ya se conjuró

el riesgo del rechazo a la instalación de la hora de tutoría por parte de los directivos, profesores, alumnos y padres de familia; al contrario, estos últimos, hacen sugerencias para su mejoramiento y la mayoría de los tutores procuran, por su cuenta, encontrar medios para resolver las exigencias que se les plantean y darle contenido al espacio.

Al dedicarle en todas las secundarias del país, una hora semanal del plan de estudios a esa función, a cargo de un docente remunerado para desempeñarla, se ha realizado una importante inversión en términos de recursos presupuestales y humanos que fortalece las bondades de esa innovación.

Los problemas que enfrenta la tutoría se ubican más allá de su diseño formal y de su gestión administrativa en los planteles. Consolidar este espacio innovador requiere superar la debilidad e insuficiencia de los cuerpos directivos, la desarticulación entre los equipos —incompletos— de asistencia educativa y los tutores, la ausencia de trabajo colegiado, la saturación de cargas laborales que implica la impartición de los programas de estudio, la ausencia de una cadena articulada de apoyo desde las autoridades educativas hasta los tutores así como la falta de capacitación y de materiales educativos.

Para su adecuada institucionalización e implementación como parte de la vida diaria de las escuelas, la tutoría requiere todavía:

- Construir consenso en torno a este espacio curricular como responsabilidad sustantiva y no accesoria de la escuela, de su proyecto institucional y del proyecto educativo global, un consenso en el que las autoridades centrales legitimen y apoyen el trabajo tutorial. Un argumento clave al respecto es el soporte que la tutoría puede brindar a la tarea de gestión en las escuelas y a la toma de decisiones pertinentes en función de sus contribuciones a la identificación y resolución de problemas que enfrentan los estudiantes.
- Articular de manera adecuada una política y una programación en todos los niveles de decisión e implementación.
- Revisar los lineamientos de tutoría para integrar la innovación realizada en la práctica escolar: la amalgama de la figura del tutor con la del asesor de grupo.
- Asegurar el impulso a la gestión colegiada en los planteles, lo que requiere la resolución de problemas de nombramientos y horarios de todo el personal, al igual que la previsión de tiempos regulares para ello.
- Compartir de manera coordinada la responsabilidad de la tutoría: específica para cada actor y debidamente distribuida y coordinada, complementada y colaborativa. La tutoría debe entenderse en un sentido amplio del trabajo docente y no como función acotada a un espacio curricular, y debe basarse en la colaboración entre diferentes figuras: tutores-asesores, otros docentes del grupo, orientadores, trabajadores sociales, prefectos y alumnos jefes de grupo.
- Producir y distribuir eficientemente documentos y materiales sobre el espacio curricular de la tutoría, propuestas amplias que, sin ser programas escolares rígidos, posibiliten la orientación del trabajo respectivo; diseño de antologías de

materiales que sirvan no sólo de apoyo conceptual y metodológico a la tarea de tutoría, sino que se puedan usar directamente con los alumnos.

- Asegurar la formación específica y de calidad para el desempeño del rol de tutor, que dé sentido a la tarea a emprender y que incluya el diseño de baterías de actividades grupales que, sin ser recetas, posibiliten el intercambio y la recuperación de las experiencias y sentidos vividos por los estudiantes.
- Privilegiar la formación *in situ* como campo para la profesionalización del tutor y, además, generar espacios intermedios (reuniones de colegios, academias, en las escuelas y en las zonas) donde los docentes y los tutores se complementen y se apoyen mutuamente en el seguimiento de los estudiantes.
- Recuperar, analizar y valorar las experiencias de tutoría como base para la retroalimentación y mejoramiento de la misma.
- Aprovechar las opciones de trabajo reflexivo y autónomo que abre el planteamiento de la tutoría a los profesores como aliciente para intervenir en el diseño curricular y realizar trabajo conjunto, en lugar de ser transmisores de planes de estudio solitarios.
- Aquilatar el valor de la tutoría, cuyo acompañamiento a los adolescentes y mejoramiento de la convivencia redundan en la resolución de conflictos escolares e inclusive en mejorar su aprovechamiento. ©

La propuesta SEP de incorporar la tutoría en el currículo oficial

DE LA RIES A LA RES A LA RIEB: LA TUTORÍA EN LAS REFORMAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA ENTRE 2002 Y 2011

La reforma de 2006 al plan de estudios para la educación secundaria, parte importante de la reforma integral propuesta entre 2002 y 2006, introdujo un espacio curricular específico para el trabajo de tutoría, consistente en una hora/semana para cada grupo, en cada uno de los tres grados del ciclo, dentro de las 35 horas de programación semanal que constituye el plan de estudios de ese nivel.

La reforma curricular registraba y condensaba una serie de transformaciones de la educación secundaria iniciadas veinte años antes con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en 1992 —que incluyó la decisión de prolongar la educación básica a nueve grados y hacer constitucionalmente obligatoria la asistencia de los mexicanos a ese nivel— y con la Ley General de Educación de 1993, que reglamentó los acuerdos tomados. Posteriormente, en 2011, al acordar la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), culmina la integración curricular de la secundaria a la educación básica, que desde 2002 incluyó también, progresivamente, la preescolar.

Como parte del mismo Acuerdo de 1992, se estableció la federalización de la educación básica, por lo que la secundaria pasó a formar parte de los servicios educativos descentralizados. La nueva Ley General de Educación asignó diferentes atribuciones y funciones a los distintos niveles de gobierno federal, estatal y municipal; entre otras, la organización y operación de la secundaria en las diversas entidades de la república pasó a depender de las decisiones que tomaran los gobiernos estatales. El gobierno federal conservó la facultad y atribución única de decidir los planes y programas.

Con el cambio sexenal y el ingreso de un nuevo partido gobernante en el año 2000 y como resultado de las propuestas del Plan Nacional de Educación 2001-2006, se elaboró la propuesta para la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) en 2002. Esta reforma, como su nombre lo indica, proponía una transformación de

la educación secundaria centrada en tres ejes: una reforma curricular,¹ una modificación de las condiciones de trabajo de los profesores y un cambio en la gestión y organización escolares.

La reforma propuesta partía de un diagnóstico que puso el énfasis en los siguientes rubros:

- No se han universalizado las oportunidades para cursar y concluir la educación secundaria. Para demostrarlo, se destacaron datos estadísticos sobre la oferta y la demanda a partir de que se decretó obligatorio este nivel.
- Los alumnos no alcanzan las expectativas de aprendizaje que establece el plan de estudios vigente. El fundamento básico de este juicio fueron los resultados alcanzados en diferentes tipos de exámenes nacionales e internacionales.
- El sistema no ha logrado una auténtica equidad. Juicio que descansa en la desigualdad de resultados por género y por entidad.
- Los recursos no siempre se aprovechan en su totalidad.
- La organización escolar limita el logro de aprendizajes que hoy se exigen a la escuela secundaria (SEP, SSEB y N, 2004).

El detonador diseñado para el cambio fue el “dispositivo curricular”, que proponía básicamente reducir el número de asignaturas, concentrar las horas asignadas a cada una de ellas, reducir el número de grupos que debía atender cada profesor e introducir una nueva orientación a la educación secundaria. La propuesta 2006 pretendía generar las condiciones para transformar a la escuela en un espacio de formación integral de adolescentes, cuyos intereses y necesidades deberían ser el centro del trabajo escolar. Desde el punto de vista curricular la propuesta se basó en una definición del perfil de egreso de los estudiantes del nivel, común para todas las modalidades, y colocó el énfasis en el desarrollo de competencias, la indicación de profundizar el estudio de contenidos fundamentales y de lograr una organización menos fragmentada, más diversa y más flexible de los mismos (Quiroz y Weiss, 2005; Miranda y Reynoso, 2006).

Después de toda una serie de negociaciones y rechazos que obligaron a modificar la propuesta original, la RIES se redujo, convirtiéndose básicamente en una reforma curricular de la educación secundaria (RES). El Acuerdo 384, del 26 de mayo de 2006, estableció los planes de estudio de la secundaria vigentes hasta el ciclo escolar 2010-2011, ya que para el ciclo siguiente se publicaron nuevos planes de estudio como parte de la RIEB 2011 (Acuerdo 592), si bien se conservaron los cambios acordados en 2006 para la estructura curricular de la secundaria.

Desde la primera propuesta, en 2002, se introdujo en el plan de estudios un espacio curricular sui géneris, específico para el trabajo de tutoría e independiente de los contenidos disciplinarios de las asignaturas formales.

1 En 1993 hubo un primer cambio de planes de estudios de la ahora obligatoria escolaridad secundaria, que introdujo la asignatura de civismo y orientación educativa; y algunas modificaciones, en particular la sustitución de esta última asignatura por la de Formación Cívica y Ética.

Originalmente denominado “Orientación y Tutoría”, ese espacio curricular se conservó como tal en el acuerdo secretarial 384, y con la misma asignación de tiempo en el Mapa Curricular de la Educación Básica 2011, en este último caso bajo la denominación de “Tutoría”.

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 (SEP, 2006a).

Es importante señalar que la propuesta de 2006, al igual que sus antecedentes en 1993 y 1999, se da en el contexto de reformas curriculares que realizaron cambios en la orientación y el contenido del nivel en general y de la mayor parte de las asignaturas lo que, a su vez, implicó una redistribución de las horas de docencia de algunos profesores.² Ambas cuestiones, modificar los contenidos de las funciones docentes y trastocar los horarios de los maestros —aunque de distinto orden— constituyen tal vez los problemas más serios que enfrentan las reformas curriculares.³

NATURALEZA DE LA JUSTIFICACIÓN Y ARGUMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE 2006

La propuesta de Orientación y Tutoría de 2006 tuvo varios puntos de partida e influencias de orden nacional e internacional en su definición como espacio curricular. Por un lado, se encuentran algunos estudios cuantitativos y cualitativos en torno a las escuelas secundarias mexicanas generados en las dos últimas décadas del siglo XX. Entre éstos se destacan investigaciones que revelan aspectos de la vida de las escuelas secundarias que tienen repercusiones en las condiciones para el

2 En concreto, en primer grado se suprimen las tres horas destinadas a Historia Universal I y las tres horas semanales dedicadas a Introducción a la Física y la Química. Estas seis horas semanales se redistribuyen en dos más para Geografía general, que con cinco horas a la semana pasará a ser Geografía de México y del mundo y se impartirá únicamente en primer grado; Biología, que se denominará Ciencias I (con énfasis en Biología) contará con las tres horas propias y tres más que se asignaban a Introducción a la Física y la Química, que desaparece como tal y dispondrá ahora de seis horas a la semana. Se introduce la asignatura estatal con tres horas, y la Tutoría con una hora.

En segundo grado se transfiere una de las dos horas asignadas a Geografía de México a Historia I, que contará ahora con cuatro horas semanales; Formación Cívica y Ética dispondrá de cuatro horas semanales. Se configura la asignatura de Ciencias II (énfasis en Física) con las tres horas previamente asignadas a Física, más las tres asignadas a Química. Se adiciona únicamente la Tutoría con una hora.

En tercer grado se elimina la asignatura estatal opcional, se transforma Historia de México en Historia II, con cuatro horas semanales en vez de tres; se conjugan Física y Química como Ciencias III (con énfasis en Química) y seis horas a la semana; se conserva Formación Cívica y Ética, con tres horas semanales. Se introduce Tutoría, con una hora.

3 Torres, 2000; Zorrilla, 2004; Santibáñez, 2008; <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt2006/09-Educacion/2006-D-023.pdf> (consultado el 13 de octubre de 2012); <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/Articulo002/MargaritayBonifacio.pdf> (consultado el 13 de octubre de 2012).

aprendizaje, en especial la saturación de contenidos y la fragmentación del tiempo escolar para los docentes y alumnos (Quiroz, 2000), el bienestar de los estudiantes (Nieva, 1999; Sandoval, 2000), la formación de su identidad (Levinson, 2002) y el sentido para los jóvenes de asistir a la escuela secundaria (Rodríguez, 1999). Tales estudios proporcionaron referencias importantes sobre las condiciones producidas en la propia escuela que limitan las oportunidades de los alumnos para integrarse en la dinámica de la vida escolar y lograr los aprendizajes previstos, dada la diversidad de características que actualmente tiene la población que asiste a este nivel educativo y la problemática propia de la adolescencia.

Por otra parte, se retoma la idea de la Secretaría de Educación Pública que se introdujo en el Plan de Estudios de Educación Secundaria de 1993, de contar con un espacio para la orientación educativa, como asignatura de tercer grado (Vázquez, Praxedis, Silva y Praga, 1997). Asimismo, recupera la posibilidad de brindar una atención grupal, además de la individualizada, y de que el maestro y el grupo de alumnos seleccionen los “contenidos específicos a tratar, así como las estrategias y actividades” (Vázquez, *et al.*, 1997: 9). Sin embargo, una notable diferencia con el planteamiento de 1993 consiste en que dicha asignatura contaba con un programa de estudios y una carga horaria de tres horas semanales, aunque sólo para el tercer grado (SEP, 1993).

Referencia importante es el Documento base⁴ que se generó para el trabajo de la Reforma, que tuvo como propósito presentar ante diversos interlocutores institucionales la postura de la SEP, como instancia federal, respecto a la necesidad de transformar la educación secundaria; la discusión sobre los cambios necesarios y deseables para la misma; la definición de las rutas para impulsarlos; y la ponderación de su viabilidad técnica, política y financiera.

Como parte de los argumentos expuestos en dicho documento, se abordan las oportunidades de permanencia, aprobación y conclusión de la secundaria. Se afirma que, independientemente de la influencia de variables de contexto que llevan a los alumnos a abandonar sus estudios —migración, pobreza, necesidad de trabajar—, diversos estudios destacan el escaso interés y sentido que los estudiantes encuentran en la experiencia de asistir a la escuela secundaria. En cuanto a la reprobación, la organización y reglamentación de la secundaria, se favorece que muchos alumnos puedan pasar al grado siguiente con un máximo de cinco materias reprobadas. Lo anterior, además de alargar el período de la eficiencia terminal del ciclo, que de tres años suele pasar a cinco, hace factible que los jóvenes transiten por las asignaturas sin lograr un aprovechamiento aceptable en ellas.

El contacto con orientadores educativos de larga trayectoria, procedentes de diversas partes del país, durante el proceso de elaboración de los lineamientos para la Orientación y la Tutoría, constituyó otro punto de referencia para confirmar que los ámbitos de atención de la tutoría respondían a las necesidades actuales de los adolescentes mexicanos de secundaria. Disponer de un tiempo específica y

4 Ver: SEP, *Documento base. Reforma Integral de la Educación Secundaria*, México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Documento para discusión, mimeo, s/f.

curricularmente asignado a esta atención parecía la respuesta adecuada a una vieja demanda de los educadores.

Otro grupo de referencias que sustentan el planteamiento de Orientación y Tutoría de 2006 es la literatura sudamericana desarrollada en los años noventa, también sobre los retos para la escuela secundaria en este contexto (Braslavsky, 2006; Cariola y Cox, 1990; Tenti, 2006).

Entre estas influencias internacionales también se destaca el texto de Elena Martín y Vicente Tirado, en el contexto español, que proporcionó elementos para definir los ámbitos de atención de la tutoría (Martín y Tirado, 2000).

LA PROBLEMÁTICA DE LOS ADOLESCENTES

Dentro y fuera de la escuela secundaria ha prevalecido históricamente una concepción de los adolescentes como sujetos problemáticos a los que es necesario regular, controlar y contener para favorecer, ante todo, la disciplina escolar (Zubillaga, 1998). Desde su creación, la escuela secundaria se planteó como una “escuela para los adolescentes” que, sin embargo, en la práctica, expresa una perspectiva de los alumnos como sujetos ubicados en una etapa de conflictividad e irresponsabilidad que debe moldearse de acuerdo con una serie de normas y procedimientos. Es por ello necesario imponerles restricciones con la finalidad de superar el incumplimiento, la falta de interés en el trabajo escolar, la tendencia a romper normas y el deseo constante de estar con los demás. (Sandoval, 2000)

De acuerdo con Sandoval, para “controlar la conducta de los adolescentes, la escuela crea mecanismos específicos, como son las ‘carpetas de reporte conductual’ o los ‘cuadernos de asesoría’ por grupo, con los que se intenta ‘mantener un seguimiento de la actuación de cada alumno’” (Sandoval, 2000: 217).

A lo largo del tiempo, los tipos de problemas relativos a los adolescentes que requieren atención se han ido modificando. No obstante, la necesidad de abordarlos responde a sus efectos en el aprendizaje —aprovechamiento, se afirmaba antes— de los estudiantes. Asimismo, tales problemas, que se asumen como parte del trabajo de quienes laboran en la escuela, se generan en ámbitos diversos, por lo que no son exclusivos de la escuela. De este modo se mencionan:

- “El exhibicionismo, la homosexualidad, la pasividad, la depresión, las agresiones involuntarias a los compañeros o los comportamientos no aceptados”. (Mayorga, 1998: 128)
- O bien, los conflictos, la violencia, el *bullying* o acoso entre alumnos, las adicciones, la baja autoestima, los embarazos adolescentes, la desintegración familiar, la falta de valores morales.

El Acuerdo 384 fundamenta los cambios propuestos con una descripción bastante menos negativa de los jóvenes a quienes se dirige la reforma y más orientado al desarrollo de sus potencialidades y su formación integral. Resalta la heterogeneidad de los adolescentes “en tanto enfrentan distintas condiciones y oportunidades de desarrollo personal y comunitario”, y en cuanto al marco social

y cultural en el que transcurre la etapa de transición hacia la adultez y las características particulares que les imprime”. Reconoce que “este proceso de crecimiento y transformación... implica una serie de cambios biológicos y psicológicos del individuo”, que se trata de un periodo marcado por la preocupación de construir la identidad y la necesidad de establecer definiciones personales en el mundo de los adultos, todo acompañado de importantes cambios fisiológicos, cognitivos, emocionales y sociales:

Toda acción de la escuela se deberá planear y llevar a la práctica a partir de un conocimiento profundo de las características particulares de sus alumnos, y considerando su interacción permanente con la sociedad a través de la familia, la escuela, la cultura, los grupos de pares y los medios de comunicación. Sólo entonces la vivencia escolar se convertirá en una experiencia altamente formativa; es decir, en un aprendizaje para la vida... (Acuerdo 384, fracc. III a).

UNA DEFINICIÓN CURRICULAR SUI GÉNERIS DE LA TUTORÍA

Es indispensable insistir en la definición curricular sui géneris de la tutoría, que será concebida “no como una asignatura más”, sino como un espacio que, si bien tiene un tiempo específico asignado dentro del plan de estudios de la secundaria y la programación horaria correspondiente, tiene propósitos y ámbitos de atención que rebasan una definición disciplinar.

Propósitos generales

A la tutoría se le asignan los siguientes:

- Acompañar a cada grupo de alumnos en el proceso de inserción en la dinámica de la secundaria.
- 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.
- Favorecer el diálogo, la solución no violenta de los conflictos, el respeto a la diversidad y la valoración positiva del trabajo colectivo. (SEP, 2006a)

Se definieron cuatro ámbitos de acción:

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

Principios pedagógicos que fundamentan la propuesta

Como espacio curricular, la Dirección General de Desarrollo Curricular define a la tutoría de la siguiente manera:

- Se centra en la vida de los adolescentes. No aborda contenidos disciplinarios. No se califica. Sí se evalúa.
- Se desarrolla a partir de cuatro ámbitos orientados a acompañar la integración entre el alumnado y la escuela, promover el aprovechamiento académico de los adolescentes, la convivencia inclusiva en el grupo, así como fortalecer su proyecto de vida.
- Parte de las experiencias cotidianas, inquietudes, intereses, potencialidades, necesidades, motivaciones, riesgos de los adolescentes. Por lo mismo es un espacio que se debe manejar de manera sumamente flexible.
- Se desarrolla en los tres grados y tipos de secundaria —técnica, telesecundaria, general— con una hora semanal (SEP, SSEByN, 2011).

Los principios pedagógicos en que se sustenta la propuesta provienen de los planteamientos de Hargreaves, Earl y Ryan (2001). Si bien son de orden más sociológico, se utilizaron como argumento sustantivo para mostrar la importancia de todos los actores de la escuela secundaria para ejercer una labor orientadora, así como para prestar asesoramiento y apoyo a los adolescentes, quienes atraviesan por cambios en su identidad, por lo que es necesario acompañarlos en la percepción que tienen de sus capacidades. A diferencia de planteamientos con una base psicológica, que se adoptaron en el diseño de Orientación y Tutoría, los de la versión 2006 son más de orden social y antropológico en cuanto a la acción que puede desplegar la escuela como institución, tomando como eje la información que recaba y difunde el tutor.

La comunidad de aprendizaje

Uno de los principales propósitos de la Reforma de la Educación Secundaria expresa la aspiración de convertir a los cerca de 30 000 planteles de educación secundaria del país, en cualquiera de sus tres tipos, en “verdaderas comunidades de aprendizaje”. Se trata de que cada escuela:

...Asegure que todos sus alumnos comprendan las ideas de manera profunda; que enseñe de tal manera que ayude a todos sus estudiantes a encontrar vías provechosas y diversas de acceso al conocimiento; que ofrezca a todos sus estudiantes la posibilidad de aprender a vivir juntos; que responda a las necesidades e intereses de los adolescentes; que funcione como unidad educativa; que disponga de los recursos materiales necesarios para realizar su tarea; que promueva el desempeño profesional de sus directivos y maestros e impulse el trabajo conjunto como estrategia central para la toma de decisiones; que sea una comunidad en la que el personal docente y directivo asuma su responsabilidad respecto de los resultados educativos, evalúe su quehacer sistemáticamente y utilice los resultados para fortalecer lo que hace bien” (SEP, SSEByN, 2004).

A raíz de la reducción de la Reforma Integral a una reforma curricular, la hora asignada a la tutoría se convierte en uno de los principales detonadores y mecanismos de apoyo a todas esas aspiraciones, pero sin el refuerzo de los correspondientes a los otros dos ejes de cambio considerados en 2002 (la modificación de las condiciones de trabajo de los profesores y de la gestión y organización escolares).

LA ESTRUCTURACIÓN CURRICULAR DE LA TUTORÍA

El acuerdo secretarial estructuró curricularmente la tutoría asignándole una hora a la semana en cada uno de los grados del ciclo y designando un tutor por grupo, tal y como había sido la propuesta original. Esta decisión se acompañó de otros elementos curriculares institucionales (De Ibarrola, 1987) que sustentaron y delimitaron las estrategias previstas para la implementación de la tutoría en los planteles y configuraron desde varios ángulos el tipo de espacio educativo que se ofrecería a los estudiantes. Cabe señalar que una especificidad adicional de la tutoría como "espacio curricular", y no como asignatura, fue que el diseño de varios de estos elementos curriculares se resolviera por la vía de no fijar decisiones únicas de tipo normativo, como es el caso de las otras asignaturas del plan, sino de abrir opciones de iniciativa y decisión tanto para las escuelas como para los maestros, aunque en ocasiones los lineamientos federales refieren directamente a las indicaciones que al respecto dicten las autoridades educativas estatales.

Se trató por tanto de una estructuración curricular sui géneris, que dejó a las posibilidades de las escuelas, y en particular de los profesores-tutores que se designaron para esa posición, toda la iniciativa referente a la programación y desarrollo del trabajo cotidiano de todos los grupos, con la expectativa de que se resolviera de manera colegiada.

La designación del tutor

Al espacio curricular formal de tutoría le corresponde la designación de un tutor, responsable del grupo de alumnos y del desarrollo de las funciones en la hora semanal asignada para ello. La propuesta oficial no prevé una figura académica adicional para el plantel, específicamente formado como tutor, como fue el caso del orientador educativo o la trabajadora social, sino que estipula que el requisito fundamental para que sea designado como tal consiste básicamente en que sea un profesor del plantel "de las asignaturas inscritas en las líneas curriculares", que tenga contacto y conocimiento de los estudiantes del grupo, pues es su maestro en otra u otras asignaturas y ahora estará con ellos "una hora más a la semana", pero con un talante diferente: el de tutor.

Se recomienda también que cada tutor "atienda sólo un grupo a la vez, porque esto le permitirá tener mayor cercanía y conocimiento de los estudiantes", y que se trate de personas que "sean sensibles y muestren disposición para acompañarlos de manera comprensiva y solidaria" (SEP, 2006c y SEP, 2006a).

Tampoco se previó un "perfil profesiográfico" específico, como sería el caso de las asignaturas académicas, sino que se partió de la base de la preparación y experiencia de los docentes del plantel. En ese sentido, no se tomó en cuenta a

los profesores de las asignaturas tecnológicas como tutores, porque se consideró que tienen menos contacto que los maestros académicos y, además, atienden a un número más reducido de alumnos.⁵

Sin embargo, la fortaleza de la estructuración curricular en este caso fue la asignación de una hora contractual, remunerada de manera equivalente a las otras horas de docencia. El cambio de asesor (puesto honorario, no remunerado) a tutor, con pago específico por esta nueva función docente, tuvo en este elemento curricular estructural una importante diferenciación.⁶

Programación formal

A diferencia de todos los demás espacios curriculares, la tutoría no contará con un programa oficial, definido desde la SEP. Por el contrario, se recomienda que el “tutor, en colaboración con el conjunto de maestros del grupo en cuestión, defina los contenidos, a fin de garantizar su pertinencia”; también se reconoce que cada entidad federativa “establecerá los criterios sobre las actividades que se llevarán a cabo en esta franja del currículo” (SEP, 2006a).

Se recomienda que los tutores y las escuelas tengan un plan de acción tutorial flexible.

Estrategias didácticas recomendadas

En el documento preparado por la SEP sobre *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes* (SEP, 2006a) se ofrecen sugerencias, ejemplos, estrategias para cada uno de los propósitos y ámbitos reconocidos para la tutoría, que orientarán a los tutores, les permitirán brindar el acompañamiento debido a sus alumnos y desarrollar las actividades. Como ejemplo se registran las siguientes:

- Promover la reflexión sobre el desempeño personal en cada una de las asignaturas.
- Proponer formas de autoestudio y establecimiento de metas que mejoren su desempeño académico.
- Evaluar la dinámica del grupo y formular propuestas para el mejoramiento académico.
- Impulsar el análisis de opiniones sobre el trabajo propuesto por los diferentes docentes.
- Comentar con los alumnos dificultades y ventajas en cada una de las asignaturas del currículo.

5 Cabe señalar que sí se localizaron profesores de asignaturas tecnológicas que asumieron la tutoría de un grupo.

6 Uno de los pendientes del trabajo de investigación cualitativa es identificar la clave presupuestaria asignada a la tutoría en secundaria y su manejo en la contratación de los profesores del ciclo. En el trabajo de campo se localizaron dos expresiones diferentes de ese pago: como hora contractual adicional o como uso de las horas libres de servicio (ya pagadas).

- Poner en común las propuestas de los alumnos para el mejoramiento del proceso académico del grupo.
- Promover el establecimiento de compromisos personales y de grupo (SEP, 2006a: 18).

Materiales didácticos

De igual manera, el diseño curricular de la tutoría no incluyó la elaboración de un libro de texto, precisamente bajo el supuesto de que este último tiende a regular de manera estricta los contenidos y el ritmo de avance de un nuevo espacio curricular, que se esperaba fuera sumamente flexible y basado en la identificación puntual de las necesidades e intereses del grupo específico de alumnos.⁷

Sin embargo, se elaboraron algunos textos oficiales: lineamientos generales, guías de trabajo, antología de lecturas, con varias ediciones y tirajes amplios.

SEP (2006) *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes:*

- Primera edición 2006. Tiraje: 165000 ejemplares (septiembre de 2006)
- Primera reimpresión 2006. Tiraje (sin dato)
- Segunda reimpresión 2008. Tiraje: 13500 ejemplares (julio de 2008)

SEP (2006) *Orientación y Tutoría. Guía de Trabajo, Primer Taller de Actualización sobre los programas de Estudio 2006.*

- Primera edición 2006. Tiraje: 165000 ejemplares (septiembre de 2006)
- Primera reimpresión 2007. Tiraje (sin dato)
- Segunda reimpresión 2008. Tiraje: 13500 ejemplares (julio de 2008)

SEP (2006) *Orientación y Tutoría. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los programas de Estudio 2006.*

- Primera edición 2006. Tiraje: 165000 ejemplares (septiembre de 2006)
- Primera reimpresión 2006. Tiraje: 80000 ejemplares (enero de 2007)
- Segunda reimpresión 2008. Tiraje: 13500 (julio de 2008)

SEP (2006) *Orientación y Tutoría. Antología III. Primer Taller de Actualización sobre los programas de Estudio 2006.*

- Segunda edición 2008. Tiraje: 355000 ejemplares (agosto de 2008)

7 Para la telesecundaria, la programación y el diseño de videos de apoyo y libros de texto de la tutoría siguió el mismo esquema que esta modalidad define para cada una de las asignaturas. Ver el capítulo 7: Los materiales didácticos que circulan alrededor de la tutoría, y el capítulo 9: La tutoría en las telesecundarias.

SEP (2008) *Orientación y Tutoría III. Guía de Trabajo, Primer Taller de Actualización sobre los programas de Estudio 2006.*

SEP (2010) *Espacio curricular de Orientación y Tutoría. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes.* Educación básica. Secundaria

- Tiraje 210000 ejemplares

Formas de evaluación

Se establece claramente que los alumnos no serán objeto de calificación formal. Sin embargo, “para identificar los logros personales y colectivos se valorará su desempeño en el grupo con un sentido formativo y de retroalimentación, a fin de fortalecer las acciones que contribuyan a mejorar su bienestar y sus condiciones para el trabajo” (SEP, 2006a: 24). También se recomienda que la labor de los tutores se evalúe “en diversos momentos del ciclo escolar”.

El trabajo colegiado

Uno de los planteamientos claros que se establecen tanto en los lineamientos como en el plan de estudios es la necesidad de que el trabajo que realice el tutor:

Se comparta con los demás profesores del grupo para, en colaboración con ellos definir el contenido curricular y definir, en sesiones colegiadas, estrategias que contribuyan a potenciar las capacidades de los alumnos, superar limitaciones o dificultades, y definir los casos que requieran de una atención individualizada (SEP, 2006c).

Sorprende la ausencia de referencias a los Consejos Técnicos Escolares de la Secundaria, tanto en la propuesta formal de la tutoría como en las visitas y entrevistas realizadas en los planteles de distintas modalidades y entidades.

Si bien estas instancias de trabajo colegiado en los planteles de este nivel se previeron desde la década de los setenta, su funcionamiento parece ser voluntario y varía de entidad a entidad e incluso entre planteles de una misma entidad. La participación del personal es de naturaleza representativa, basada en el personal contratado de tiempo completo. En estas reuniones se analizan problemas de aprendizaje de los alumnos y asuntos administrativos y organizativos. Un asunto que obliga a las reuniones bimestrales es la revisión de calificaciones previa a la entrega de las mismas a los padres de familia.

En la vida cotidiana de los planteles no se han dado las condiciones para el funcionamiento regular de los Consejos Técnicos, en particular por la superposición de horarios entre los profesores contratados por hora o en más de una escuela. No es sino hasta el ciclo 2013-2014 y el recientemente aprobado Acuerdo 717 (publicado en el DOF el 7 de marzo del 2014), que se establece la obligatoriedad de los mismos, al igual que la suspensión de labores dentro del calendario y programa escolares para garantizar las posibilidades de llevarlos a cabo, con la participación de todo el personal.

Condiciones institucionales para el trabajo de tutoría

En los lineamientos se propone claramente la importancia de ciertas condiciones institucionales para el buen desempeño del trabajo de tutoría:

“Considerar como parte de las tareas docentes del espacio de tutoría la posibilidad de que las horas de descarga académica de los docentes de un mismo grado y grupo coincidan en día y hora a fin de permitir a los tutores programar sesiones de trabajo colegiado” (SEP, 2006a).

ANTECEDENTES DE LA TUTORÍA, RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIAS ANTERIORES

La decisión de incluir formalmente este espacio curricular en el plan de estudios tiene antecedentes de diferente tipo, tanto en lo relativo al reconocimiento de las funciones necesarias que se le adjudican, como en la dedicación de una figura profesional a cumplirlas y en una parte del currículo específicamente asignado para ello. En efecto:

- a) El reconocimiento formal de las funciones y propósitos que se atribuyen en el 2006 a la Orientación y Tutoría se pudo rastrear a los años de la fundación de la secundaria (1927 y 1928). Lazarín (2008: 261),⁸ señala:

La Dirección de Educación Secundaria dispuso que cada plantel contara con un cuerpo de profesores que cumpliera con ‘seis horas de trabajo diarias’, tres de las cuales serían destinadas a la labor docente y las restantes a ‘funciones especiales como agentes de trabajo social’, es decir, realizando actividades de apoyo a la comunidad. Estos profesores de ‘planta’ además debían desempeñar la función de ‘jefes de los distintos grupos’ escolares, asumiendo la responsabilidad de llamar la atención al grupo a su cargo cuando tenía ‘mal comportamiento’, organizar las festividades cívicas con ellos o las fiestas sociales como el día de la madre o kermeses, figura que hoy se reconoce como asesor de grupo.

- b) Por otra parte, en 1952 la Dirección General de Segunda Enseñanza crea el Servicio de Orientación Educativa y Vocacional:

...para el conocimiento del alumno; para el mejor aprovechamiento de los alumnos; para localizar alumnos con problemas; para la adaptación del alumno a la escuela; para la atención a alumnos especiales” (SEP, 1967) La creación de ese servicio incluyó la creación de la plaza de orientador, autorizada por la Secretaría de Hacienda y dictaminada por la Comisión Nacional Mixta de Escalafón; a la vez se comisionaron maestros con plazas de profesor de primaria para desarrollar esa función. En 1962 egresó de la Escuela Normal Superior la primera generación de Maestros Orientadores, con nombramiento de 10 horas (SEP, 1967).

8 Apoyándose en AHSEP. *El esfuerzo educativo en México*, México, 1928, pp. 368-369.

- c) *A lo largo de los años transcurridos, las escuelas secundarias han tenido varias figuras para la atención al desarrollo integral del educando y su adaptación al medio escolar, familiar y social. En 1982 aparecen los equipos de asistencia educativa y los puestos especializados que los conforman, que se relacionan más adelante. Algunas de estas figuras comenzaron a gestarse desde décadas anteriores. (Meneses, 1988) reporta que en 1936 el plan de estudios de secundaria contemplaba para tercer grado conferencias de Orientación Vocacional y la creación de un comité permanente de orientación vocacional en el que tomarían parte un psiquiatra, un profesor especialista en psicología y los profesores. Este comité recababa y calificaba datos sobre las habilidades e inclinaciones de los alumnos (Meneses, 1988: 117).*
- d) *Finalmente, ya en el Plan de estudios de 1993 se había introducido un espacio curricular de 3 horas semanales en tercer grado, destinado a la orientación educativa. Este espacio tuvo cambios importantes en 1999, porque la asignatura se transformó en Formación Cívica y Ética para 3^{er} grado, la cual sustituyó a la de Civismo en primero y segundo grados con tres y dos horas semanales respectivamente, así como a Orientación Educativa de tercer grado, con una carga semanal de 3 horas. En 2006, Formación Cívica y Ética se programó solamente en segundo y tercer grados, con cuatro horas semanales en ambos casos.*

La asignatura de Formación Cívica y Ética y su relación con la tutoría

A pesar de sus diferentes cambios de denominación, de su presencia o ausencia en los tres grados del ciclo y del número de horas asignadas, la asignatura de Formación Cívica y Ética combina temas cívicos con aspectos de desarrollo de los adolescentes: conocimiento y cuidado de sí mismo, junto con sentido de pertenencia a la comunidad, la nación, la humanidad, apego a la legalidad, y sentido de justicia; significado de ser adolescente en la actualidad: relaciones sentimentales, noviazgo, vínculos afectivos, amor, atracción sexual, la importancia de la sexualidad y la identificación de trastornos alimentarios como la anorexia, junto con responsabilidades, valores: libertad, igualdad, justicia, equidad, respeto y valoración de la diversidad, junto con manejo y resolución de conflictos. Conforman por lo mismo una materia muy cercana al espacio de tutoría, en su orientación y contenido.

A lo largo del tiempo, la atención a los adolescentes se ha brindado como un servicio asistencial y remedial de corte primordialmente individual y psicológico de la escuela, al lado del trabajo social, el médico y el psicólogo escolares. Ya en 1993, la Orientación Educativa entró como un espacio curricular para el 3^{er} grado de secundaria. La propuesta del 2006 es el segundo momento en el que se inserta en el currículo como un espacio diseñado a partir y para atender las necesidades de los adolescentes, más allá de los aprendizajes disciplinares, que en esta ocasión abarca a todos los grupos de todos los tipos de secundaria y, en tanto parte del plan de estudios, se convierte en una formación obligatoria y estructurada para todos los estudiantes del ciclo. Es la primera vez que se designa un tutor para cada grupo, remunerado contractualmente.

RELACIONES CON EL ORIENTADOR, LA TRABAJADORA SOCIAL, PREFECTOS Y ASESORES

La propuesta se inserta en el marco de una organización escolar que ya ha contado a lo largo del siglo XX con figuras especialmente orientadas a atender los problemas de disciplina y de convivencia entre alumnos, los cuales, como se mencionó anteriormente, se piensa que afectan negativamente su dedicación y el clima propicio para aprender.

El personal de asistencia educativa (prefectos, orientadores y trabajadores sociales) es el que, de manera normativa, tiene las funciones directamente relacionadas con la observancia de la disciplina, y se encuentra directamente subordinado a la dirección del plantel. El personal de asistencia educativa, según el reglamento, debe, pues, abocarse al desarrollo integral del estudiantado. (Manual de organización, 1982)

Como ya se ha dicho, los orientadores educativos fueron reconocidos, como se señaló anteriormente, desde 1952. Posteriormente, los Acuerdos 97 y 98 de 1982, sobre las secundarias técnicas y generales respectivamente, establecen la existencia de coordinaciones de Asistencia Educativa (en las técnicas) y Servicios de Asistencia Educativa (en las generales) conformadas por personal técnico educativo especializado.

Hay algunas diferencias entre la secundaria general y la secundaria técnica en lo referente a la asistencia educativa. El organigrama de las primeras incluye los Servicios de Asistencia Educativa conformados por un número variable de orientadores educativos (según necesidades), un médico, un trabajador social y la prefectura, por cada turno.

Por su parte, el organigrama de la secundaria técnica incluye una coordinación de asistencia educativa que se compone del coordinador, el orientador (u orientadores, según necesidades), médico escolar, trabajadora social, prefecto (o prefectos), cirujano dentista, enfermera escolar, promotor deportivo y cultural y bibliotecario. Es importante señalar que se reconoce que no todas estas plazas deberán cubrirse en cada escuela y turno y que no todas las escuelas contarán con este apoyo de manera integral.

A partir de la descentralización, los manuales de organización recientes⁹ corresponden a las diferentes entidades de la república, que intentan homogeneizar los organigramas de los dos tipos de servicio.

El orientador

La labor de los orientadores la han emprendido profesionales con formación específica en psicología o pedagogía y se ha enfocado a tareas "remediales" para superar los problemas que los alumnos muestran en el trabajo académico en las diferentes asignaturas. Las "responsabilidades que se le designan a la orientación educativa

⁹ No fue posible localizar los manuales de organización de la educación secundaria para los estados visitados de Chiapas, Estado de México, Nayarit y Querétaro. A partir de los manuales más recientes localizados fue posible constatar la semejanza con las funciones que aparecieron en el Manual de 1982 y en los Acuerdos 97 y 98, con ligeras diferencias en cuanto a la composición concreta de estos servicios.

tienen que ver de manera fundamental con el comportamiento, el desempeño académico y la orientación vocacional de los jóvenes estudiantes”. (Mayorga, 1998: 124)

De acuerdo con Mayorga, la acción de los orientadores suele dirigirse al trabajo escolar en busca de remediar la reprobación y difundir técnicas de estudio para prevenirla; a la atención personalizada de los alumnos dirigida a su comportamiento y problemas propios de la adolescencia, y a la orientación vocacional, para la cual se aplican pruebas estandarizadas de intereses y aptitudes y se brinda información sobre diversas escuelas y profesiones (Mayorga, 1998).

El Manual de organización de la secundaria técnica registra como propósito del puesto:

Colaborar en el desarrollo integral del educando favoreciendo la creación de actitudes para lograr una vida plena, equilibrada y constructiva en el ambiente escolar, familiar y social (SEP, 1982).¹⁰

Entre las funciones más importantes de este puesto están las siguientes:

- Realizar estudios y análisis psicopedagógicos de los alumnos, incorporando los datos resultantes de la información proporcionada por el médico y el trabajador social para integrar la ficha individual de cada alumno
- Investigar sistemáticamente tanto los factores de la personalidad de los alumnos, su comportamiento familiar, social y escolar como su aprovechamiento para orientarlos en la búsqueda de su realización personal
- Establecer comunicación constante con los padres o tutores de los alumnos y entrevistar, por lo menos, a aquellos cuyos hijos requieran atención especial.

El puesto de orientador sufrió cambios en los hechos durante la reforma educativa de 1993, dado que al incorporarse la asignatura de Civismo en los dos primeros grados y la de Orientación Educativa en tercero, algunos orientadores educativos pasaron a ejercer las funciones docentes requeridas por esta última, aunque otros continuaron con su trabajo y horas de gabinete. Los cambios a la asignatura de Formación Cívica y Ética en 1999 y en 2006 alteran nuevamente las funciones de los orientadores convertidos en docentes. Igualmente, la descentralización de la educación básica condujo a ligeras diferencias en la organización de las escuelas secundarias en las diferentes entidades del país, según las cuales no en todas ellas se conserva la figura del orientador.

La reforma del 2006 reconoce la especificidad de la labor de atención a los alumnos por parte de los orientadores, pero agrega funciones concretas en relación el trabajo de los tutores.

En el marco de la Reforma de la Educación Secundaria, la labor de gabinete de los orientadores educativos se fortalece. Ahora implica una relación estrecha con los docentes y los tutores para enfocar su tarea hacia tres dimensiones de

¹⁰ Sin duda, debido a la federalización de la educación básica, no existe un manual posterior al de 1982. Los manuales de entidades federativas que se localizaron, en el fondo coinciden con los planteamientos generales del de 1982.

la vida escolar: la atención individual a los alumnos, la relación de los alumnos con la escuela y los actores educativos, y la vinculación con el entorno social que da contexto a la labor de la escuela secundaria.

Las tareas de la orientación educativa corresponden a los siguientes ámbitos:

- 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.
- Organización de redes de acción para garantizar el bienestar de los alumnos en el espacio escolar.

En cada ámbito se desarrollarán acciones específicas de acuerdo con las necesidades de los alumnos y las características de las escuelas. (SEP, 2006a). Esta definición sigue presente en la página web de la SEP relativa a la orientación.¹¹

El trabajador social

El puesto de trabajador social, generalmente desempeñado por mujeres, está reconocido también como parte del equipo de asistencia educativa, y se supone que debería haber una plaza por turno, por escuela.

El propósito del puesto es “Coadyuvar a la formación integral del educando en su proceso de adaptación al medio ambiente escolar, social y económico en el que se desenvuelve”.

Entre las funciones principales están (SEP, 1982):

- Realizar estudios de las condiciones socioeconómicas y culturales en que se desenvuelve la vida de los alumnos.
- Efectuar investigaciones sobre los antecedentes familiares de los alumnos.
- Analizar las causas sociales que influyen en los educandos de conducta difícil o conducta de adaptación, impuntualidad, inasistencia, reprobación y deserción escolar para canalizarlos al orientador y médico escolar.
- Promover la participación de los alumnos en actividades sociales de la comunidad.
- Informar, en coordinación con el orientador educativo, a los padres de familia o tutores sobre la conducta y personalidad de sus hijos.
- Al analizar algunos manuales de organización de la secundaria en otras entidades del país fue posible constatar que, con ligeras diferencias, la definición del puesto sigue correspondiendo a la inicial de 1982.¹²

Si bien, la Reforma de 2006 no plantea un vínculo tan claro del puesto de trabajadora social con la tutoría, como en el caso del orientador, también se relaciona

¹¹ Ver: <http://reformasecundaria.gob.mx/orientacion.htm>.

¹² Correspondiente a los estados de Jalisco, Tamaulipas y San Luis Potosí.

con aquella en la medida en que realiza trabajo de gabinete dedicado a aspectos no académicos de los alumnos.

El prefecto

El puesto de prefecto, cuya identificación no se localizó en el manual de 1982, aunque se registra como integrante de los Servicios/Coordinación de Asistencia Educativa, aparece con claridad en los manuales recientes de diferentes entidades.

Se le marca la atribución de vigilar y orientar a los alumnos en el cumplimiento responsable y consciente tanto del reglamento escolar como de las disposiciones y medidas señaladas por las autoridades, además de estimular actitudes y hábitos que contribuyan a su formación integral. Así, su responsabilidad consiste en “vigilar la asistencia y el comportamiento ordenado de los educandos, de acuerdo con la normatividad escolar” (Zubillaga, 1998: 147).

Los prefectos juegan un papel fundamental en la vida diaria de las escuelas: vigilar la entrada al plantel, en tiempo (horario establecido) y forma (cumplimiento estricto de las normas que aplican a la higiene personal y al uniforme escolar); vigilar que los estudiantes estén en las aulas que correspondan; vigilar los recreos; cuidar de los alumnos en el aula en caso de ausencia del profesor responsable. Por centrar su atención en los alumnos, los prefectos acumulan amplio conocimiento de muchas de sus situaciones y problemáticas y desarrollan estrategias interesantes de atención a las mismas, pero sus puestos no están claramente vinculados con los tutores ni con su labor. Adicionalmente, los prefectos son los primeros en enterarse de las faltas y retardos de los maestros por el ruido que generan de inmediato los alumnos.

El asesor

La designación de asesores para cada grupo se pierde en el tiempo. Se origina probablemente en las funciones de “jefe de grupo” que tuvieron los profesores “de planta” en los inicios de la escuela secundaria (cf. arriba). Hay noticias de que en los años 60 ya existía en las secundarias. Ha sido un cargo “honorario” que no implica remuneración y, por tanto, no se describe como un puesto específico.

De acuerdo con la descripción de un docente y director de secundaria, unos años antes de que la SEP publicara por primera vez los lineamientos para la Orientación y Tutoría, la asesoría se describía 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).

Uno de tales objetivos que bien podría considerarse como ambicioso, pero que de conseguirlo, el maestro asesor puede considerarse satisfecho del trabajo realizado [...] puede ser el de que ningún alumno presente ni un solo examen extraordinario de regularización [...] Ahora bien, si en el grupo existen alumnos que logren ingresar al cuadro de honor o de competir por un lugar para formar parte de la escolta o bien para participar en algún concurso, pues esto todavía representará una mayor satisfacción para el maestro asesor, (Melgar, 2003: 10).

La designación del asesor está a cargo del director de la secundaria, por lo que representa una manera de proyectar el reconocimiento o valoración positiva del desempeño docente, aunque también una medida del director para sancionar a ciertos docentes, asignándole un grupo difícil —animosidad—. De acuerdo con Mayorga, el maestro asesor es el “profesor de asignatura elegido por el director (para desempeñar ese papel)” (Mayorga, 1998: 123).

La asesoría ha sido una forma “honoraria” de resolver la tarea de atender a un grupo escolar en asuntos relacionados con su disciplina y su aprovechamiento en las diferentes asignaturas, puesto que no hay una retribución salarial; tampoco hay tiempos específicos asignados para ello. Varias funciones de la tutoría actual coinciden con las planteadas para la asesoría.

Además del papel que el asesor debe jugar en el desempeño académico de los alumnos, es definitiva su intervención en la creación del ambiente escolar, el cual se relaciona en gran medida con el del alumno; por ello debe representar diversos papeles en su labor cotidiana: el de amigo, de árbitro, de médico, de consejero, etcétera, pero sobre todo de “padre adoptivo.” (Melgar, 2003: 10).

De acuerdo con Zubillaga:

En las escuelas secundarias se asigna a un profesor por grupo como ‘asesor’, entre cuyas funciones está vigilar el comportamiento de los alumnos, así como orientarlos ante algún problema. Al asesor le son canalizados los conflictos existentes en el grupo o los casos particulares en los que hay problemas, ante lo cual éste puede tomar ciertas medidas y, también, fungir como una instancia intermedia entre los directivos y los estudiantes (Zubillaga, 1998: 148).

LOS LINEAMIENTOS NACIONALES EN LOS DISTINTOS TIPOS DE SERVICIO

La diferencia histórica entre la secundaria general y la secundaria técnica se conserva hasta la fecha y si bien los cambios curriculares se han diseñado sin diferencias entre tipos de servicio, se reconocen y se especifican todavía básicamente cuatro

categorías: general, técnica, telesecundaria y, más recientemente, comunitaria.¹³ Todas las entidades federativas conservan de alguna manera la distinción, al establecer en los organigramas de las secretarías de educación estatales o sus equivalentes direcciones generales diferentes para atenderlas.

La propuesta de la tutoría como espacio curricular formal, por grado, por grupo, que se planteó en la Reforma del plan de estudios de 2006, obliga a todas las escuelas secundarias del país. Sin embargo, cada tipo de servicio tiene una historia diferente, en particular por la gestión administrativa de la que dependieron a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, y muestran algunas diferencias institucionales ante los mismos lineamientos y ordenamientos nacionales.

Secundaria general

Recupera las intenciones originales de la creación de la secundaria y se le considera la institución destinada a proporcionar educación general básica, esencialmente formativa, con el objetivo primordial de promover el desarrollo integral del educando para que emplee en forma óptima sus capacidades y adquiera una formación que le permita continuar con sus estudios de nivel inmediato superior o adquirir una formación general para ingresar al trabajo. (Acuerdo 98, artículo 2). El equipo directivo de las secundarias generales tiende a ser muy reducido: un director y uno o dos subdirectores; no cuenta con coordinadores. Casi tres cuartas partes de sus profesores están contratados por medio tiempo (29.2%) y por horas (45.4%).¹⁴ Este tipo de secundarias concentra 51.2% de la matrícula y 23.2% de los planteles.

Secundaria técnica

La secundaria técnica se caracteriza por objetivos adicionales que definen la configuración tanto de su cuerpo directivo como de su equipo docente, en particular el objetivo de:

Brindar al educando, conforme al plan y programas de estudio aprobados, una formación tecnológica que facilite su incorporación al trabajo productivo. (Acuerdo 97, artículo. II, fracción III).

A partir de la reforma educativa de 1993, que intenta sustituir toda la enseñanza tecnológica de las secundarias técnicas por una asignatura tecnológica de tres horas por grado, común para todas, su equipo docente, en particular los profesores de actividades tecnológicas, han tenido que modificar sus funciones generales y sus actividades cotidianas, según las negociaciones logradas en cada escuela. Sin embargo, tanto el Acuerdo 384 como el 592 reconocen los "requerimientos pedagógicos que caracterizan esta modalidad", por los que la asignatura tecnológica

13 La modalidad comunitaria no se toma en cuenta para esta investigación, puesto que consiste en la atención que presta un joven becario bachiller a los adolescentes de las comunidades más apartadas.

14 SEP/SSEB/UPEPE/INEE (2012). *Fortalecimiento del nivel secundaria. 10 Estrategias para la mejora del Logro Educativo*; y SEP/SNIE (2012). *Estadísticas e indicadores educativos por entidad federativa*.

en estas secundarias se establece con una duración semanal que no podrá ser menor de ocho horas.

Por lo demás, la secundaria técnica se consolidó en la década de los años 80 como una escuela que contaba con un sólido cuerpo directivo: director y subdirector, (eventualmente, según la escuela, podría haber más de un subdirector); además, tres coordinadores responsables de supervisar el desarrollo de actividades docentes, la asistencia educativa y las actividades tecnológicas; el equipo docente, que podría ser contratado de tiempo completo, incluyendo los profesores de las especialidades tecnológicas; personal técnico educativo y personal administrativo. Según las estadísticas, las secundarias técnicas cuentan con 40.6% de su profesorado contratado por tres cuartos de tiempo o tiempo completo, y aunque concentran 28.2% de la matrícula, solo constituyen 13.7% de las escuelas.

Telesecundaria

Las entidades de la república enfrentaron de manera diferenciada el incremento necesario de la oferta educativa de secundaria, derivado de la obligatoriedad constitucional. En la mayoría lo lograron fundamentalmente mediante el incremento de las telesecundarias: 56.7 % de las escuelas del país corresponde a este tipo de servicio y la matrícula que atienden alcanza 20.9% del total. En algunas entidades se ha establecido una dirección general específica para su atención.

La especificidad de la telesecundaria es sin duda la más evidente. Aunque el plan de estudios es exactamente el mismo, la organización escolar se basa en la compactación del cuerpo docente a un mínimo de dos profesores, quienes se hacen cargo de todas las asignaturas y del total de alumnos, con apoyo fundamental de programas educativos por sesión y tema que se transmiten por televisión. A lo largo de las décadas de existencia de esta modalidad, (de 1967 en adelante) los programas televisivos se han ido elaborando, en principio, con las mejores propuestas pedagógicas y estrategias didácticas ofrecidas por el medio. Los responsables de su producción han sido el Instituto Latinoamericano para la Comunicación Educativa (ILCE) y, a partir de 2007, la Dirección General de Materiales Educativos, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica.

A pesar de que iniciaron con un profesor de tiempo completo por plantel (y dos como máximo), a la fecha, en principio, las telesecundarias deben contar con un profesor de tiempo completo por grado, más un director. Evidentemente, no existe un equipo de asistencia educativa y las funciones correspondientes se distribuyen entre los profesores del plantel de manera poco sistemática.

En las entidades visitadas: Chiapas, Estado de México, Nayarit y Querétaro, la distribución del servicio educativo de secundaria, según el tipo de servicio, es muy diferentes entre sí:

Tabla 1.1 Escuelas por tipo de servicio y entidad federativa

Entidad	Total de escuelas	% públicas	% generales	% técnicas	% telesecundarias	% comunitarias
Chiapas	1 964	96.1	10.5	9.4	70.0	10
Estado de México	3 611	86.3	50.1	14.2	32.6	3
Nayarit	550	94.9	19.0	17.2	56.3	7.5
Querétaro	492	78.3	17.7	12.7	62.1	7.5
Total nacional	35 921	88.1	23.2	13.7	56.7	6.6

Fuente: SEP/SSEB/UPEPE/INEE (2012) *Fortalecimiento del nivel secundaria. 10 Estrategias para la mejora del Logro Educativo*.

Tabla 1.2 Matrícula y profesorado por tipo de servicio y entidad federativa

Entidad	Secundaria General		Secundaria Técnica		Telesecundaria		Total	
	Matrícula	Profesores	Matrícula	Docentes	Matrícula	Docentes	Matrícula	Profesores
Chiapas	90 315	5 657	68 468	2 900	128 182	5 511	286 965	14 068
Estado de México	544 576	28 706	182 624	9 100	89 556	4 784	816 756	42 590
Nayarit	27 457	2 643	19 716	1 813	11 276	888	58 449	5 344
Querétaro	52 557	2 895	25 595	994	24 009	1 034	102 161	4 923

Fuente: SEP (2012) *Estadísticas e indicadores educativos por entidad federativa. Ciclo escolar 2010- 2011*.

Los datos anteriores ya expresan diferencias importantes en el contexto escolar general de las escuelas visitadas y el posible lugar relativo de cada una de ellas en cuanto a su presencia e importancia dentro del estado, la participación de escuelas públicas o privadas en la entidad, y en cuanto al tipo de servicio predominante en la oferta de secundaria. Como se observa en la tabla 1, la telesecundaria es la unidad escolar más numerosa en tres de las entidades visitadas; en dos de ellas, Chiapas y Querétaro, su participación es incluso superior al promedio nacional; por otra parte, el estado de Querétaro tiene la mayor presencia de secundarias privadas, incluso más que el promedio nacional.

El promedio aritmético de alumnos por escuela en cada modalidad y en cada entidad varía notablemente, al igual que el número de alumnos por profesor; se trata de cifras que no tendrían mayor significado dadas las diferencias en los tiempos de contratación de los profesores, pero ciertamente reflejan la decisión que tomó cada estado de ofrecer las oportunidades escolares para atender la obligatoriedad de la educación secundaria a partir de 1993, en buena medida con base en dos criterios: la dispersión geográfica de la población y el costo por alumno.

Esta diferencia en la matrícula atendida por cada uno de los tipos de servicio, en el número de escuelas, en la composición del cuerpo directivo y en el tiempo de contratación de su profesorado, complica el propósito de la reforma de poner a cada escuela en el centro de las decisiones de política educativa, de ir dotándolas de autonomía y de convertir cada una de ellas en una comunidad educativa.

Las secundarias técnicas, en principio, cuentan con un equipo directivo y casi el doble de profesores de tiempo completo que las secundarias generales, aunque en proporción de escuelas y de matrícula estén en posiciones muy parecidas; las telesecundarias, conformadas por dos o tres profesores de tiempo completo, con un número reducido de grupos, requieren de una consideración muy diferente para llevar a cabo las propuestas de la Reforma.

LOS CAMBIOS EN LA CONCEPCIÓN DE LA SEP SOBRE LA TUTORÍA

En 2011 la Secretaría de Educación Pública, en el marco de la RIEB, prevista desde 2007 como parte de la Alianza para la Calidad de la Educación, promulga el mapa curricular de la educación básica. El mapa expresa la secuencia y gradualidad de la nueva educación básica constitucionalmente obligatoria, mediante la distinción de cuatro períodos escolares: el primero lo constituyen los tres grados de preescolar; el segundo, los grados primero, segundo y tercero de primaria; el tercero, los grados cuarto, quinto y sexto de primaria; y el cuarto, la secundaria. La estructura curricular de este cuarto período no sufrió ningún cambio respecto de la Reforma de 2006 en cuanto a asignaturas y tiempos semanales.

La tutoría sin la orientación

La tutoría ha conservado el espacio de una hora a la semana en los tres grados, pero se observan ligeros replanteamientos respecto de su finalidad y orientación.

En 2006 se propone como un espacio curricular de acompañamiento, gestión y orientación grupal coordinado por un maestro, con los propósitos de acompañar a cada grupo de alumnos; contribuir al reconocimiento de necesidades e intereses de los adolescentes en su proceso académico; coadyuvar en la formulación de un proyecto de vida viable; favorecer el diálogo, el respeto a la diversidad y la valoración positiva del trabajo colectivo.

Con la Reforma del año 2011 la tutoría se concibe como:

Un espacio —coordinado por un docente— que permite dar continuidad al trato más cercano que los docentes de preescolar y de primaria tienen con sus alumnos... (espacio) en el que se desarrollan procesos de identidad personal, autonomía, relaciones interpersonales, y participación social... Su propósito es fomentar vínculos de diálogo, reflexión y acción... fortalecer la interrelación de los estudiantes en cada grupo respecto a su desempeño académico, las relaciones de convivencia y la visualización de su proyecto de vida. (Acuerdo 592, VI.4.6:48).

Entre los criterios para la selección de los tutores, se elimina la referencia a las "posibilidades de cada escuela en la asignación de tutores" y se propone que imparta alguna asignatura al grupo en el que es asignado tutor, pero que como tutor solo atienda "uno de los grupos a los que imparte su asignatura"; la idea es que "cuenta con cierto conocimiento" del grupo del cual es tutor. Los nuevos

lineamientos consideran, además, que el tutor disponga del tiempo para atender al grupo y demuestre apertura y compromiso para conocer y desarrollar la tutoría.

La nueva propuesta establece con claridad que el espacio curricular de tutoría:

- No es una extensión de la asignatura que imparte el docente.
- No es un período para realizar repasos o asesorías académicas de las asignaturas.
- No es un espacio para desarrollar actividades sin intención didáctica que desvirtúen su naturaleza.

Permanece la propuesta de los cuatro ámbitos de la acción tutorial y se enriquecen las recomendaciones sobre estrategias de atención a los adolescentes.

Se conserva la posición de no exigir una programación estricta y de no sujetar a los alumnos a una evaluación crediticia, pero sí de valorar su desempeño con sentido formativo y de retroalimentación y con estrategias de autoevaluación y de coevaluación.

Una clara modificación es que se elimina la orientación del planteamiento genérico de la tutoría y del título del espacio curricular. La otra es que se elabora una "Guía para el maestro" que jugará el papel de "libro de texto": SEP. Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. *Guía para el maestro. Educación básica. Secundaria. Tutoría. 2011*, con tiraje de 171 000 ejemplares.

A la fecha, la página web de la Reforma de la Educación Secundaria pone a disposición de manera gratuita, además de los lineamientos arriba mencionados, varios recursos didácticos adicionales: elementos para el diagnóstico; planeación didáctica; planeación y programación; plan de acción tutorial, estrategias y secuencias didácticas.

En 2011, se introduce una nueva modalidad de tutoría: la relación tutora

Sin proponer cambios curriculares estructurales, en 2009 la SSEB-SEP, por medio de la Dirección General de Gestión e Innovación Escolar (DGGIE), lanza una "iniciativa nacional que tiene como propósito mejorar los resultados de aprovechamiento académico, disminuir la deserción y el riesgo de exclusión": el Programa para la Mejora del Logro Educativo, PEMLE, que para 2011 se convierte en la EIMLE, "Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo".

Lo importante de esta propuesta para el tema de la tutoría es que hace de la relación tutora el eje central de un programa de asesoría académica y acompañamiento escolar *in situ* para docentes y alumnos. "La relación tutora es una estrategia educativa para fortalecer al aprendizaje que tiene el propósito de atender las necesidades académicas individuales con base en la relación y el diálogo entre tutor y tutorado" (SEP, 2012: 11).

Otro dato que confirma la importancia de este programa para la evaluación cualitativa de la tutoría es la presencia de ciertos rasgos del mismo en algunas de las escuelas observadas.

Las diferencias entre la concepción de la tutoría como espacio curricular dentro del plan de estudios de la secundaria (Plan de Estudios 2006 y 2011) y la propuesta del EIMLE son radicales en cuanto a principios pedagógicos e instrumentos de política.

Tabla 1.3 Comparación entre la propuesta de tutoría y la propuesta de la relación tutora

Tutoría	Relación tutora
Se propone de manera generalizada y obligatoria para todas las secundarias del país.	Se propone de manera focalizada fundamentalmente para las escuelas secundarias que han mostrado los resultados más bajos en la prueba ENLACE. Parte del principio de que cada escuela ofrece el servicio educativo en condiciones determinadas por múltiples y variados factores y que, por lo tanto, sus necesidades de apoyo académico son específicas.
Cuenta con un espacio curricular de una hora/ semana por grupo.	Se establece en cualquier momento dentro e incluso fuera de la programación escolar.
Se refiere a cuatro ámbitos: sólo uno de ellos se orienta directamente a mejorar el aprovechamiento de los alumnos.	Se privilegia para mejorar las competencias en lenguaje, matemáticas y el aprendizaje por cuenta propia, y se centra en temas específicamente seleccionados como objeto de interés, sin tomar en cuenta la problemática adolescente afectiva o extra académica.
Cuenta con un profesor asignado a cada grupo como tutor del mismo.	Considera que el rol de tutor y el de tutorado son intercambiables entre alumnos y maestros, alumnos entre sí, en función de quién es el que mejor conoce el tema seleccionado. El tutor puede ser aprendiz y tutor a la vez.
Establece sus actividades en el ámbito de un grupo escolar.	Establece actividades con base en temas/objetos de interés puntuales dentro de los programas de las asignaturas seleccionadas.
No se califica, aunque se recomienda evaluar con sentido formativo y de retroalimentación, mediante estrategias de autoevaluación y de coevaluación, y llevar seguimiento de la misma.	Supone el registro puntual y el seguimiento continuo de cada una de las actividades y temas de interés, y se evalúa en función de los resultados de logro alcanzados.
No cuenta con programa.	Define los temas de interés en contenidos que se desprenden de los programas de estudio.
Tiene una propuesta pedagógica genérica, cuyo rasgo principal es la flexibilidad, y recomienda estrategias didácticas con el mismo grado de abstracción.	Se centra en una relación educativa basada en el diálogo "de uno a otro", la selección de temas de interés y el avance en tiempo y contenido al ritmo del aprendizaje de cada quien.

DE UNA DECISIÓN NACIONAL A SU PUESTA EN MARCHA EN LAS ESCUELAS DEL PAÍS

Una decisión curricular nacional no se alcanza sin pasar por intensas críticas, negociaciones y reformulaciones, ni evita del todo estar sometida a capacidades muy distintas, procedimientos discontinuos, lógicas diversas, intereses internos y externos opuestos, a pesar de ser facultad exclusiva de la SEP federal. Las políticas públicas, en su diseño global, no logran la unicidad y continuidad de argumentos y lógicas que se espera después para la puesta en marcha de las mismas.

Según la experiencia de un alto funcionario de la SEP en el período 2001-2006,¹⁵ los diagnósticos que sirvieron como base de la reforma partieron de una serie de documentos de análisis muy certeros sobre la educación secundaria en el país, incluyendo uno de los más completos, hasta la fecha, sobre la diversidad de condiciones de contratación y preparación de la plantilla docente. Participaron diferentes equipos técnicos, tanto a nivel federal como de las diferentes entidades federativas. El entrevistado considera que uno de los problemas fue la gran cantidad de equipos técnicos que se organizaron, muchos de los cuales no pudieron configurarse en los estados con personal *ad hoc*, dada la falta de recursos humanos calificados, y entre los cuales no hubo una adecuada coordinación.

La propuesta fue objeto de diversas manifestaciones públicas de rechazo en ese entonces. Destaca la fuerte oposición a la reducción de las horas asignadas a Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética. (Miranda y Reynoso, 2006)

En otra dimensión, la discusión sobre esta propuesta se dio entre las autoridades federales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El SNTE objetó el carácter unilateral de la reforma, pero en particular los atentados contra los derechos laborales de los maestros, al trastocar las cargas horarias por asignatura y al eliminar la educación tecnológica¹⁶ (Miranda y Reynoso, 2006). Constantemente se opuso al calificativo de integral adjudicado a la Reforma, y una vez conseguido el objetivo de eliminarlo de la denominación, se logró excluir de la misma todo lo referente a las condiciones de contratación y a la gestión de las escuelas.¹⁷

Después de múltiples expresiones de resistencia y negociaciones en torno a la propuesta original de la RIES, se logró el Acuerdo 384, emitido por la Secretaría de Educación Pública el 26 de mayo de 2006. Este acuerdo fue la única comunicación oficial y formal que emitió la Secretaría de Educación Pública con relación a la reforma y el cambio del plan de estudios. Se trata de un documento normativo de obligación general que cumplen todos los acuerdos publicados por esta Secretaría. Antes de su publicación, sin embargo, procede —como en todos los casos— un período de consulta nacional manejado por la Comisión Nacional

15 Entrevista a especialista en la materia, 3 de octubre de 2012.

16 La presión sindical fue lo suficientemente poderosa para lograr que tanto el Acuerdo 384 como el 592 reconocieran los requerimientos pedagógicos que caracterizan a las secundarias técnicas; por lo tanto, la asignatura tecnológica en esa modalidad no podrá tener una duración semanal menor de ocho horas. Esta disposición fortalece nuevamente al equipo docente de las secundarias técnicas.

17 Entrevista a especialista en la materia, 3 de octubre de 2012.

de Mejora Regulatoria, durante el cual cualquier persona puede consultar la propuesta y la puede impugnar.

El proceso de la reforma se estableció con un período de prueba en escuelas especialmente seleccionadas para ello y además un plan gradual de generalización, secuenciado por grados escolares, conforme al cual la reforma inició en primer grado en el ciclo escolar 2006-2007 para alcanzar los tres grados en el ciclo escolar 2008-2009. En 2011, como consecuencia de las negociaciones y decisiones de una nueva administración federal, se decretó el Acuerdo 592, correspondiente a la Reforma Integral de la Educación Básica, que propuso la adecuación curricular de los planes y programas de estudios entre los tres ciclos de la nueva educación básica; y en el caso de la secundaria, se conservó la estructura curricular previa y se puso énfasis en el diseño de los programas puntuales de cada asignatura, tarea que se asignó a comités interinstitucionales.

No es objeto de este texto analizar el proceso que siguió la reforma de 2006 hasta llegar a la de 2011.¹⁸ En el caso de Orientación y Tutoría se observa un abandono de los apoyos centrales al inicio de la nueva administración federal 2006-2012. Hacia 2008, un pequeñísimo equipo técnico de la Dirección General de Desarrollo Curricular, formado por cuatro personas, retomó los trabajos centrales alrededor de la propuesta. Desde entonces ha trabajado directamente con los equipos técnicos de algunos estados y ha propuesto estrategias de capacitación en ellos. El equipo realizó una consulta en varias entidades de la república: en Yucatán, Distrito Federal, Tamaulipas y Nayarit se trabajó con grupos focalizados, y en Morelos, Querétaro, Sinaloa, San Luis Potosí, Veracruz, Hidalgo, Baja California Sur y Zacatecas se aplicaron cuestionarios individuales o colectivos vía internet. El propósito fue lograr un diagnóstico para fortalecer y mejorar los documentos que definen el espacio curricular, material que sirvió para recomendar las adecuaciones que finalmente se expresaron en los lineamientos de 2011.¹⁹

Uno de los rubros que no formó parte de la investigación cualitativa llevada a cabo fue el análisis de los procedimientos que se siguieron en las diferentes entidades para informar a las escuelas. Por supuesto, no se trata de una "cadena" fluida de transmisión. Al analizar en las escuelas la manera como se ha vivido la decisión curricular de incorporar la tutoría en el espacio curricular formal es posible constatar las diferencias y distancias notables con respecto a lo que se formalizó como una propuesta curricular, tal y como se describió en páginas anteriores.

Una vez que un acuerdo secretarial se publica, es obligación de todas las entidades y de todas las escuelas ponerlo en operación, más aun cuando se trata de una reforma curricular general. La "cadena de transmisión del mando" se compone de las Secretarías de Educación de los Estados, en particular del subsecretario de educación básica y los directores estatales de educación secundaria, general y

18 De ser ese el objetivo, se encontrarían, sin duda, las expresiones de rechazo y las confrontaciones que se dieron en ese período, al igual que se dan ante cada reforma.

19 Se trata en el fondo de una primera evaluación nacional de la tutoría. La segunda, más completa, es la que condujo el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (publicado en febrero de 2014), de la que esta investigación cualitativa constituye la contraparte correspondiente.

técnica; como se señaló, algunas entidades tienen una dirección general de telesecundaria. Estas direcciones cuentan con grupos técnicos de apoyo, que tienen una relación horizontal con los grupos técnicos federales. El siguiente nivel corresponde a los jefes de sector, ámbito geográfico administrativo, compuesto por varias zonas; el jefe de sector es el responsable fundamental de todo acuerdo de tipo administrativo y laboral. Sigue el nivel de zonas, que cuentan con los supervisores y equipos de apoyo técnico pedagógico, responsables del ámbito académico y de los arreglos políticos al interior de las escuelas; son ellos quienes están en contacto inmediato con los directores de cada escuela, los que, a su vez, establecen las comunicaciones y negociaciones necesarias con los profesores del plantel.

Lo que resalta entre los niveles y en su interior es una intensa fragmentación de “culturas” (entrevista a especialista en la materia), término que pretende expresar la infinidad de concepciones, intereses, posibilidades y alcances con los que los diferentes actores interesados reciben, asimilan y operan en consecuencia y que se iniciaron en el caso de esta reforma desde el nivel de la política federal. Corroborando la crítica anteriormente registrada a la dispersión de los equipos técnicos, el equipo federal encargado de la tutoría informó de una enorme cantidad de equipos técnicos federales diferentes que no tuvieron comunicación entre sí (el equipo de diseño curricular no tenía comunicación franca con el de diseño de materiales ni con el de capacitación), equipos que generaron sus contrapartes en cada uno de los estados de la república, los que, a su vez, además de no tener comunicación entre sí, no contaron con los recursos humanos necesarios para la integración de tantas tareas.²⁰

Vale la pena contrastar el apoyo institucional específicamente destinado a la implementación de la relación tutora y de la EIMLE²¹ con la precariedad y, en ocasiones, franco abandono con que se ha atendido la implantación de la tutoría en todas las escuelas secundarias del país. El ejemplo puede dar idea de los requisitos básicos para la implementación de una política educativa.

En efecto, el programa de la EIMLE previó la creación de centros educativos modelo para formar docentes especializados en “relaciones educativas tutorales en el aula”; un diplomado en liderazgo educativo; el apoyo de las autoridades estatales por la designación de un asesor técnico pedagógico dedicado a demostrar a los maestros las ventajas de aprender en relación tutora; el establecimiento de un Sistema Regional de Asesoría y Acompañamiento Académico a la Escuela (SRAAE); la conformación de equipos de asesoría técnica y de redes que operen con regularidad a nivel de escuela, zona, región y estado, entre otros. A la fecha de nuestra investigación se registraron más de 1500 planteles operando en red; la participación de las escuelas se clasificaba en función del número de visitas de asesoría y capacitación recibidas. En principio cada escuela debía recibir una asesoría de tres a cinco días por mes.

20 Entrevista con equipo técnico de la tutoría, octubre de 2011, y entrevista con FM, 3 de octubre de 2012.

21 Cabe señalar que con la nueva administración federal 2012-2018 se canceló el apoyo presupuestal asignado a este programa.

La tutoría, como espacio curricular, fue concebida por la Dirección General de Desarrollo Curricular como parte de todos los cambios a los planes y programas de estudio; de ahí la fuerza de su implementación. Contó, además, con el recurso básico de reconocer la hora de manera contractual; esto es, remunerada, al igual que cualquiera otra asignatura del plan. Adicionalmente, debía contar con materiales de apoyo elaborados no por esta Dirección, sino por una diferente, la de Materiales y Métodos, y con la capacitación de los tutores, responsabilidad de otra Dirección, la de Formación y Capacitación, que incluyó la tutoría entre las capacitaciones ofrecidas a todas las demás asignaturas del nuevo plan.

Por su parte, la Dirección General de Gestión e Innovación Educativa desarrolló el programa EIMLE, que cuenta con recursos económicos adicionales que se canalizan directamente a las entidades que firman el compromiso de participar en él. Entre ellos se incluyen partidas para favorecer el desarrollo de redes de tutoría y grupos de profesionalización en la escuela; para fortalecer las competencias profesionales de asesores técnicos, nodos estatales y regionales; para mejorar el desarrollo de redes académicas y comunidades escolares de aprendizaje en las escuelas focalizadas, y para fortalecer el liderazgo académico de las figuras de acompañamiento y dirección de las escuelas. Además, cuenta con recursos específicos anuales destinados a los gastos centrales para la operación del mismo.

En cierta forma, el programa responde a una visión adicional de la tutoría y la asesoría académica en la escuela, establecidas en el Acuerdo 592 como el "conjunto de alternativas de atención individualizada... que parte de un diagnóstico, cuyos destinatarios son estudiantes o docentes... que se dirige a quienes presentan o bien rezago educativo o bien poseen aptitudes extraordinarias... se basa en la profesionalización de los docentes y directivos de los planteles... y fundamenta la creación de un sistema nacional de asesoría académica a la escuela... para lo cual hay que vencer las deficiencias estructurales de un profesiograma educativo incompleto al no contar con el cargo y nivel de asesor académico en la escuela... (Acuerdo 592, X.3).

LA LLEGADA DE LA TUTORÍA A LOS PLANTELES

De acuerdo con las entrevistas realizadas a directivos, tutores y otros profesores, la tutoría llega a los planteles al mismo tiempo que los lineamientos del nuevo plan de estudios 2006: la información formal, comprendida en el Acuerdo Secretarial 386 de Reforma de la Educación Secundaria, no se pudo ignorar. Dados los cambios en horarios, sentido y contenido de las principales asignaturas, es muy posible que toda la energía se haya orientado inicialmente a atenderlos y, por tanto, la información y formación específica se pierden entre la importancia acordada a los cambios en las otras asignaturas.

En todos los casos los entrevistados expresan una gran confusión respecto al sentido, contenido y formas de trabajar que deberán seguir para implementar este nuevo espacio curricular, al que se le asignó una hora por semana para cada grupo y por el que deberán responsabilizarse los profesores del plantel, quienes,

en ese momento, ya tienen sus cargas curriculares relativamente establecidas o están preocupados por restablecerlas a su conformidad. Prevalece la identificación de la figura del tutor con la anterior del asesor, pero ahora con tiempo disponible y con la incógnita acerca de qué otras funciones cubrir o cómo hacerlo; la angustia por la falta de preparación para asumir la nueva tarea es notable.

Los mecanismos mediante los cuales se ofreció esta información varían según las entidades federativas, pero se basaron en breves y confusas reuniones de trabajo a las que se convocó a algunos docentes o directivos, según su posición (muy pocos entrevistados lo manifiestan) como representantes de la escuela en cuestión; en la dotación de algunos materiales, en ciertos casos (que no resultan fáciles de manejar y que deberían compartir con sus colegas) o en cursos de diferente grado de eficacia, en el más puro estilo del “teléfono descompuesto” o “la cascada”.²²

Uno de los problemas más serios en la implementación de la tutoría, que parece repetirse consistentemente en todas las decisiones gubernamentales, es el de suponer que la decisión, decretada por medio de un escrito (el acuerdo secretarial en este caso) será suficiente. Se analizaron ya los cambios en el diseño mismo de la propuesta; en su emisión se observó una comunicación cargada de suposiciones e interpretaciones, repartida entre diferentes direcciones generales federales, múltiples equipos técnicos, y diversos niveles de transmisión, poco cuidada desde el inicio respecto de quién, cómo y cuándo daría a conocer esa decisión a las escuelas; a quiénes y con qué recursos.

A lo largo de los años transcurridos desde la decisión inicial, al momento del estudio, los maestros y directivos recuerdan las insuficiencias de la información y de la formación que recibieron al respecto y, en particular, la falta de continuidad en cuanto a la misma. Para los maestros, la implementación eficaz de una innovación educativa, en este caso la tutoría como parte del nuevo plan de estudios, radica en todo momento en una “capacitación”, cuyos rasgos y características definen con claridad, como se analiza y expresa en el apartado correspondiente. No se trata entonces de “informar” sobre alguna innovación, sino asegurar la apropiación de la misma por parte de los directamente responsables.

Información oportuna

Entrevistador: Y, ¿cómo fue eso? A ver si me platica un poco cómo fue...

Tutor: Eh, [como tratando de recordar]... aproximadamente 2006-2007, más o menos. Pues, solamente así. La transición fue la modernización educativa, los nuevos problemas y las nuevas ideas. Y de repente aparece en la currícula la figura del tutor y empezamos a ser tutores, pero realmente asesores; solamente cambiaron el nombre. Ya después viene el programa, vienen las orientaciones, y es cuando nos empezamos a enterar. Aparece como por el 2007 y nosotros lo

22 Los capítulos siguientes analizan con gran detalle la gestión de la tutoría, su implementación, la percepción que tienen de ella diversos actores, la formación y capacitación de los tutores, los materiales con los que se cuenta, tal y como se desprende de la investigación cualitativa que se llevó a cabo.

empezamos a hacer en el 2009 de manera real... ¡y eso algunos! Hay algunos... habemos algunos que nos resistimos a ese cambio, sustancial.

Otro tutor: Es que en un principio salió una reforma, no me acuerdo cómo se llamaba. Creo que RIES: la Reforma Integral de las Escuelas Secundarias, ¡algo así!, y ahí venían cómo iban a cambiar, cuántas horas iban a tener las asignaturas. Por ejemplo, a Historia le quitaron... porque antes se daba en primero de secundaria Historia I, Historia II en segundo o Historia Universal en primero y segundo, y en tercero ya Historia de México, después. Ahorita ya es Historia II en segundo e Historia de México en tercero. Entonces, ya se quitaron horas a las asignaturas, y a Ciencias me parece que se le aumentó, o sea, con esos folletos que nos dieron nos fuimos enterando, porque nosotros tuvimos reuniones, y cuando se hizo la reunión del mes de agosto, ya en el cambio del 2006, sí hubo cursos de tutoría. En ese tiempo a mí me mandaron a otro curso, y no me mandaron al de tutoría.

Supervisor de zona: [...] tutoría como tal viene a partir del plan y programas 2006. Ahí aparece la tutoría. Antes de eso, a los profesores que fungen como tutores se les llamaba asesores.

Tutor y líder académico de otra escuela: El primer momento fue cuando se implementó la reforma en el 2006; contactan a varios líderes académicos en la zona centro...

Mecanismos y procedimientos irregulares y discontinuos de información

Director: Bueno, la información de tutoría llegó hace bastante tiempo, 6-7 años. Todavía era subdirector cuando me llegó la información. Nos dieron unos discos en qué consistía; nos tocó impartir el curso a mis compañeros maestros...

Subdirector de otra escuela: Como usted sabe, es uno de los estados más alejados del centro. Nos llega la información a cuentagotas. Según se decía, y le comentaba a la maestra R, la directora, (la tutoría) era solamente para los maestros de Ciencias Sociales: ellos eran los encargados de dar esta materia.²³ Conforme va pasando el tiempo, llega más información y no solamente los de sociales, también los de Ciencias y hasta los de Matemáticas y hasta ahorita 2010, 2011, cualquier maestro frente a grupo, tenga la disponibilidad o el horario, podrá tener tutoría, pero se daban al por mayor. Yo, con la antigüedad que tengo, le voy a decir lo que he visto, el error que ha cometido la SEP. Anteriormente había psicólogos en las escuelas, en las cuales la disciplina estaba muy controlada porque había un psicólogo.

23 Se expresa en esta cita cómo los orientadores fueron asignados a impartir la asignatura de Ciencias Sociales y la de Formación Cívica y Ética.

Tutor y líder académico: ...Nos distribuimos el trabajo por la experiencia que habíamos tenido en otros campos. Nos reunimos con el equipo central y me asignan a trabajar con tutorías en la región centro con dos supervisorías [sic] en la zona 2 y la zona 4... Fue cuando me encargaron trabajar tutoría la primera vez. Primero lo trabajé con puros líderes académicos de todo el estado y luego lo trabajé con directivos, pero lo que les pedía es que no eran los líderes académicos sin ningún cargo administrativo quienes tenían que tomar en sus manos esto de la tutoría, sino tenían que ser ellos autoridades, como líderes administrativos [con poder] quienes tenían que hacerlo, pero con la doble función de líderes académicos que tenían que asumir para impulsar la creación de la tutoría. El problema es que, administrativamente, las autoridades ya no dieron otro espacio para continuar. Cada escuela tenía que haber generado sus propios espacios para poder multiplicar los cursos. Entonces, en los espacios donde los supervisores son más accesibles, negociando con los compañeros maestros —yo doy un día y ustedes dan un día— en algunas escuelas logramos que esto se procesara. Por eso multiplicamos el curso en dos zonas en Tuxtla Gutiérrez y una zona en San Cristóbal. Aquí es donde no hemos podido operar, porque he estado ausente y porque no hemos tenido la apertura en la supervisión; si no, ya hubiéramos dado el curso. La supervisión de esta zona es la que nos ha detenido bastante el trabajo, la no apertura de Leónidas (de la zona 5) para darnos días para trabajar los cursos.

Directora: Un curso. Me hicieron llegar bibliografía, nos hicieron llegar algunos pequeños cursos, más que nada dirigidos a los maestros a quienes les incrementaban la hora de tutoría. Fueron cursos no muy constantes, un curso para saber lo que es la materia de Tutoría. A los directores ya les dimos su cursito, ahora vamos a darles a los maestros.

Confusión de contenidos y funciones; identificación del tutor con el asesor

Director: Cuando llegó tutorías, todos estábamos desconcertados. No sabíamos de qué se trataba. Nos hicieron llegar algunos folletos, algunos libros, pero nada en particular que nos abarcara lo que era la tarea de tutoría, y yo me inquieté mucho y me espanté. Me puse a investigar y me di a la tarea, a recolectar material, pidiéndole auxilio a varios compañeros de aquí...

Director de otra escuela: Es que ese es el problema, de que al maestro y al director no les llegó un soporte. Se nos dijo: fueron citados a algunas reuniones y se les dio unos pormenores de cómo debían trabajar, pero algo sustentable, como decir yo tengo aquí esta guía, y tengo yo estas alternativas para apoyarme, para poder trabajar esa hora con los jóvenes. Se hablaba de que teníamos que ir hasta a hacer visitas a domicilio. Se hablaba de que teníamos que involucrarnos más en los problemas de los jóvenes. Toda esa serie de términos se estuvieron manejando.

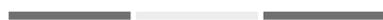
Director: En el 2006 no se sabía cómo atenderlo y cómo atacarlo; ahora te están dando algunos elementos que te pueden apoyar para consolidar esto de la tutoría.

En varias de las citas anteriores los entrevistados expresan el procedimiento inconstante y mal enfocado mediante el cual se fueron enterando poco a poco y de manera insuficiente sobre la propuesta de la tutoría.

El capítulo recupera la manera como la Tutoría, originalmente denominada Orientación y Tutoría, se implantó como parte de la reforma del ciclo iniciada en 2002 y se conservó a pesar de las vicisitudes que sufrió a lo largo de la década: la propuesta inicial de ser parte de la RIES, su reducción a una Reforma de la Educación Secundaria (RES, Acuerdo 384 del 26 de mayo de 2006) y su incorporación en 2011 en la RIEB (Acuerdo 592). En este contexto se exponen los principales lineamientos de la tutoría que permiten caracterizarla como un espacio curricular sui géneris, al que se le asignan funciones importantes para la integración de las escuelas como comunidades de aprendizaje. El capítulo rastrea algunos antecedentes de la tutoría relativos a las finalidades que persigue y las figuras que las asumen, en especial los Servicios de Asistencia Educativa (equipos/coordinaciones); registra los cambios y movimientos en la concepción de la SEP sobre la Tutoría y cierra con un análisis de la historia de su llegada a los planteles en medio de una gran confusión respecto del sentido y contenido que tendría ese nuevo espacio curricular y de la manera como debería trabajarse en él. ©

Capítulo 2

La gestión de la tutoría en los planteles



La tutoría se inserta en el medio complejo y diverso de las situaciones y prácticas generadas por la historia de cada escuela, en la que intervienen diferentes actores que, en conjunto, conforman sus modos de ser y de hacer a lo largo del tiempo. Cada escuela combina de forma singular lo pasado y lo actual, desplegando tanto sus inercias como las modificaciones que le impone la coyuntura vigente, y modula de forma particular las innovaciones que implementa, en este caso la tutoría.

La gestión que cada escuela realiza configura en gran medida las expresiones, los límites y las posibilidades de las innovaciones y variantes que desarrolla. A su vez, los directivos y personal de asistencia son soportes fundamentales de la gestión escolar. Es por ello que, al evaluar las expresiones de la tutoría más allá de las características de los planteles elegidos en términos de tipo de servicio, turno, tamaño y entorno, constatamos que las concepciones y desempeño de dichos actores influyen decisivamente en la manera y la fuerza con que la tutoría se implementa en las escuelas y se traduce en prácticas institucionales.

La implementación de la tutoría coexiste de manera articulada, marginada o en tensión con los propósitos y prioridades asumidos por las autoridades de los planteles, con la manera en que éstas administran sus recursos humanos y materiales, y con las formas instituidas de organización, funcionamiento e interacción con el conjunto de actores de las escuelas. La ejecución de programas relativamente nuevos que se implementan “de arriba hacia abajo”, como la tutoría, depende particularmente del impulso que reciba de los directivos y del personal de asistencia, porque todavía no ha sido asumida como tarea cotidiana por todos los actores, ni forma parte de la operación inercial de las escuelas.¹

1 En contraste con lo que ocurre con la operación de programas nuevos que requieren asignación de encargados e impulso de las autoridades, las escuelas pueden funcionar en lo esencial casi sin la intervención de los directores. El subdirector de una escuela afirma: “Hubo un tiempo, muchos años, que la escuela estuvo acéfala, sin director... sólo con los puros subdirectores y con los maestros... Las secretarías ya sabían muy bien cuándo se entregan los datos estadísticos, cuándo se entrega esto y aquello. Les llega la información y ya tenían listos los paquetes. ‘Maestro, toca esto y toca esto’. La escuela funcionaba como por inercia, pero no con proyecto”.

Por eso, es pertinente examinar el papel que desempeñan esas instancias en la inserción y desarrollo de la tutoría en sus respectivos planteles. Cabe destacar la percepción y la ponderación que los directores y subdirectores hacen de la tutoría al asignar maestros a los grupos y el papel que cumplen orientadores, trabajadores sociales y prefectos en relación con la tutoría y con los tutores, porque su mediación impacta directamente el trabajo que realizan en las escuelas.

LA COMPOSICIÓN DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS Y DEL PERSONAL DE ASISTENCIA EDUCATIVA EN LA GESTIÓN DE LA TUTORÍA EN LAS ESCUELAS

Como se vio en el capítulo 1, los diagramas de puestos de diferentes manuales oficiales de organización de las escuelas secundarias no son uniformes. Registran variaciones en el número de posiciones directivas que puede tener una escuela según el tipo de servicio: técnica, general o telesecundaria. De la misma manera, la estructura de asistencia educativa prevista difiere en su composición. Sin embargo, los manuales prevén con claridad la importancia de estos puestos en todas las escuelas y relativizan su tamaño en función del número de alumnos y de grupos; solamente la telesecundaria tiene una organización muy elemental, basada exclusivamente en sus profesores de tiempo completo, uno por grupo.

En contraste con lo que marcan estos diagramas oficiales, ninguna de las secundarias, generales o técnicas visitadas, dispone de personal suficiente para cubrir los puestos básicos previstos, ni en el equipo directivo ni en la Coordinación/Servicios de Asistencia Educativa.

El personal directivo de la mayoría de las escuelas es escaso. De las cuatro secundarias generales sólo dos tienen director y subdirector, y las otras dos sólo tienen director; en parte esto es explicable porque la primera tiene pocos alumnos (203), y en la segunda la matrícula está creciendo, pero es vespertina y un maestro de Educación Física apoya a la directora encargada realizando ciertas tareas de subdirector a tiempo parcial. Ninguna secundaria general tiene coordinadores de ningún tipo (como sí encontramos en algunas secundarias técnicas), de manera que el personal directivo presente en las generales se reduce a dos personas o menos.

Tres de las cuatro secundarias técnicas investigadas disponen de coordinadores que apoyan a los directores, de manera que tienen dos coordinadores, uno de materias académicas y otro de tecnológicas, pero una de ellas no tiene subdirector, cargo eventualmente cubierto por alguno de los coordinadores; ninguna de las tres tiene coordinador de Servicios Educativos Complementarios. La cuarta secundaria técnica tiene una coordinadora con ese nombramiento, aunque en realidad funge como subdirectora para completar el par de directivos con que cuenta esta escuela.

En las Coordinaciones/Servicios de Asistencia Educativa lo más notorio es la ausencia de orientadores. Sólo dos de las ocho escuelas visitadas tienen orientador; una más improvisa una maestra de Formación Cívica y Ética como orientadora de medio tiempo y las cinco restantes no cuentan con esa posición. Como se señaló anteriormente, muchos orientadores de las escuelas han desaparecido porque

a raíz de los cambios curriculares de 1999 se convirtieron en maestros frente a grupo y posteriormente, cuando se implementó la tutoría, los orientadores no siempre regresaron a sus puestos y estatus previos a aquel año. Actualmente, en las escuelas la orientación queda en la ambigüedad; no se considera un cargo primordial en el organigrama ni se le asigna una tarea sustantiva, así que es prescindible. La falta de orientadores merma la capacidad de apoyo que las escuelas pueden brindar a los maestros tutores, sobre todo en términos de formación. Al respecto un supervisor opina:

Yo sentí mucho que esa parte del orientador educativo que nos quitaban era un brazo para la escuela porque se encargaba de muchas cosas con padres de familia: que un alumno andaba en malos pasos, que tenía cuestiones conductuales de indisciplina, pues el orientador era un maestro. Puede decirse que sabía y que tenía mucha experiencia... quitan orientación y se queda Trabajo Social, nada más con Trabajo Social, pues no tenían el alcance de un maestro orientador.

Inclusive, en un estado se ejerce presión por restaurar esa posición. Un jefe de enseñanza afirma: "Se ha estado peleando. Nosotros hemos escrito bastante solicitando de que regrese la orientación educativa". Cinco escuelas tienen trabajador social, pero las otras tres no.

Ninguna tiene coordinador de Asistencia Educativa/Servicios Educativos Complementarios (ya se mencionó que la única persona que tiene este cargo en una secundaria técnica en realidad trabaja como subdirectora). La carencia absoluta de este coordinador, combinada con la falta de orientadores, provoca que frecuentemente la carga de trabajo —sobre todo en las escuelas con muchos alumnos— resulte excesiva para los prefectos y la trabajadora social (o para el personal encargado, en su caso) y su labor se reduzca al control disciplinario de estudiantes y a la realización de trámites e informes burocráticos y disminuyan las posibilidades de realizar trabajo conjunto, intercambio de ideas o simple contacto con los tutores.

La posición de Asistencia Educativa que concentra más personal es la de prefecto, sin duda porque su trabajo es indispensable para el funcionamiento cotidiano de las secundarias; cuatro escuelas tienen en total 13 prefectos, aunque, en contraste, dos tienen uno; y en un estado, dos escuelas, una pequeña general, otra técnica vespertina, no tienen prefectos. En estas últimas, algún otro actor —trabajadora social, secretaria, maestros— cumple con la función. Cabe destacar que ninguna de las trabajadoras sociales y prefectos entrevistados habían recibido capacitación sobre tutoría.

En resumen, tomando en cuenta sólo la cantidad de personal que forma parte del equipo directivo y de asistencia educativa, apenas tres de las ocho escuelas estudiadas —dos técnicas y una general— están en condiciones de proporcionar un impulso de cierta importancia a la tutoría; otras dos (una general y otra técnica) disponen de personal suficiente para otorgar un impulso mínimo a la tutoría, y en las tres restantes, dos vespertinas y una chica, el escaso personal

directivo y de asistencia con que cuentan reduce la capacidad de apoyo a la implementación de la tutoría.

En las secundarias técnicas —gracias a la existencia de coordinadores académicos y tecnológicos en algunas de ellas— los directivos pueden ejercer una gestión más poderosa y, por lo tanto, están en condiciones de proporcionar un apoyo a la tutoría menos débil que en las generales.

La dimensión cualitativa

La inestabilidad del equipo directivo limita el impulso que las escuelas pueden aportar a la inserción de la tutoría en sus comunidades

La mayoría de las escuelas visitadas (seis de ocho) tiene directores que asumieron recientemente el puesto: tres llegaron hace algunos meses; tres tienen dos años o menos de gestión y sólo en dos planteles el director ha durado el tiempo suficiente como para pensar que ha consolidado su gestión: tres y seis años respectivamente.

Los directores relativamente nuevos deben invertir necesariamente atención y trabajo en conocer al personal, las rutinas y procedimientos operantes en los centros de trabajo que encabezarán; por ello, cuando arriban a un plantel, se ven obligados a permitir que se sigan realizando muchas tareas por inercia y retrasar cierto tiempo sus intervenciones. Aunque se propusieran apoyar la tutoría, el impulso no podría ser inmediato, un director muy activo con dos años de antigüedad en su actual centro de trabajo afirma:

Quando yo llego a una escuela, me dedico 15 días de 7 de la mañana a 10 de la noche a hablar con cada uno de los maestros para ver qué piensa, qué hace, qué propone... y se me empiezan a pegar dos, tres maestros. Al principio son poquitos, pero empezamos a permear.

Establecer el estilo de dirección en cada escuela necesariamente ocupa un tiempo, y cuando ese director deja la escuela y llega uno nuevo, el proceso se reinicia, como señala un orientador de otra escuela:

Cada directivo trae diferente forma de trabajo, diferente forma de organización, y eso repercute en todo, tanto en el personal como en alumnos y en padres de familia. El directivo anterior duró como 14 años... La actual directora en marzo cumple un año.

Una escuela técnica visitada ya anunció que pronto cambiará de director, y otra general tiene dos años dirigida por una subdirectora encargada y que espera la llegada de su nuevo director.

En muchas de las escuelas visitadas los directores se encontraban en proceso de definir e instalar sus formas de trabajo, y ese simple hecho redujo la prioridad y dedicación que le hubieran podido otorgar a la tutoría en condiciones estables.

Además, en la mitad de las escuelas estudiadas los directores han llegado para resolver conflictos internos o con el entorno, gastando en eso mucha energía:

El director de una escuela recuerda: Cuando llegué aquí tuve que restaurar las relaciones con los padres de familia. Pasamos situaciones bien complicadas con recursos que dan los padres de familia al plantel. Aquí había un problema de quienes estaban a la cabeza de la mesa directiva: se llegaron a robar el dinero... Esa maestra [la directora anterior] empezó a trabajar, pero su error fue que el contratista [que iba a construir unos salones], el que hacía todo, era su esposo...

El subdirector de otro plantel considera: Estamos en un momento de recuperación, porque se está reorganizando todo, se están poniendo límites tanto a los alumnos como a los maestros, al personal, porque hubo momentos en que era muy permisivo todo.

Un tutor de una tercera escuela dice: ...hubieran venido hace un año. Era un polvorín, en donde había pleito marcado, en donde el padre de familia llegaba y marcaba, a ver maestro por qué llegó usted tarde, a ver chamaco, por qué metes tu celular... querían mandar y ahorita, la verdad, yo reconozco a la ingeniero (directora actual) que su labor ha sido un giro de 180 grados, la verdad.

Y la directora de esta escuela señala: Aquí en la 82 yo acabo de recibir... Luego estaba la cuestión del conflicto... que yo la verdad no estoy muy bien enterada. Porque llegó la sociedad de padres de familia que originó el problema... y querían insistir en lo mismo... haciéndome un cargo de 6 mil pesos. Yo los recibí, hablé con ellos... Disculpenme pero yo por educación los he recibido. El problema anterior yo lo desconozco, porque yo he recibido esta escuela con un comité de padres de familia integrado. Los problemas que ustedes hayan tenido son aparte.

La tutoría compite desfavorablemente con otras prioridades y urgencias

En estos centros de trabajo el funcionamiento de la tutoría se encuentra inmerso en procesos de reorganización general, los cuales restan la atención y apoyo que pudieran otorgarle los directivos, y aun en las dos escuelas con directores estables, la tutoría queda subsumida a otras urgencias como:

- Organizar las cargas de trabajo para que todos los grupos cubran el plan de estudios y la escuela opere normalmente (cubrir tres jubilaciones y obtener dinero para pagar la limpieza y mantenimiento del inmueble en una escuela grande; conseguir plazas de subdirector, prefecto, secretarías e intendencia en otra vespertina; cubrir una plaza docente y acomodar los perfiles de los maestros a las asignaturas en una escuela pequeña; conseguir algún personal de apoyo como secretaria, prefecto o subdirector y acoplar las entradas y salidas de maestros con pocas horas en otra vespertina).

- Ampliar o completar la infraestructura y equipo (dotar de mobiliario un aula provisional y preparar la próxima inauguración de una sucursal de este plantel; terminar la construcción y amueblar dos aulas, baños y equipar el salón de cómputo en otra escuela).
- En un tercer plantel nos informaron: “invertimos alrededor de 35 mil pesos en sustancias” para el laboratorio de Ciencias”.
- Y en tres planteles: redefinir responsabilidades y relaciones de poder entre los directivos recién llegados y los maestros y personal.

La mayoría de directores —obedeciendo a los supervisores y autoridades educativas— otorga prioridad al cumplimiento de los lineamientos y requisitos administrativos sobre el trabajo pedagógico. Un supervisor enumera múltiples obligaciones de este tipo de las escuelas:

Hacemos tres visitas obligatorias en el año. Se les llama visitas de supervisión instrumental... yo me dedico a toda la cuestión administrativa, si tienen un plan de acción, un plan conjunto, todos los reportes que hay de iniciación de cursos, la primera visita: una revisión de toda la instrumentación administrativa que hay. Si ya entregaron esto. De recursos financieros, cómo anda la cuestión financiera, porque nuestras escuelas rinden un informe financiero mensual obligatorio... Entonces, uno se va, primero a la cuestión administrativa de documentación, inscripción de alumnos, kárdex... expedientes actualizados del personal... La estructura son formatos que exige el departamento de educación secundaria técnica... con cuántas horas cuenta, qué grupos tiene. En la cuestión económica, de los organismos que se forman en la escuela, si ya se formó el nuevo comité de padres de familia, las actas. Y los jefes de enseñanza se dedican a toda la instrumentación didáctica.

Un jefe de enseñanza señala cómo se contraponen lo administrativo al trabajo pedagógico entre los directivos:

Sí. Nosotros tuvimos dos reuniones fuertes con los directivos. Pero como a ellos les obligan más a la cuestión administrativa... Y por más que se les ha estado machacando: el meollo de la educación son los muchachos. Pero si nosotros, jefes de enseñanza, les decimos a ellos es que la cuestión es educativa, a ellos les dicen, no, la cuestión aquí es administrativa. Entonces, ¿con quién van a quedar ellos? Pues con su autoridad. Entonces nosotros en cada reunión técnica hemos estado machacando: denle el apoyo al coordinador, denle el apoyo a Orientación y Tutoría, denle el apoyo a trabajo social, pero esa es la cuestión.

También es preciso señalar que los márgenes de acción de los directivos son limitados. Se desempeñan entre el poder de las autoridades educativas externas

a la escuela y el poder de los grupos de maestros y el personal de los centros de trabajo. Por eso el grado de impulso a iniciativas como la tutoría no depende totalmente de sus decisiones, sino que éstas tienen que negociarse con los intereses de dichos sectores. Hablando de la implementación de la tutoría en las escuelas un jefe de enseñanza comenta:

Lamentablemente ha habido mucha apatía de toda la estructura. No puedo decir nada más la escuela. Desde las autoridades. Esta escuela se metió en un problema, precisamente, de ese tipo. Que alguien dijo hay que trabajar más, ¡ah!, y como hay que trabajar más, sacan al director y se va con las autoridades y la autoridad: sí, mejor jubílese. ¿Cómo? Sin siquiera la autoridad venir a investigar cómo es que está el problema. Yo vine y les dije todo lo que se tenía que hacer. Un año no nos dejaron entrar aquí a esta escuela. Y la autoridad, hasta ahorita, no ha venido a hacer la investigación. O sea, es toda la estructura... y vaya usted a secundarias generales y está igual.

Desde la problemática y urgencias globales que viven la mayoría de las escuelas investigadas, la tutoría suele manejarse como tarea no prioritaria. Las autoridades de los planteles cuentan con muy poca fuerza y capacidad de gestión para apoyarla.

El trabajo colegiado para impulsar la tutoría no es una prioridad para los directivos ni una práctica corriente en las escuelas

En general los directivos sostienen como propósitos centrales mantener o incrementar el prestigio de sus centros de trabajo (obteniendo buenos resultados en la prueba Enlace o en los concursos y competencias o comparaciones con otras escuelas) y operar sin conflictos internos ni con los padres de familia. Por eso centran sus esfuerzos en mejorar las calificaciones, disminuir la reprobación, reforzar el control disciplinario de los alumnos y evitar problemas con los maestros. Y orientan la gestión global de las escuelas hacia dichos objetivos, incluida la tutoría. Al ser interpretada como simple coadyuvante para mejorar el aprovechamiento y la conducta, se ignora el sentido de la tutoría para el acompañamiento y apoyo a los adolescentes y su ubicación específica en la gestión de la escuela. El impulso de los directores se agota en establecer para todos los grupos escolares una sesión semanal encargada a un maestro y referir su ejercicio de manera distante y confusa a la misión y a las tareas globales prioritarias de las secundarias.

Lo que encontramos en las escuelas es que la mayor parte de los directivos no promueve el trabajo colegiado y delega el ejercicio de la tutoría a la iniciativa, competencia y compromiso personal de los actores educativos. Por eso su organización y contenido se atomiza entre los tutores y el personal de la escuela en lo individual. Con ello, la mayoría de las veces los directivos dejan la tutoría a la libre interpretación y práctica de los maestros designados, frecuentemente sin interferir en su orientación o supervisión. (Ver capítulo 3, apartado 2)

Sólo una excepción

En nuestro trabajo de campo encontramos sólo una secundaria que realiza una gestión colectiva ejemplar de la escuela en general y, por lo tanto, de la tutoría (Ver capítulo 11). Su director es maestro de artes a nivel técnico y posteriormente hizo su licenciatura en docencia y una maestría en manejo de grupos. Ha tenido amplia experiencia en formación de maestros como coordinador de la instancia estatal encargada de ello, y participado en la elaboración del proyecto escolar del estado, de zona y de plantel. Afirma:

Me toca ser parte de los representantes del estado cuando se presenta el mapa curricular de la reforma de 2006... Recibí la información de primera mano y cómo vienen los planes y programas. Me llamó la atención cómo se insertó tutoría y me quedo como coordinador académico de la instancia estatal... que ahora ya es instancia de Formación Continua... Me invitaron a hacer el proyecto estatal de técnicas... y ya lo terminamos, y le propongo al supervisor: ¿por qué no hacemos el de zona? Ya tengo el estatal, ya tengo el de la escuela y ya tengo el de zona, y después dije: ¿por qué no hacemos el Trayecto Formativo?... Me costó trabajo convencerlos....

Este director y líder académico implanta en la escuela una gestión colectiva basada en establecer acuerdos por sectores: directivos, docentes, servicios educativos y administrativos. Para ello realiza una reunión semanal de cada sector. Para que los maestros dispongan de tiempo para hacer las reuniones dentro de la jornada de trabajo, reduce 10 minutos cada una de las ocho clases o módulos diarios y hace las juntas en el tiempo sumado (al que denomina "módulo 9").

Lo interesante es que inserta la tutoría con su especificidad en la gestión colectiva, sin diluirla en el propósito y las tareas generales de la escuela. Esto lo logra a través de la realización de una reunión de tutores cada inicio de ciclo para planear las sesiones grado por grado, y de reuniones semanales relacionadas con la tutoría: "todos los martes reunión con servicios complementarios a las 11:30", además de articularla con el proyecto escolar del plantel.

EL APOYO ESCOLAR A LA TUTORÍA

En los casos estudiados, la precaria composición del equipo directivo y en particular de la coordinación de Asistencia Educativa/Servicios Educativos Complementarios, a la que además encargan como tarea primaria el control disciplinario de los alumnos-problema y múltiples labores administrativas, determina una limitada capacidad de apoyo institucional a la inserción de la tutoría en las escuelas.

No obstante el magro apoyo proporcionado por los servicios de asistencia, por la importancia que esta instancia debería tener en la gestión de la tutoría cabe subrayar sus límites y posibilidades.

Escuelas que proporcionan cierto apoyo a los tutores

De todas las escuelas investigadas encontramos una que es la que otorga mayor sustento a la tutoría. Dispone de personal de tiempo completo en casi todos los puestos de Servicios Educativos Complementarios, exceptuando el coordinador. Pero la clave de su eficacia es cualitativa: reside en la formación y experiencia individual de la orientadora, potenciadas por un director innovador y con formación de líder académico, como se describió en la página anterior.

Dicha orientadora, psicóloga educativa de profesión, se ha formado en tutoría en una escuela en la que se hicieron pruebas piloto de la RIES y en la que inició su trayectoria como formadora de maestros diseñando e impartiendo cursos, incluyendo varios de tutoría, como lo describe ella misma:

Quando yo llegué aquí venía de la 24, que fue una escuela piloto de la RIES. Entonces, todo llegó allá primero y mi director me explotaba y me decía: "Aprende para que lo multipliques", y aprendí a diseñar mis tallercillos y diseñé mi primer taller de tutoría desde que estaba allá porque yo era la orientadora y se los impartí a los tutores de la 24; esos talleres duraban un día... Yo no sabía nada de tutoría, pero los jefes de enseñanza iban a la 24 muy a menudo y te dejaban material y de ese fui armando los cursos... En la 24 sólo di mi taller una vez, pero después lo repetí porque mi jefe de enseñanza tenía que darlo a nivel zona y me dijo: "Prepárate para que me apoyes", y yo, ilusa, dije: "¡Ay, qué linda, me invitó!" pero no. Después me di cuenta de que yo era la que hacía la chamba y ella tenía el crédito.

El director nombra a esta orientadora coordinadora de tutores y le encarga ensayar una serie de innovaciones, como:

- Impartir cursos de tutoría, uno cada inicio de ciclo escolar, no sólo dirigidos a los tutores, sino a todos los maestros de la escuela:

Orientadora: Yo he dado aquí un curso de tutoría cada año que he estado, o sea, que van cinco. Lo que hacemos es la evaluación a los niños para darles la devolución a los maestros de cómo se han sentido, si la planeación funcionó, qué hicieron este año y volver a hacer la planeación del año que entra. Ese curso lo doy a todos los maestros, tutores y no tutores... En este curso, que dura un día, los maestros no llegan leídos, y hay que guiarlos mucho. Pongo los ámbitos y después les pregunto: "¿A qué se refieren?" Es como retroalimentar, pero cada año hay que recordarles a qué se refieren los cuatro ámbitos porque hay maestros que no se los saben. Hay maestros que sí, pero hay que hacer la operación hormiga.

- Coordinar un curso de tutoría a maestros de la zona:

Orientadora: Dejamos de lectura los *Lineamientos 2011* y *La Guía para el maestro...* Se hará hincapié en una planeación que parta de las necesidades reales del alumno y luego pusimos actividades de acuerdo a los ámbitos... Este taller lo dimos en octubre. Tenían que venir todos. Tuvimos cuatro grupos de 40 personas, más o menos 160 de la zona. Tuvimos dos capacitaciones previas con los orientadores de las escuelas de la zona y nos pusimos de acuerdo qué íbamos a trabajar y la siguiente reunión estructuramos el taller y hubo dos ponentes o tres por grupo. Hicimos un equipo de 12. Yo coordiné las actividades de todos, pero cada quien sabía lo que teníamos que presentar. Los ponentes eran orientadores o las personas que los directores juzgaron que tenían la capacidad y la voluntad para hacerlo.

Además, es la encargada de elaborar dispositivos novedosos, como la "carpeta operativa", en la que se registran datos socioeconómicos y familiares, calificaciones y reportes de cada estudiante para que maestros y autoridades puedan consultarlos, y los "cuadernos de seguimiento", en los que se registra el desempeño, clase por clase, de estudiantes con problemas académicos, información que deberán supervisar sus padres.

Cabe señalar que la gestión encabezada por el equipo actual de esta escuela tiene dos años de operar y muchas de sus propuestas e innovaciones están todavía sujetas a afinación y no exentas de críticas.

En el estudio encontramos otra escuela con el segundo equipo de asistencia educativa más numeroso, compuesto por una combinación de personal con dedicación exclusiva y "acomodado" en tales funciones. Tiene una trabajadora social; dos orientadores, una formada como tal, que también imparte dos materias (Asignatura estatal y Formación Cívica y Ética) y una tutoría, y un maestro de Español que en las diez horas que le sobran de su contrato frente a grupo la hace de orientador; y tres prefectos.

Sin embargo, los Servicios de Asistencia Educativa de esta escuela no apoyan significativamente la tutoría porque se centran en atender los problemas de disciplina de sus 777 alumnos y prácticamente no tienen comunicación y menos trabajo conjunto con los tutores. En parte esto se debe a que el plantel atiende una matrícula grande y a que se ubica en una zona violenta, pero sobre todo a que casi todos los maestros tienen ocupada la jornada completa frente a grupo y trabajan de manera aislada "cada quien lo suyo", como afirma la orientadora:

¿Qué hace el orientador? Acompaña ese trabajo de tutoría. Se pretende que el tutor, a través del seguimiento de actividades, se acerque al orientador. El problema es que aquí nadie se acerca; si yo recibiera a alguien que me dijera: "Yo le he hecho así y así y así y aquí voy, ¿y cómo le puedo seguir?" yo lo podría apoyar, pero no, aquí es: "Traigo a este niño. Ya me cansé", sin un seguimiento. Ya no puedo.

Para los directivos de esta escuela la gestión se centra en atender los grupos, mejorar las calificaciones y reducir la reprobación. La tutoría tiene sentido

en la medida en que contribuye a lograr dichas metas, pero más allá es marginal. Directivos, tutores y maestros interpretan y ejercitan la tutoría como una materia (Ver más adelante el apartado “Las dos modalidades de tutoría observables en los planteles”). Los orientadores se quejan de que el control de alumnos los abruma de trabajo y de que en la escuela no existe interacción con los maestros:

Entrevistadora: ¿Hay espacios en los que los orientadores se reúnan con los tutores y algunos maestros?

Orientadora: Tendría que haber reuniones por grado con tutores de cada uno, pero no ha habido ninguna porque supuestamente es pérdida de clases, cuando no es así.

Entrevistadora: ¿Quiénes perciben como pérdida de clases?

Orientadora: El problema es que para reunirnos y que no haya situaciones problemáticas se tienen que retirar los alumnos, y para cumplir con nuestra carga de trabajo se trata de que sean las menos posibles. Es importante, pero no se hacen.

Cabe señalar que no siempre es injustificado el temor de permitir que los alumnos abandonen el plantel antes de la hora de salida. Durante la visita a esta escuela los alumnos salieron más temprano debido a que la mayoría de maestros tuvieron una reunión, y horas después llegaron dos patrullas de la policía con algunos de esos estudiantes acusándolos de haber apedreado una secundaria cercana. Estos estudiantes negaron las acusaciones alegando que sólo jugaban cerca de la otra escuela y que los aprehendieron los policías sólo por sospechas de que podrían tramar algún daño. Como quiera que haya sido, el incidente se produjo en cuanto alteraron la rutina de la salida de los alumnos.

En una tercera escuela de 718 alumnos, en 18 grupos, los Servicios Educativos Complementarios no tienen coordinador; constan de la trabajadora social, de dedicación exclusiva, una maestra que trabaja de orientadora de 7 a 11 horas., tres prefectos y el único bibliotecario que encontramos en el trabajo de campo.

Este plantel es similar a la escuela anterior: los maestros, en su mayoría, están saturados de horas frente a grupo; los integrantes de los servicios complementarios tienen muy poca comunicación con los tutores y les proporcionan escaso apoyo porque apenas les alcanza el tiempo para controlar la disciplina y resolver problemas con los alumnos, como lo expresa su orientadora:

Sí. Los problemas que se enfrentan (los maestros) es básicamente el horario, la carga de trabajo que tienen ellos, que no tienen tampoco espacio. Algunos sí hablan con los padres de familia. Hablan con los alumnos, sí se acercan a los alumnos, sí hacen su labor. Pero el tiempo es el que siempre está en contra. También varios se acercan a uno para preguntarnos la problemática. Algunos, como decía la maestra, nos los pasan para acá.

La gestión escolar se centra en el aprovechamiento, y la tutoría se asume como una materia más con importancia secundaria.

Sin embargo, en esta escuela encontramos un tutor con buen desempeño, que otorga alto valor y mantiene fuerte compromiso con esta labor (ver el seguimiento del tutor EB: *la iniciativa replegada*, en el capítulo 11). Se trata de un maestro veterano (de 58 años de edad) de tecnologías (dibujo y artes), licenciado en artes visuales y dibujo industrial, con 37 años de servicio y 42 horas de nombramiento, todas cubiertas en este plantel, quien es reconocido por alumnos y ex alumnos como “el mejor tutor”. Es un caso notable también porque es un maestro de tecnología (y se diferencia de algunas secundarias técnicas, que sólo designan tutores a los maestros de materias académicas, excluyendo a los de tecnologías) y porque tiene muchas horas de servicio (12), más las 30 horas frente a grupo. La inusual cantidad de horas de servicio de las que dispone le permiten dar seguimiento y atención a su grupo de tutoría, a los alumnos en general y a los padres de familia.

Tiene largo tiempo ejerciendo como tutor —“desde que se inició la tutoría aquí, hace cinco años”— pero afirma que su experiencia es mayor porque percibe la tutoría como la continuación de la labor de asesoría que realizaba anteriormente. Con base en tal experiencia y ante la falta de apoyos oficiales para ejercer la tutoría, encabeza a un grupo de cinco compañeros con quienes elaboró una colección de textos y ejercicios al respecto: “Con ese material hice un engargolado, al que le llamamos compendio. Hay quien lo trabaja, hay quien lo dejó botado. Yo sí lo uso”. En algún momento pensó que dicho compendio sirviera como referencia para discernir una línea institucional sobre cómo debería ser entendida y trabajada la tutoría dentro del proyecto escolar. Esa iniciativa chocó con la indiferencia del director y los coordinadores de esta escuela porque, según asegura este tutor, puso a su disposición ese material y les propuso circularlo entre los maestros, pero ellos rechazaron la idea. A partir de tal actitud, este tutor ha dejado de promover el trabajo colegiado. Se ha retraído a trabajar individualmente y acaso a realizar algunas acciones de ese tipo con colegas allegados. A pesar de su fama como buen maestro y tutor, las autoridades mantienen su distancia. El coordinador académico dice que como tiene varias horas de servicio puede “andar de chismosito” y lo califica a él y a sus camaradas como el grupo de docentes “conflictivos”. Él replica:

Es muy triste que... nuestros directores nos digan que no hay tiempo, que nos dediquemos a nuestra actividad. A veces el intercambio de ideas se da en el almuerzo, pero como son pocos los minutos, o se dedica uno a platicar o se dedica uno a almorzar. Y la amistad con algunos compañeros nos permite que nos reunamos en alguna casa, pero a veces no se comentan aspectos de la escuela.

Aun así, este tutor ha puesto en marcha algunas estrategias de tutoría en sus grupos, como enfatizar los ámbitos de tutoría correspondientes a los tres grados de la secundaria: en primero, la inserción de los muchachos a la escuela; en segundo y tercero, el aprovechamiento escolar y disciplina; y en tercero, orientación vocacional. Su “marca personal” consiste en que un alumno de buen promedio monitorea y apoya a un compañero de bajo rendimiento. Por otra parte, planea

la tutoría sesión por sesión con base en las dinámicas que a lo largo de los años ha constatado que son bien recibidas por los jóvenes.

Escuelas que apoyan precariamente la tutoría

En la primera escuela de esta categoría el equipo de asistencia no tiene orientadora, sólo trabajadora social con dedicación exclusiva y tres prefectos. Es una escuela prestigiada y grande (de 883 alumnos y 18 grupos); sus actores educativos coinciden en señalar que es considerada “la mejor escuela en todo el estado”. Y “como todo mundo quiere venir aquí”, realiza una estricta selección de alumnos de nuevo ingreso; “varias veces nos hemos llevado el primer lugar en la prueba de Enlace. Hace dos años por eso nos dieron un estímulo a todos los maestros del turno matutino”.

Tiene una planta docente estable, con muchos maestros con larga antigüedad en la escuela y contratados con el máximo número de horas. Sin embargo, en el momento de la visita se encuentra en proceso de reorganización total porque su director tenía unos cuantos meses de haber llegado. El subdirector, con 21 años trabajando en el plantel, es quien dirige en ese momento la gestión inercial del personal (que algunos maestros de otras escuelas y padres de familia califican de burocrática). Lo prevaleciente es que cada maestro se dedica a sus grupos, sin meterse con sus compañeros.

El éxito que ha tenido tradicionalmente esta escuela hace que las innovaciones como la tutoría pierdan importancia. ¿Para qué cambiar algo que funciona bien? Aquí la tutoría se asume predominantemente como una materia más y es una labor dispersa y solitaria y, como la escuela no tiene orientadora, la trabajadora social es el único apoyo institucional que podrían tener los tutores; sin embargo, prácticamente no hay interacción con ella.

La segunda escuela de este apartado tiene 343 alumnos en 12 grupos. Aquí se nombran tutores y asesores entre los maestros (Ver más adelante el apartado “Las dos modalidades de tutoría observables en los planteles”). La Coordinación de Servicios Educativos Complementarios no tiene coordinador ni orientadora; sólo cuenta con la trabajadora social, a quien sus compañeros critican por “no ser muy dedicada”, y tres prefectos. Ella afirma que tiene mayor interacción con los asesores que con los tutores: “Entonces, como asesores, sí se trabaja bien porque siempre sacamos los proyectos adelante...” En cambio, “la clase de tutoría es completamente independiente”.

El nulo apoyo de esta coordinación a la tutoría se agrava porque la escuela se encuentra en reorganización debido al reciente cambio de directora.

En esta escuela la tutoría se entiende como un “relleno de horas” que, según un maestro, ni siquiera alcanza estatus de asignatura:

Entonces, le decía yo, cuando aparece O y T, al menos aquí en (el estado 1), la mayoría de los compañeros que nos dan esa asignatura, que creo que todavía no se le eleva al rango de asignatura, o no sé en qué términos esté, lo empezamos a tomar como un relleno de horas.

La tercera escuela estudiada que apoya precariamente a la tutoría no cuenta con un solo personal de Asistencia Educativa: no tiene orientador ni trabajadora social ni prefectos. El director "la hace de todo, hasta de intendente". Lo atenuante es que se trata de una escuela muy chica (de 6 grupos y 203 alumnos), que se beneficia de la gestión de un director estable, una intensa interacción entre alumnos y maestros y está localizada en una comunidad pequeña y peculiar que le brinda un fuerte apoyo, como nos ejemplifica su director: "Organizamos una noche mexicana con el apoyo de los extranjeros. Nos fue muy bien y nos ayudaron a completar. Compramos 33 computadoras. Y de ahí ya nos tocó estar trabajando para darles el mantenimiento".

Algunos maestros tienen muchos años trabajando en esta escuela; viven en el entorno y conocen y atienden a sus alumnos, como señalan dos de sus tutores:

Hay algo que a nosotros nos ha permitido poder entender más a los jóvenes. Yo en lo particular fui trabajador de la escuela primaria de este lugar siete años... 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. Por ejemplo, mi compañero vive en la comunidad desde que llegó... /E. afirma/ Entonces, eso nos ha permitido conocer la problemática de este lugar... Nosotros tenemos las nociones previas de las familias, sabemos cómo están conformados, quién integra, mamá, papá... Entonces, es lo que nos ha permitido poder entender y poder encauzar más al chamaco, independientemente de la materia... y como profesores podemos acercar, poder comprenderlos y poder orientarlos.

Los maestros reconocen el liderazgo del director y varios realizan diversas tareas adicionales a la impartición de sus clases como: "la maestra Paty se encarga de la comisión de disciplina de manera voluntaria", y otras actividades que destaca el director:

Cada tercer viernes las dos últimas horas se realiza una... le llaman ellos 'la hora social'. Se realizan varias actividades... Se organizan encuentros de voleibol, encuentros de futbol, encuentros de deporte, hasta de patinetas... La idea era también que el maestro se involucre, que el joven no ande aislado, que nosotros no nada más estemos aquí sentados...Y resulta que dos profes quisieron correr y uno se tropezó y se fracturó su clavícula.

Incluyendo la realización de acciones de tutoría, como afirma un maestro:

Si en algún momento determinado no tengo tutoría, pero siento la necesidad de visitar alguna casa porque un muchacho no está viniendo, lo hago. No le hace que no sea de mi grupo que asesoro, y han regresado los muchachos. Ya ve que es una de las funciones como tutor.

Las escuelas vespertinas

La primera tiene 365 alumnos en 9 grupos (más uno nuevo que es el primero de una "extensión" que abrirá este plantel en un lugar cercano). Se caracteriza por la escasez de personal directivo y de apoyo (no tiene ni siquiera secretarías). Prácticamente funciona con el director, otras tres personas (la coordinadora de servicios complementarios, la trabajadora social, la contadora) y los maestros. Las tareas no docentes indispensables las realiza una mezcla de personal "comisionado", encargado u honorario. La Coordinación de Servicios Educativos Complementarios sí tiene una persona con nombramiento de coordinadora que principalmente funge como subdirectora. Como no tiene orientadora ni prefectos, dicha coordinación sólo cuenta con una trabajadora social, que al mismo tiempo hace las veces de prefecta, apoyada por la contadora de la mañana, que en la tarde se convierte en prefecta honoraria y a veces también en secretaria y en lo que se ofrezca.

La planta docente conjunta maestros, que también trabajan en el turno matutino, con una mayor parte de maestros "de entrada por salida", contratados por horas.

A pesar de la falta de personal de apoyo, en esta escuela consideran tres posiciones relacionadas con la tutoría: tutores, asesores y auxiliares de asesoría. Consideran a los asesores como los más importantes porque se encargan de las relaciones con los padres de familia (entregar boletas, explicar las calificaciones y comunicar disposiciones del plantel), el aseo de salones y atender algunos problemas de conducta de los alumnos. La coordinadora de Servicios Educativos Complementarios afirma que tiene mayor contacto con los asesores que con los tutores porque el asesor es el que mantiene un contacto más directo con los alumnos "porque para buscar al asesor buscamos que tenga carga horaria en ese grupo, que si el maestro tiene 10 horas, con ese grupo tenga seis o siete para que los pueda atender y pueda saber de qué adolecen".

En cambio, un mismo tutor atiende a dos grupos vespertinos y otros son tutores en la mañana y en la tarde. Los tutores asumen esa tarea principalmente como una materia, y los auxiliares de asesoría son prácticamente ficticios porque actúan en muy pocas ocasiones, sólo para atender urgencias en caso de ausencia de los titulares.

Aun en esas condiciones, los alumnos reconocen a dos maestros como buenos tutores: uno porque "es exigente, pero los hace reflexionar", y otra porque "analiza" problemas familiares.

La segunda escuela vespertina (de 320 alumnos en 10 grupos) también carece de personal directivo y de asistencia. La subdirectora del matutino está encargada de la dirección de ambos turnos, apoyada algunas horas por el maestro de Educación Física, que realiza algunas tareas del subdirector y utiliza como secretaria a una estudiante de trabajo social que está haciendo su servicio social. Los Servicios de Asistencia Educativa no tienen coordinadora ni orientadora; sólo cuentan con una trabajadora social (que más bien funciona como prefecta) y una prefecta que opera como tal.

La planta de maestros es estable; muchos tienen larga antigüedad y han alcanzado la máxima cantidad de horas de contratación y salario posible. El turno vespertino conjunta docentes que trabajan doble turno complementados con otros contratados por horas. En esta escuela funciona el "escalafón interno", que consiste en que el conjunto de maestros ejerce considerable poder de decisión frente a la dirección, en lo que atañe al manejo interior del centro de trabajo, y redundando en que a los profesores con mayor antigüedad en el plantel se les otorguen preferencias y prioridades; por ejemplo, en el acomodo de horarios y reparto de grupos. Según un maestro de reciente ingreso, "los que de alguna manera fundaron la escuela son los dueños de la escuela".

El "escalafón interno" está íntimamente relacionado con la implementación de la tutoría en este plantel porque aquí la designación de tutores funciona para aumentar el número de horas de contratación y, por lo tanto, el salario; entonces, a los maestros con mayor antigüedad se les dio prioridad en la asignación de tutorías y algunos acapararon dos o más, mientras que a los maestros más recientes no se les dio acceso a la misma. Aunque también hubo docentes veteranos que se resistieron a "tomar" tutorías porque ya tenían muchas horas de contrato, las consideran ajenas a sus rutinas e implican "mucho trabajo".

Algo que resulta significativo respecto a la tutoría en esta escuela es la reciente presencia y actuación de un maestro de 52 años de edad y 34 de servicio en secundaria, con categoría "E" de carrera magisterial, formado como líder académico (ver el seguimiento del tutor OA, "líder académico", en el capítulo 11), quien afirma tener tres licenciaturas: en Filosofía y Letras, Pedagogía y Ciencias Sociales; dos maestrías, una en Ciencias de la Educación y la otra en Historia, además de ser egresado del doctorado en Historia. Este maestro tiene gran capacidad y experiencia en formación docente en general, y en tutoría en particular, porque desde 1992 se integró en calidad de "líder académico" a diferentes equipos de la Secretaría de Educación del estado, encargados de realizar tareas de diseño curricular y formación docente y de difundir cursos relacionados con la RIES y Carrera Magisterial. Sin embargo, por diferentes razones (falta de apoyo de los directivos de la escuela y poca disposición de sus colegas) hasta el momento no ha podido realizar las múltiples propuestas que nos mencionó durante la visita, a pesar de su compromiso con "el trabajo pedagógico". Lo que sí ha logrado es proporcionar asesorías puntuales y bibliografía a algunos compañeros que lo consultan y conjuntar a varios maestros con quienes realiza los sábados una serie de proyectos de mejora académica de alumnos, con el interés de obtener puntos en la carrera magisterial.

En las dos escuelas vespertinas investigadas la tutoría recibe menores apoyos, lo que manifiesta las condiciones más desfavorables en que funcionan comparadas con las del turno matutino. Las escuelas vespertinas tienen menos alumnos y las atienden plantillas más inestables que conjuntan maestros de doble turno (que cubren el turno matutino en la misma o en otras escuelas) y maestros que trabajan por horas que "corren de una escuela a otra". En general, las escuelas vespertinas sufren mayor ausentismo que las matutinas porque, según reconoció un profesor, "los docentes... sienten más cómodo faltar en la tarde que en la mañana..."

y porque los maestros que entran y salen están expuestos a mayores contratiempos y retrasos por sus constantes traslados.

Muchos maestros vespertinos perciben a sus alumnos con mayor déficit académico y menor interés en la escuela, comparados con los del turno matutino. Algunos creen que esto justifica rebajar sus expectativas de aprendizaje y regatear sus esfuerzos:

Entrevistador: ¿Qué diferencia hay entre los alumnos de ambos turnos?

Tutor de dos grupos: Abismal, algo que siempre lo he dicho. No sé por qué, si la única diferencia debería ser 15 minutos por el cambio de turno, pero si nos metemos al tema de aprovechamiento, de calificaciones, la diferencia es enorme. No sé la causa... En la tarde tengo que trabajar más despacito y hacerme al ritmo de ellos. Rinden muchísimo menos. Y eso lo sabemos todos los maestros que estamos en la tarde... En índice de reprobación, si en la mañana presento dos, en la tarde presento diez; si en la mañana presento cuatro, en la tarde serían 20 o 15.

En lugar de percibir la pertinencia de la tutoría para compensar el desequilibrio identificado de los alumnos vespertinos, este maestro opta por ocupar la hora de tutoría para repasar los contenidos de su materia.

La relación del personal de asistencia con los tutores

Más allá de las dificultades para apoyar la tutoría debido a la carencia y poca disponibilidad del personal de Asistencia/Servicios Educativos Complementarios, registramos diferencias en la concepción de tareas que corresponden a la tutoría, confusiones y críticas mutuas entre los tutores y este personal, y roces en sus interacciones que obstaculizan la práctica del trabajo tutorial.

Entre los tutores todavía hay confusión respecto a los ámbitos de competencia y apoyos que pueden recibir de los directivos y personal de apoyo, desconocimiento de las funciones de orientadores y trabajadores sociales; y por parte de estos últimos se registran críticas frecuentes a la manera como los tutores atienden las funciones que se les encomendaron (Ver capítulo 9).

Dos hallazgos significativos de nuestro trabajo de campo con relación al apoyo escolar que recibe la tutoría son los siguientes:

- a) Una escuela cuyo director (quien es líder académico) ha logrado negociar con el supervisor, la zona y la dirección general estatal apoyos considerables de los niveles institucionales superiores, y gracias a su acción incluyente ha generado la participación y compromiso de la mayor parte de su personal, como para establecer una adecuada gestión de la tutoría, incluyendo estrategias para generar los tiempos y los espacios que requiere la planeación colegiada de la tutoría para beneficio de todos los tutores designados y todos los grupos de la escuela.

- b) La presencia en varias escuelas de personajes con sólida formación y fuertemente comprometidos con la tutoría: la orientadora de una secundaria técnica, el tutor EB de otra secundaria técnica, el Tutor OA, líder académico de una secundaria general (Ver capítulo 11) que no sólo coinciden en otorgar la mayor importancia a la formación de sus colegas en tutoría, sino que tienen la capacidad, están dispuestos e insisten en encabezar procesos de formación dentro de sus escuelas. Aunque sólo una de estas maestras ha recibido apoyo de las autoridades de las escuelas visitadas, se espera que estos líderes académicos terminen impulsando la tutoría en sus sedes, de acuerdo con la influencia que alcancen entre compañeros y superiores. Además de dichos casos notables, localizamos un nicho potencial de impulso a la tutoría constituido por los aportes de múltiples maestros con una noción amplia del trabajo docente y fuertemente comprometidos, que individualmente ensayan dispositivos interesantes y prometedores (“patrullas”, “marca personal”, comunicación de tutores con alumnos en Facebook); aunque hasta ahora los han compartido muy escasamente con los colegas, sería fácil difundirlos y discutirlos por la comunidad con mínimo esfuerzo de docentes y directivos, logrando fortalecer su viabilidad de gestión y trascender la escala de operación singular y aislada. (tabla 2.1)

LAS DOS MODALIDADES DE TUTORÍA OBSERVABLES EN LOS PLANTELES

En planteles de secundaria general y técnica encontramos dos grandes modalidades predominantes de tutoría.

En los estados 2 y 4 —tanto en secundarias generales como en técnicas— los asesores se convirtieron en tutores y tienen asignada la hora semanal de tutoría. Llamamos esta modalidad de gestión:

- la tutoría como prolongación y enriquecimiento de la asesoría de grupo, o alternativamente
- la modalidad asesor-tutor

En cambio, en los estados 3 y 1 se conservó en secundarias generales y técnicas la figura del asesor como responsable del grupo, y se le agregó la figura del tutor como función ejercida por otro docente, quien es el responsable de impartir la hora semanal de tutoría marcada en el plan de estudios. Llamamos esta modalidad:

- la tutoría como una materia más en el plan de estudios, o alternativamente
- la modalidad asesor + tutor

Tutoría como prolongación y enriquecimiento de la asesoría: asesores-tutores

En las escuelas que operan con esta modalidad pudimos observar ciertas características comunes.

Tabla 2.1 Condiciones de los planteles investigados para la inserción de la tutoría

Escuela/ Estado/ Tipo de servicio/ Año de fundación/ Turno	Alumnos	Infraestructura y equipo	Tiempo gestión director actual	Personal directivo y servicios de apoyo	Personal docente	Tutor
Escuelas que proporcionan cierto apoyo a la tutoría y equipo						
Estado 4 Técnica (1981) Matutino Incremento en Enlace	750 18 grupos, 6 por grado Matrícula estable	REGULAR DOTACIÓN Aulas suficientes Se ocupan por completo. Usan biblioteca como sala de juntas. Falta equipo y mobiliario Talleres con poco equipo y obsoleto. Insuficientes computadoras, sin Internet	1 año y medio En 2011 ingresa un líder académico como director	Equipo directivo fuerte Director, Subdirectora, 2 Coordinadores (Académico y de Tecnologías). Equipo de apoyo fuerte No tiene CSEC; una orientadora, 4 prefectos y un trabajador social	Maestros suficientes 30 con 2 interinatos Personal estable 40% tiene mucha antigüedad. Maestros con fuerte carga frente a grupo 1 o 2 con superávit de pocas horas	Asesores-tutores
Estado 2 General (1984) Matutino Promedio en Enlace	777 Matrícula en crecimiento	BAJA DOTACIÓN Carencia aulas Inadecuadas y en malas condiciones No tiene biblioteca Espacios en construcción 2 aulas y baños Mobiliario insuficiente Falta para aulas nuevas Carente de equipo Insuficientes computadoras, viejas; sin Internet	3 años del Director y Subdirector (llegaron después de un conflicto con P de F)	Equipo directivo medio Director, Subdirector Equipo de apoyo fuerte 2 Os (un maestro encargado y una O con nombramiento), TS, 3 Prefectos	Maestros suficientes 3 jubilados cubiertos con Servicio Social Personal estable La mayoría con antigüedad: 5-10 años Maestros con fuerte carga frente a grupo Sólo uno tiene 2 horas de superávit	Asesores-tutores
Estado 2 Técnica (1987) Matutino Regular en	718 alumnos 18 grupos (6 por grado) Matrícula estable	REGULAR DOTACIÓN Aulas suficientes No tiene biblioteca Mobiliario suficiente Equipo Insuficiente Faltan computadoras, sin Internet	10 meses	Equipo directivo fuerte Directora, Subdirector, CA, CT Equipo de apoyo medio O (de tiempo parcial, 7-11) TS (7-14) 3 prefectos; no tiene CSEC	Maestros suficientes Personal estable 60% tiene tiempo completo El que menos tiene son 14 horas Maestros saturados de carga frente a grupo	Asesores-tutores y tienen asesores auxiliares

continúa ►

Escola/ Estado/ Tipo de servicio/ Año de fundación/ Turno	Alumnos	Infraestructura y equipo	Tiempo gestión director actual	Personal directivo y servicios de apoyo	Personal docente	Tutor
Escuelas que proporcionan apoyo precario a la tutoría						
Estado 4 General (1951, 1968) Matutino Matrícula estable Alta calificación en Enlace	883 alumnos 18 grupos (6 por grado) Matrícula estable	BUENA DOTACIÓN Aulas suficientes Con 2 aulas nuevas, todavía sin estrenar. Biblioteca con acervo Falta mobiliario para aulas nuevas Equipo suficiente 33 computadoras con Internet	3 meses	Equipo directivo medio Director nuevo, Subdirector antiguo Equipo de apoyo medio TS, 3 Prefectos, No tiene O	Maestros suficientes Personal muy estable Muchos con tiempo completo, que trabajan en ambos turnos; casi no hay interinatos Maestros con fuerte carga frente a grupo Sin horas de superávit	Asesores-tutores
Estado 1 Técnica (1994) Matutino Escuela Pequeña	343 alumnos 12 grupos (4 por grado)	REGULAR DOTACIÓN Aulas suficientes Sin Biblioteca Mobiliario suficiente Regular estado Equipo insuficiente De 20 computadoras, sólo funcionan 15, pero no se utilizan	5 meses	Equipo directivo medio CMA y CMT. No tiene Subdirector Equipo de apoyo débil No tiene CSEC, TS poca dedicación. 1 prefecta. No tiene O. Poco personal administrativo; 8 en total 29 en la escuela	Maestros suficientes: 15 Personal estable Maestros con fuerte carga frente a grupo	Tutores y Asesores
Estado 3 General (1997) Matutino Escuela Pequeña Pésima calificación en ENLACE	203 alumnos Dos grupos por grado Matrícula estable	BUENA DOTACIÓN Aulas suficientes Director constructor Desde 2005, "transforma la escuela": bardas, computación, mantenimiento, usando sus influencias. "Logramos una inversión de 6 millones en esta escuela, sin que a los P de F les cueste" Equipo suficiente 33 computadoras con Internet	6 años	Equipo directivo débil Falta personal. Director con plaza de Subdirector. No hay Subdirector Equipo de apoyo débil No tiene TS, O, ni prefectos; el director hace de todo	Falta un maestro Impartía clase sin sueldo, como meritório Personal estable Pero algunos trabajan en otras escuelas Maestros con fuerte carga frente a grupo El director adapta perfiles de los maestros a las asignaturas Son contados los que sí tienen el perfil	Tutores y Asesores

continúa ▶

Escola/ Estado/ Tipo de servicio/ Año de fundación/ Turno	Alumnos	Infraestructura y equipo	Tiempo gestión director actual	Personal directivo y servicios de apoyo	Personal docente	Tutor
Las escuelas vespertinas						
Estado 1 General (1983) Vespertino	320 alumnos 10 grupos, 4 primeros, 3 segundos y 3 terceros. Matrícula en crecimiento El año que entra serán 4,4,3	REGULAR DOTACIÓN Aulas suficientes Sólo ocupan parte de las instalaciones. Un salón de cómputo sin estrenar porque no ha sido equipado No tiene biblioteca Mobiliario suficiente Falta para aulas nuevas Carente de equipo en talleres No tiene computadoras; ni Internet	1 año 9 meses de la Subdirectora encargada de la Dirección de los 2 turnos (por jubilarse)	Equipo directivo débil Encargada de la Dirección; sin subdirector. Maestro de Educación Física apoya como subdirector Equipo de apoyo débil 1 prefecta. La TS también trabaja como prefecta; sin O, sin secretarías	Maestros suficientes Proviene del matutino, completados por algunos contratados por horas Planta docente estable La mayor parte con tiempo completo o con muchas horas de contrato Maestros con fuerte carga frente a grupo Dan su clase y se van Cierta ausentismo	Tutores y Asesores
Estado 3 Técnica (1994) Vespertino Bajó 3 décimas en ENLACE	365 alumnos 9 grupos 3 por grado, más el grupo de 10 de La Misión Matrícula en crecimiento por inaugurar una extensión del plantel	BAJA DOTACIÓN Aulas insuficientes Con salón provisional para el grupo de La Misión. No tiene biblioteca Espacios en construcción 2 aulas nuevas y baños sin estrenar Mobiliario insuficiente Falta para aulas nuevas Carente de equipo en talleres Computadoras insuficientes, viejas; sin internet	2 años	Equipo directivo débil Falta personal. No tiene subdirector; ni CMA, NI CMT. Sólo CSEC Equipo de apoyo débil Sólo TS (opera como prefecta) y CSEC (opera como subdirectora) No tiene O ni prefectos, la contadora es prefecta honoraria; sin secretarías	Maestros suficientes Algunos del matutino y la mayoría contratados por pocas horas Planta docente inestable "Maestros que vienen corriendo porque se van a otra escuela" Maestros con fuerte carga frente a grupo Cierta ausentismo, adelanto de materias	Tutores y Asesores Además nombran Auxiliares de Asesores

Nota: Los estados de la República en que se localizan las escuelas se identificaron por orden alfabético, correspondiendo el 1 a Chiapas, el 2 al Estado de México, el 3 a Nayarit y el 4 a Querétaro.

Es lo mismo, pero más específico

Resultó significativa la manera en que un supervisor de secundarias técnicas en el estado 2 abordó el tema:

Tutoría como tal viene a partir del plan 2006: ahí aparece la tutoría. Antes de eso, a los profesores que fungen como tutores se les llamaba asesores. Se les designaba un grupo en el que todo el ciclo escolar veían por los aprendizajes, evaluación, alguna problemática que tuvieran los alumnos. Esa figura duró mucho tiempo, sin haber unos lineamientos muy en específico. Existía la figura del asesor, pero no su función como tal; no estaba bien delimitada, cada quien la veía de manera diferente o hacía actividades de manera diferente.

En las escuelas de los estados 2 y 4, algunos directivos son muy explícitos en señalar que la tutoría es otro nombre para la asesoría:

Entrevistador: ¿Qué diferencia hay entre el asesor y el tutor?

Subdirector: Pues, para mí nada más la terminología.

Entrevistador: ¿Y qué funciones correspondían al asesor?

Subdirector: Casi las mismas que tutoría: entregar calificaciones; generalmente antes era eso. Mire: entregar calificaciones cada bimestre, hacer el periódico mural cada semana, preparar los honores a la bandera, que de hecho tiene lo mismo el tutor.

Algunos docentes enfatizan que “de la noche a la mañana” (sin capacitación) los asesores se convirtieron en tutores:

Maestro del estado 2: De la noche a la mañana nos dijeron: “Ahora de asesor, se va a llamar tutor”, nada más... Posteriormente, te llega un folleto.

El cambio más sustancial es que antes la asesoría se realizaba en cualquier momento del ejercicio docente o en los intersticios de las clases. Ahora, en cambio, hay una hora disponible para dedicarse a esos asuntos, según coinciden en afirmar un maestro, un orientador y un tutor de secundarias del estado 4 y del estado 2:

Maestro: Antes se llamaba asesoría y esa hora, o las horas que estuviéramos con ellos, no nos pagaban ninguna hora por ese tiempo.

Orientador: La otra diferencia es que como asesores no teníamos un tiempo para tratar asuntos relacionados con el grupo y mezclabas tus horas de clase con situaciones relacionadas con el grupo.

Tutor: [Asesoría] ahora cambió por tutoría. Este... se me hacía bueno que nos dejaran a nosotros esa hora para poder relacionarnos con ellos, convivir con ellos.

Como veremos en el apartado sobre “regularidad de la tutoría”, muchos siguen usando los intersticios de sus materias para ejercer como tutores, a la vez que usan la hora de tutoría para impartir las otras materias asignadas.

Un subdirector señala que antes muchos maestros no querían ser designados como asesores porque ese tiempo no se pagaba: Cuando decías a un maestro: “tú eres asesor de este grupo”... sacaban las uñas porque... no devengaba, era pura cooperación. Algunos directivos señalan que sí ocurrió un cambio más allá del nombre y de la hora pagada, pero no les es fácil precisar: “Las funciones son casi las mismas”, y suelen agregar que la tutoría es más específica. Un tutor aclara:

El tutor es ahora más específico en los ámbitos que se tienen que trabajar. Son los mismos rasgos, pero ahora el trabajo se hace de manera más consciente.

Las funciones de los asesores de grupo

La figura del asesor precede a la del tutor. Tanto por los relatos en las escuelas donde los asesores se convirtieron en tutores como por los relatos de diversos actores en las escuelas donde sigue habiendo asesores en paralelo a los tutores, podemos identificar las siguientes funciones principales de los asesores, si bien con variaciones en su prioridad y grado de cumplimiento entre las escuelas:

- Inducir a los alumnos del grupo a la escuela.
- Entregar bimestralmente las calificaciones a los padres de familia en una junta con ellos.
- Participar en la reunión bimestral previa, donde se revisan los casos problemáticos de calificaciones, inasistencias y conducta.
- Dar seguimiento académico a los alumnos del grupo.
- Estar pendiente del seguimiento del alumno; si va mal, porque es el que manda llamar a los padres para comunicarles las fallas del hijo.
- Nombrar entre los alumnos a los representantes del grupo, que pueden ser jefe, subjefe y tesorera.
- Vigilar el comportamiento del grupo y la conducta de los alumnos.
- Comunicar inquietudes de los alumnos a otros docentes del grupo.
- En alguna escuela: responsabilizarse de las sillas, del salón como tal, de pintarlo, del inmueble, inclusive colocar cadena y candado cuando los alumnos se van a recreo, para evitar que entren a robar al salón.
- Preparar la participación del grupo en eventos escolares como: los honores a la bandera y el periódico mural, cuando le toca el turno al grupo en cuestión; eventos deportivos o bailables en presentaciones públicas.
- Organizar “lo cívico-social” con el grupo: el día del amor, el día del niño, el día del estudiante, la despedida de año nuevo, la cena de navidad con su grupo; algunos llevan a sus alumnos a convivir a otro lugar o alguna excursión.

- Transmitir directrices al grupo y resolver requerimientos de información e imprevistos urgentes que van surgiendo.

Cómo se puede observar, la función del asesor coincide con tres de los ámbitos planteados para la acción tutorial: la integración entre los alumnos y a la dinámica de la escuela, el seguimiento académico y la convivencia en el aula y en la escuela; sólo la orientación para la vida quedaba fuera de sus obligaciones (antes de 1999 ésta era tarea del orientador vocacional y educativo). Por otro lado, el asesor, a diferencia del tutor, asume tareas cocurriculares, como son realizar los honores a la bandera, la organización de ceremonias, el periódico mural, y actividades extracurriculares, como los convivios. (Un desarrollo más amplio de estos temas puede leerse en el capítulo 4, “La tutoría como espacio curricular”).

La continuada presencia del asesor —sea subsumida en la figura del tutor o como figura aún vigente— se puede explicar por el hecho de que cumple cuatro funciones imprescindibles 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.

Más adelante se verá que las escuelas de los estados 3 y 1 operan con otra modalidad. Ahí hay dos figuras en paralelo: sigue existiendo el asesor, al cual se le agregó el tutor como un docente que imparte la materia de “tutoría”. Entre las dos, la figura importante para la escuela es el asesor. Un director señala:

Nuestro eslabón es el asesor y el jefe de grupo, porque son responsables del salón... y el asesor entrega las boletas a los padres de familias. Otro enfatiza: No tiene caso que le dé la asesoría a uno que ni conozca al grupo (en cambio, la tutoría sí).

No hay otra figura en la organización escolar que pueda cumplir con las funciones arriba señaladas. Los docentes sólo son responsables de impartir sus materias a los diferentes grupos; los orientadores educativos (en las pocas escuelas que cuentan con ellos) se encargan de los alumnos en general y de los alumnos y padres con problemas específicos; y los prefectos mantienen la disciplina en los patios y corredores. De ahí la continuada e ineludible presencia de la función de asesor.

Características de la tutoría como prolongación y enriquecimiento de la asesoría

En las escuelas donde el asesor se convirtió en tutor podemos observar las siguientes características (Ver también la tabla 2.2 en el apartado “Designación y asignación de tutores”):

- Funge a la vez como “asesor” de grupo cumpliendo las siguientes funciones: seguimiento académico y de la conducta del grupo; interlocución con

padres de familia; responsable de la organización y conducta del grupo; interlocución con otros profesores; organización del grupo para eventos cívicos (hombres a la bandera, conmemoraciones), deportivos, cocurriculares (periódico mural) y extracurriculares (convivios).

- Al mismo tiempo, cumple en mayor o menor grado con las funciones de tutor en términos de formar a los alumnos del grupo en los cuatro ámbitos: inducir a la escuela; dar seguimiento al proceso académico; fortalecer la convivencia en el aula y en la escuela; brindar orientación académica y para la vida.
- El asesor-tutor tiene otras materias y horas frente al grupo del cual es asesor-tutor.
- Para cumplir la función de asesor-tutor dispone de una hora semanal marcada en el plan de estudios, a diferencia del asesor, que realizaba su función en cualquier momento de la jornada, en intersticios de su materia o de los recesos.
- Algunos asesores-tutores señalan que una hora es insuficiente para realizar las dos funciones, que deberían de tener dos horas a la semana.

En contraste, no pocos tutores usan la hora (o mejor dicho abusan de ella) para trabajar contenidos de sus materias académicas y algunos simplemente para divertirse (como veremos en el apartado sobre Regularidad de la tutoría). El uso real del espacio varía de tutor a tutor e incluso por época del año y entre escuelas. Depende fuertemente del clima institucional.

Sin duda los usos señalados arriba no se pueden considerar legítimos, pero es entendible que tanto alumnos (con seis horas diarias en el salón) como tutores (muchos con 40 a 42 horas semanales frente a grupo) usen parte del tiempo poco estructurado y programado de tutoría para descansar o distraerse.

Variantes de la modalidad asesor-tutor

Asesor-Tutor Auxiliar

En la secundaria técnica del estado 2 cada asesor-tutor cuenta con un auxiliar. La coordinadora académica declara que se trató de una medida administrativa para desahogar la carga de trabajo que tiene el tutor en términos del papeleo que tiene que realizar para la entrega de calificaciones. La percepción de los tutores al respecto se encuentra dividida. Algunos dicen que la medida constituye un apoyo importante en el trabajo administrativo y en la suplencia, cuando no pueden asistir para atender al grupo, mientras que otros afirman que el auxiliar no cumple ninguna función en los hechos.

Acompañamiento durante tres años

En esta misma escuela, en la generación anterior manejaban la continuidad del tutor por tres años, lo que algunos profesores recuerdan como interesante porque permite observar el desarrollo del grupo.

A mí me encantó, me fascinó. Porque recibí a los muchachitos, todos inquietos y desubicados; y qué es esto de la secundaria. Y ya para segundo año son muy ellos, muy inquietos. Son muy egocéntricos los niños en segundo. Y dicen yo,

yo, yo. Y lo que quieren hacer y se sienten muy autónomos. Y en tercer año empiezan otro tipo de dinámicas con ellos. Empieza la dinámica: ¿Y lo que sigue? ¿Y a dónde me voy a ir? ¿Y qué voy a hacer? Entonces para mí fue una experiencia riquísima la generación que acaba de salir. Fue un grupo muy bonito.

El año de nuestro trabajo de campo ya no operaba este procedimiento (de los seis tutores de 2° o 3er grado entrevistados, nadie hablaba de la continuidad en su grupo). Según explicaba el coordinador académico, se abandonó esta modalidad porque no todos los maestros tienen continuidad durante tres años y se carga el trabajo hacia algunos profesores; además porque es difícil acomodar en los horarios a los mismos profesores con los mismos grupos.

La tutoría como una materia más en el plan de estudios (asesores + tutores)

En los estados 3 y 1, en las dos modalidades, general y técnica, siguen existiendo los asesores, dado que, como mencionamos arriba, el asesor es la figura importante en la conducción cotidiana del grupo. En las secundarias de estas entidades lo predominante es que el tutor se convierta en un docente encargado de impartir una nueva materia en el plan de estudios: la de tutoría.

En esta modalidad podemos observar las siguientes características:

- El responsable del grupo y de la relación con los padres de familia sigue siendo el asesor de grupo.
- El asesor de grupo tiene otras horas con el grupo (imparte otra materia).
- El tutor es un docente diferente dedicado a atender la hora de tutoría marcada en el plan de estudios.
- Dado que se asume como una materia más, en varios casos un mismo docente imparte la materia de tutoría en varios grupos, como ocurre en el estado 1 (Ver la tabla 2.2 en el siguiente apartado “Designación y asignación de tutores”).
- El docente sólo imparte las horas de tutoría, pero no tiene ninguna otra materia y hora con el grupo (en las dos escuelas del estado 3 y en la general del estado 1).
- Al ser entendida como una materia más, se ve la urgencia de tener un programa y/o un libro de texto.

En el estado 1 están tratando de reducir el número de tutorías por profesor e introducir la figura del “asesor-tutor”. Una directora informa que el supervisor insiste en que el tutor debe dar clase al grupo tutorado, en que hay que reducir el número de tutorías por maestro y operar en la modalidad “asesor-tutor”:

Otra cosa, acá tengo el pleito con mi supervisor, que dice que el maestro debe ser tutor en hora en que da clase y del grupo al que le da clase, no en otro. Pero si un maestro tiene (tengo dos maestros que ya estaban en la tutoría y ellos la ganaron por derecho), porque también se da por derecho. No se debe dar por

derecho, porque las tutorías nada más se dan: tú vas a ser el tutor de tal grupo, según los recursos. Pero no, acá se pelean por derecho laboral, antigüedad y todo eso, en base a eso se las dan... Lo ideal, me decía el supervisor, es que el tutor debe ser asesor, sí, pero de dónde agarro 18 tutores... Ahora están dando una o dos tutorías por maestro.

Un maestro en otra escuela dice que en la dirección estatal ya no están aceptando propuestas nuevas de que un mismo maestro tenga dos tutorías (aunque los que ya tienen dos asignadas las conservan):

A otro maestro de Matemáticas, B., le cedieron dos horas de tutoría aquí en la escuela, pero allá en T ya no se las aceptaron, ya no se puede, cualquier maestro ya nomás va a tener una... Los que ya las tenemos nos van a dejar las dos, ya no nos las pueden quitar.

Variantes de la modalidad “una materia más”

Las variantes en esta modalidad de hecho no se refieren a la figura del tutor, sino a la figura coexistente del asesor.

Asesor auxiliar

Al igual que en la secundaria técnica del estado 2, donde hay un auxiliar del asesor-tutor, en la secundaria técnica del estado 3 hay un asesor y un asesor auxiliar, además del tutor que imparte la materia correspondiente. De manera que en esta escuela nos encontramos con tres figuras, pero de hecho la función del auxiliar es sólo de “respaldo”, según el director: Tiene que ser “la espalda”, porque luego el otro maestro se tiene que ir a la otra escuela, entonces entra en respaldo... para que medio apoye también el asunto.

Los alumnos eligen a sus asesores

En la secundaria técnica del estado 1 —según lo dicho por un tutor entrevistado— los alumnos eligen a sus asesores.

UNA MATERIA MÁS EN LAS ESCUELAS TELESECUNDARIAS

El concepto del asesor o tutor del grupo tiene poco sentido en las telesecundarias. Ahí los grupos no tienen varios docentes con pocas horas, como en las otras modalidades, sino que cuentan con un maestro permanente responsable de todas las materias durante todas las horas escolares, al igual que del aprovechamiento académico, de la convivencia del grupo (o de la escuela) y de la formación integral de todos sus alumnos.

Es por ello que en telesecundarias prevalece oficialmente la conceptualización de una materia más, como lo demuestra el hecho de que se editó, al igual que para las otras asignaturas, un libro con actividades específicas para la tutoría, y también existen cápsulas televisadas y de video disponibles. (En una escuela de la prueba piloto de nuestras observaciones vimos cómo llenaban ese libro de la misma manera en que lo hacen con los de otras materias.) Por otra parte, habría

que preguntarse si resulta conveniente agregar una materia más, la de tutoría, ya que varios temas y actividades son similares a la materia de Formación Cívica y Ética (Ver capítulo 1).

En dos de las cuatro escuelas visitadas durante el trabajo de campo (una unidocente y una bidocente), no se usaba ni se tomaba en cuenta la hora de tutoría, ni el libro, ni los videos, ni el programa televisado.

En la tercera escuela, dos de los tres docentes usan la hora para el repaso de materias. Algunas veces ven la emisión televisada (aunque varias de las que presenciamos no tienen clara relación con asuntos de tutoría) y hacen preguntas y respuestas en torno al contenido de éstas. La tercera maestra, además de manejar la emisión televisada, como se señaló arriba, eventualmente toca temas de tutoría, platicando: "A veces ellos traen temas como los accidentes en carretera".

Al lado de la concepción como una materia más, en esta escuela también aparece como una estrategia didáctica generalizada de la tutoría el uso de alumnos tutores. Se seleccionan alumnos entre los más avanzados de cada grupo para que apoyen a la maestra con los menos aventajados; este apoyo pedagógico se da en cualquier momento, retomando el uso de alumnos monitores de larga tradición en las escuelas unitarias. Es aquí donde se observa la presencia que ha ido alcanzando la propuesta de la "relación tutora", en particular entre las telesecundarias del país (Ver capítulo 1).

En cambio, en el estado 1, en una telesecundaria con siete grupos, si bien usan el libro, la directora pone en práctica una concepción diferente de la hora de tutoría. Es una hora que propicia la comunicación más relajada con los estudiantes, con quienes habitualmente, en otras materias, se tiene un ritmo de trabajo intenso pautado por las emisiones televisadas y libros de texto, de manera que la tutoría representa un momento de mayor convivencia y cercanía. En esta escuela, a diferencia de otras, incluidas las generales y técnicas, las madres de familia se encuentran familiarizadas con la asignatura y los contenidos de la misma, dos de ellas opinan:

Más que nada es una orientación que como maestros se la dan. Aunque la reciben también de nosotros en la casa, pero vemos que sí les ayuda mucho a ellos como alumnos.

Cuando toca esa clase, en el caso de mi niña, le hablan de la sexualidad y dice que eso les ha ayudado mucho a los niños.

Este ejemplo de un uso fructífero de la tutoría como una hora de comunicación con los estudiantes, fuera de las exigencias del avance programático marcado en las telesecundarias, nos hizo revisar nuestra hipótesis inicial de que en las telesecundarias la tutoría sólo iba ser una hora más con poco sentido.

DESIGNACIÓN Y ASIGNACIÓN DE TUTORES

Entendemos como designación el nombramiento a la posición de tutor o asesor; y como asignación, la tarea específica de atender determinado grado y grupo escolar.

En la designación de un docente como tutor interviene claramente el director de la escuela, pero también otras instancias.

En varias escuelas escuchamos que las horas de tutoría salieron de las horas disponibles de “fortalecimiento curricular”, de “descarga académica” y/o de “servicios” de los maestros. Los entrevistados en el estado 1 señalan que las horas de tutoría son “horas de la escuela”, se pagan con clave aparte de las horas contratadas, pero se quedan en la escuela cuando el profesor se jubila o cambia a otra escuela. Sin embargo, y dado que no se puede reducir el número de horas a los trabajadores, intervienen también la administración escolar (estatal) y el sindicato.

Los cambios de una escuela a otra mejor ubicada —la “carrera” real para muchos maestros— se tramitan/negocian en “la mesa de cambios”, compuesta por un representante de la administración y un representante del sindicato. Ahí se negocian también las horas de contratación con el interesado, como describe una tutora:

Hago mi cambio a otra escuela pequeña y ahí es donde empiezo a agarrar más tutorías; en esa escuela pequeña únicamente podía tener 30 horas, y para incrementar me dieron dos tutorías que eran las que sobraban de ese proceso de cadena de cambios, y ahí tomé yo dos Tutorías, y tenía de Ciencias nada más un grupo, y en ese ciclo escolar yo hago un arrastre de horas, es decir, me traigo las horas que tenía en esa escuela chica a esta escuela y aquí.

El criterio fundamental en esa negociación es el “escalafón”, que a su vez se rige en buena medida por “la antigüedad en la escuela y en el sistema, a eso se le llama escalafón”. Aunque en muchos estados ese “escalafón” se rige también por el mérito sindical. (Ezpeleta y Weiss, 2000)

Por boca de una docente joven escuchamos en un caso: “En el sindicato ya nos mandan las organizaciones: ‘Te toca una hora de Tutoría este... académicas’, entonces yo ya, desde allá, ya traía la... orden por así decirlo, que me tocaba un grupo de tutoría”.

La asignación de un tutor o asesor a determinado grupo sí es enteramente competencia del director, aunque generalmente la delega en el subdirector o, en las secundarias técnicas, en el coordinador académico; en el caso de una secundaria técnica del estado 4, participa también la orientadora educativa.

Un asunto delicado: asignar materias y horarios

Un director dice: “Yo sabía que iba a lastimarla, y la maestra replica: ‘No, pues la trae contra mí, ¿por qué me cambia?’” En la elaboración del horario se pone en juego el cumplimiento del plan de estudios y el estatus, conveniencias y privilegios de los profesores, que buscan tener “de corridito” su horario, sin huecos de horas durante la jornada; también buscan que les designen las asignaturas y grados en los que ya han establecido una buena rutina de trabajo. Una subdirectora relata el proceso:

Tenemos uno que es tutor, que viene corriendo de la primaria. Sale de la primaria y viene a cubrir las últimas horas. Entonces, ese horario de él jamás se le va a mover, y él toda su vida da con 2G y con 1G... Es igual en la tarde... Unos que trabajan en el Ayuntamiento, como tienen poquitas horas, pues tienen que buscar otros ingresos... A veces yo me molesto y le digo al Dire: "¡Ay, profe, pues si parece que nosotros somos el comodín! Tenemos que acomodar los horarios. Dígale que no.

Criterios de designación y asignación

En la designación y asignación del tutor hay criterios parecidos entre la modalidad asesor-tutor y la modalidad asesor + tutor en algunos aspectos, entre los que destaca el aprovechamiento de las horas sobrantes/disponibles o el aumento de las horas de contratación. También hay diferencias y priorizaciones distintas. Por eso presentamos por separado las dos modalidades, y en cada una primero los criterios de designación y luego los de asignación.

Designación en la modalidad "asesor-tutor"

- Los asesores —los docentes de mayor antigüedad— se convirtieron en tutores. Ya vimos en el apartado sobre la modalidad asesor-tutor las expresiones de los asesores que se convirtieron de la noche a la mañana en tutores. Los asesores eran usualmente los maestros con mayor número de horas (y por ende de mayor antigüedad). La asesoría se asignaba a los docentes con más horas de contrato en la escuela "para que estuvieran disponibles en momentos de necesidad". (Probablemente era también una forma de retribuir el favor de haber sido beneficiado con un contrato de tres cuartos o tiempo completo).
- Aprovechamiento o reducción de horas sobrantes o de servicio. Los directivos aprovechan también horas sobrantes (o "de servicio") entre las horas contratadas y las horas frente a grupo de un maestro, como justificante para ser designado tutor y cubrir la hora semanal correspondiente.

Un docente señala: Doy Inglés. Como hay un sobrante, entonces doy una materia de Arte y soy tutor.

Un director explica: Tiene 30 horas (de hecho 33), su perfil es este (Normal Superior, Licenciatura en Enseñanza del Español). Le doy primero Español; le sobraron tres horas, bueno busco una materia que tenga dos horas (Artes) y finalmente Tutoría (una hora).

- Aumento del número de horas del contrato. Últimamente están designando tutores a algunos docentes para que lleguen de 40 horas a tiempo completo de 42 horas. Vamos a trabajar para que te las den y llegues a 42 horas, dice el director a un maestro de Español que tiene 40 horas

y está dando, además, una hora de Tutoría, cuyo pago con clave ha solicitado el director a la administración, aunque hasta la fecha aún no le han pagado.

Asignación a determinado grupo en la modalidad asesor-tutor

Para la asignación del asesor-tutor a determinado grupo se observan los siguientes criterios:

- Que el docente “tenga otras horas en el grupo”. Ya que el asesor tiene múltiples funciones en relación al grupo, es importante que su contacto con el mismo no se limite a la hora semanal de tutoría:

*El criterio más importante es que el maestro lo atienda académicamente... ninguno está sembrado fuera del grupo, dice un director.
Por el número de horas, el tipo de horario, el que tenga mayor tipo de horas frente a grupo por si algo se requiere, dice un tutor de otra escuela.*

- Que el tutor pida determinado grupo, porque conviene a su horario o porque le gusta ese grupo, considera un subdirector:

Ellos lo piden: deme por favor este grupo de tutoría. Yo tengo que hacerles estos horarios. Hay uno que otro que no le gusta: porque se le dejan huecos. Si ustedes ven, ésta es una maestra de 30 horas en la mañana, María, aquí tiene un hueco, una hora que descansa. Aquí hay otra. Esto no les gustaría, porque ellos quieren que se vaya de corridito. Es muy difícil, súper difícil. Aquí está el maestro A., también tiene dos huecos en 30 horas. Y así es por el estilo, pero trata uno de complacerlos lo más que se pueda.

- Las habilidades y características de tutor adecuadas para grupos específicos se ponen en balance en ciertas ocasiones:

*A veces grupos difíciles se les da a los maestros un poquito más... que tienen más energía, dice el subdirector citado arriba.
Los grupos que necesitan más disciplina, aquéllos que requieren de un apoyo más sólido en lo académico se encargan a tutores adecuados, según uno de ellos.*

- La permanencia y responsabilidad del docente es un criterio a observar, afirman varias autoridades de escuela:

Orientadora: Los grupos más complicados, dárselos a maestros que sabemos no van a cambiar, que van a estar permanentes todo el año.

Subdirector: Tenemos dos, tres profesores que andan un poco fallones (faltan y/o usan la hora de tutoría para su materia).

Director: Manejamos el perfil, la experiencia, el grado de responsabilidad profesional, a veces nos vemos obligados.

- Porque el grupo lo pide:

Este criterio fue encontrado en el caso de la secundaria técnica del estado 1.

Criterios de designación y asignación en la modalidad “asesor + tutor”

Los criterios en las escuelas que operan en esta modalidad tienen su matiz particular. La hora de tutoría se convierte en un “comodín” de la baraja laboral.

Designación como tutor

En la Reforma del 2006 (que se implementó en los terceros grados en el ciclo escolar 2008/2009) cambiaron materias y las horas asignadas a varias asignaturas (Ver el apartado “De la RIES a la RES a la RIEB: la tutoría en las Reformas de la Educación Secundaria entre 2002 y 2011” del capítulo 1). Aún se observan las secuelas de esos cambios. Por ello el criterio más importante que se observa para asignar la hora de tutoría es:

- Acomodar las horas sobrantes de la Reforma del 2006 como tutoría y eliminar las horas de “superávit”:

Una directora opina: Pues, nos quitaron... sobraron horas... Entonces, el problema uno lo vive aquí: ...Si un maestro tiene 42 horas, pero al cambiar a la currícula a él solamente lo pude acomodar 38 horas, pero las otras cuatro horas ¿en qué lo acomodo? Pero tampoco puedo quitarle el sueldo; entonces, él cobra sus 42 horas pero cuatro horas están en superávit, y entonces precisamente las tutorías vinieron a llenar esos huequitos que había.

De ahí nació la práctica en el estado 1 de otorgar a un mismo maestro hasta tres o cuatro horas de tutoría, aunque la mayoría de ellos ha buscado intercambiarlas paulatinamente por horas de su materia, porque “les gusta más” o “porque la tutoría es mucho trabajo”.

- A la vez se buscó eliminar las horas de “superávit”, como afirma esa directora:

Ahorita las horas de superávit ya desaparecieron. Yo tenía nada más un maestro que tenía superávit, pero ya cubrió precisamente con tutoría.

Por cierto, un director dice que el problema de que un maestro acumulara varias tutorías existía también en el estado 4, pero ahí se ha ido eliminando:

El otro problema que advertía (en aquel entonces) es que había maestros que tenían tres tutorías, dos tutorías en el mismo turno, porque les habían sobrado muchas horas a los maestros a la hora de asignarles grupos y entonces, pues había que justificar ese recurso humano y, pues “órale, te vas a la tutoría,” de dos o tres grupos.

- Aumentar el número de horas de contrato para que lleguen a tiempo completo los docentes de mayor antigüedad:

En el estado 1, las horas de tutoría son de la escuela y quedan vacantes cuando un maestro se jubila o cambia de escuela. Según afirma una directora, los cambios los pueden decidir internamente. Las horas disponibles se ponen “a concurso”, y las “ganan” los docentes de mayor antigüedad:

Aquí las tutorías son de la escuela... Si un maestro tiene, por ejemplo, la compañerita que les digo que tiene seis tutorías [y entonces dejara las seis tutorías] y toma una Física o una Química. Esas seis tutorías se meten a concurso. ¿En qué consiste el concurso? Por ejemplo, este año quedaron libres cinco tutorías porque un maestro que tenía 42 horas con tres tutorías se va a otra escuela y allá sí tiene las 42 horas de las asignaturas, y entonces aquí quedan tres tutorías. Otro maestro se va y deja dos. Entonces, esas cinco tutorías, ¿a quién le corresponden? No, pues, que fulanito ya tiene tantos años de servicio y tengo 40 horas... Gana más antigüedad.

Los profesores confirman que el criterio principal es la antigüedad, que otorga una especie de “derecho laboral”:

Los maestros que tienen más tiempo de antigüedad son los primeros a quienes les dan la tutoría. Aquí se pelean por derecho laboral, antigüedad y todo eso. En base a eso se las dan. La tutoría se asume como un derecho laboral a los docentes de mayor antigüedad.

Yo las acepté [las horas de tutoría] para ir completando la máxima carga horaria, que para nosotros es de 42 horas.

- Aumentar el número de horas de contrato a docentes jóvenes:

Este fenómeno se observa en las dos escuelas (la general y la técnica) del estado 3, de más reciente creación, una de ellas vespertina, donde los docentes son en general jóvenes y sólo cuentan con tiempos parciales.

- “Permuta” (negociación) entre profesores:

Conocimos un caso en que un profesor relativamente nuevo en la escuela intercambió a una maestra su asignación a una materia vespertina de cuatro

horas por una materia de tres horas, más una hora de tutoría, con el interés de ir ocupando horas en ambos turnos:

De hecho, yo no tengo antigüedad para dar tutoría ... por el escalafón...Una compañera, que nada más tenía un grupo en la mañana,... me dijo: "Mire profesor [cambiamos]" ...Yo tengo un grupo de Historia de cuatro horas en la tarde... Ella daba [asignatura estatal] de tres horas en la tarde y tutoría en la mañana... Ella habló con la dirección de la escuela... Yo accedí para que la compañera no viniera sólo por una hora diaria en la mañana... (Ya) sólo da en la tarde.

Asignación en la modalidad "asesor + tutor": un comodín en el reparto de horarios

La designación como tutor (la clave salarial), se considera primordialmente como derecho o conquista laboral. La figura principal para el funcionamiento de la escuela sigue siendo el asesor, mientras que la tutoría se considera como una materia más a enseñar; de ahí que la asignación de los tutores a determinado grupo se maneje más bien como un "comodín" en la distribución de horarios. Encontramos los siguientes criterios en la asignación de las horas de tutoría:

- Se asignan con base en las necesidades curriculares de la escuela y las horas disponibles de los docentes: *Más que nada la tutoría se ha manejado como un comodín*, según dice un tutor.
- Se respeta, en primer lugar, que el asesor, no el tutor, tenga horas frente al grupo asesorado:

En las cuatro escuelas de esa modalidad los asesores de grupo sí tienen otras materias y horas en el grupo de su responsabilidad.

En cambio, la tutoría, entendida como una materia más (Ver tabla 2.2) puede impartirse por docentes sin otras materias y horas en el grupo (como en las dos escuelas del estado 3).

- Se puede impartir la materia de tutoría en varios grupos a la vez (en las dos escuelas del estado 1).
- Los tutores se pueden intercambiar con facilidad durante el ciclo escolar:

Los tutores cambian de grupo por negociaciones entre los maestros respecto al "ajuste de horarios" o por permisos por gravidez. En una escuela encontramos tres grupos en el presente ciclo escolar que han tenido cambio de tutor.

Tabla 2.2 Los asesores se convierten en tutores (estado 2 y estado 4)

	Estado 2	Estado 2	Estado 4	Estado 4
	Secundaria general	Secundaria técnica	Secundaria general	Secundaria técnica
Número de grupos por tutor	1	1	1	1
Otras horas frente a grupo	Sí	Sí	Sí	Sí
Perfil de Ciencias Sociales o Humanidades	No Son de todas las materias, pero no de tecnológicas	No Son de todas las materias, 3 de 18 de tecnología	No Son de todas las materias, 3 de tecnología	No De todas las materias. tecnológicas en 3 ^{er} grado
Criterio de asignación a determinado grupo	SD	El docente que tiene más horas frente a grupos; es el tutor del grupo. Habilidades: un grupo con problemas se asigna a un tutor	Preferencias de los tutores. Habilidad para grupo difícil. Tutores responsables y "fallones"	Características del grupo: Los grupos difíciles a maestros que no van a cambiar
Horario	Apegado a horas de la asignatura	SD	Tutorías concentradas en los días jueves y viernes	SD

* En esta escuela la mayoría de los docentes trabaja en el turno matutino y vespertino y 13 tienen a cargo un grupo de tutoría matutino y otro vespertino.

Tabla 2.3 La tutoría como una materia más (estado 3 y estado 1)

	Estado 3*	Estado 3	Estado 1	Estado 1
	Secundaria general Escuela chica (6 grupos)	Secundaria técnica Escuela vespertina	Secundaria general Escuela vespertina	Secundaria técnica
Número de grupos por tutor	1 (Excepción: 1 de los 6 tutores atiende 2 grupos)	1 (Excepción: 1 de los 7 tutores atiende dos grupos)	5 tutores atienden a 12 grupos; varios a 2 grupos; caso extremo: una maestra que atiende 3 grupos de tutoría en la mañana y 3 en la tarde	3 docentes atienden a tres grupos cada uno
Otras horas frente a grupo	No Sólo 2 de los 6 tutores tienen otras materias frente al grupo tutorado	No Sólo 2 de 7 tutores entrevistados tienen otras materias frente al grupo	Diverso Hay grupos donde el tutor da otras clases y grupos donde no	Sí 3 de 5 tutores tienen otras horas en sus grupos tutorados
Perfil de Ciencias Sociales o Humanidades	No De todas las materias, incluyendo tecnológicas	Sí (excepción: 1 de Matemáticas)	No De todas las materias, sin tecnológicas	No De todas las materias, 1 maestra de tecnológicas
Criterio de asignación a determinado grupo	Disponibilidad de horas	Disponibilidad de horas	Disponibilidad de horas	Disponibilidad de horas

* La figura de tutor no es reconocida por los alumnos. A la pregunta: "¿Quién es tu tutor?", frecuentemente no saben qué contestar o responden el nombre de su asesor.

LA REGULARIDAD DE LAS SESIONES Y LA DEDICACIÓN A CUESTIONES DE TUTORÍA

La regularidad de las sesiones de tutoría puede enfocarse a partir de dos perspectivas: el horario y la dedicación. De ello depende que los tutores trabajen con mayor o menor intensidad y regularidad temas y actividades relacionados con alguno de los cuatro ámbitos de tutoría, como por ejemplo, revisar las calificaciones o hablar de los problemas en las materias y definir estrategias para superarlos; “cómo nos llevamos con nuestros amigos”; sexualidad y noviazgo, “conóctete a ti mismo” (Ver capítulo 4: La tutoría como espacio curricular).

Los asesores-tutores usan la hora semanal de tutoría generalmente de manera “mixta” para realizar tareas relacionadas con las funciones tradicionales del asesor señaladas arriba. En ambas modalidades —asesores-tutores y tutores + asesores— los tutores usan la hora asignada también para:

- Trabajar contenidos de sus otras materias:

El ejemplo más ingenioso es el tutor que permite a los alumnos realizar tareas de Ciencias mientras los exhorta respecto a mejorar su conducta y logro académico, aunque también ocurre que tratan cuestiones de asesoría urgentes en medio de las materias académicas; las horas de tutoría suelen asignarse, según convenga, antes o después de otras horas que el docente tiene con el grupo.

No pocos tutores intercambian el orden de impartición de su hora de tutoría por horas de su materia; es decir, en determinado momento usan la hora de tutoría para su materia y la reponen o no después.

Asimismo, difieren las sesiones: en lugar de realizarlas en una hora determinada tal vez cubran los 50 minutos correspondientes a la tutoría empleando unos minutos diarios a lo largo de la semana, como lo avala un subdirector:

Y en el seguimiento sí se exhorta al maestro a que resuelva... A veces quizá no sea toda una hora, sino que a lo mejor yo veo a mi grupo y empleo cinco, ocho minutos a diario y entonces $8 \times 5 = 40$ y ya completé la hora dentro de la impartición de la misma asignatura.

- Organizar actividades de diversión para los grupos, como competencias y juegos; algunos incluso les dan permiso para salir al aire libre tras muchas horas encerrados en el salón; como se verá en el capítulo 4.

La regularidad de las sesiones de tutoría en cada plantel depende hasta cierto grado del clima general de cumplimiento y de que hay docentes más y menos cumplidos. En las escuelas visitadas encontramos una mayor regularidad de las sesiones de tutoría en la modalidad de los asesores-tutores, aunque tenemos que considerar que dos de las cuatro escuelas que operan con la modalidad asesores + tutores son vespertinas.

En dos de las cuatro escuelas que operan en la modalidad asesores-tutores los docentes encargados usan la hora de tutoría para cumplir tareas tradicionales de asesor, mientras que los contenidos específicos de tutoría se abordan a través de conversaciones ocasionales. En las otras dos escuelas con esta modalidad, la tradición de asesoría aparece enriquecida con los aportes de la tutoría.

Entre alumnos de maestros poco cumplidos escuchamos el reclamo: que [el profesor] dé la hora de tutoría. Pero también encontramos que a veces son los alumnos los que piden que los dejen salir:

A veces... nosotros le pedimos a él que nos deje, que no nos dé clases porque ya queremos irnos... o nuestros compañeros se van, casi la mayoría... y cuando nos da tutoría nos habla, pero hacemos trabajos de Ciencias, declara un alumno.

Por otro lado, la regularidad aumenta cuando la tutoría se convierte en un espacio significativo para alumnos y docentes.

EL PERFIL ACADÉMICO

La cuestión de si todos los docentes pueden ser tutores o si deben tener un perfil académico específico se plantea de manera diferente en las dos modalidades.

“Todos somos tutores” en la modalidad asesor-tutor

Cuando se les pregunta sobre los criterios para la asignación de tutores, también los directivos en esta modalidad mencionan el perfil académico. Pero de hecho se refieren al uso que hacen del perfil para asignar las materias académicas; como consecuencia de esa distribución, puede resultar la asignación o no de una tutoría, como declara un director:

Primero que nada es el perfil, ubicar al maestro de acuerdo a la preparación que tiene; tratar de que me atienda el mayor número de asignaturas con su perfil... Tengo que cuidar el perfil, ahí debe corresponder su mayor carga horaria, en su perfil. Le voy a meter otras materias de relleno que pueden ser desde Artes hasta Educación Física; aun así, le sobran tantas horas. Debo tratar de que tenga el menor número de horas de servicio escolar porque no tengo cómo justificar el cobro de él. Posteriormente, ya terminé con todas las asignaturas. Ahora, si le siguen sobrando, hay que meterle tutoría.

Los asesores-tutores son maestros de todas las materias, ya que lo más relevante es asumir la tarea de asesoría del grupo y, tradicionalmente, en estas escuelas han sido asesores casi todos los profesores. Un supervisor administrativo entrevistado considera que cualquier maestro, por serlo, es capaz de fungir como tutor. Y en la secundaria técnica del estado 2 una tutora, el coordinador y una profesora que actualmente no imparte tutoría afirmaron: “Todos somos tutores y siempre hemos sido tutores”:

Yo creo que toda la vida hemos ayudado a muchas cosas, ¿no? De que se hayan evitado a lo mejor accidentes; hemos salvado a muchos niños de las drogas... y eso sin tutoría.

En tres de las cuatro escuelas donde los asesores se convirtieron en tutores (Ver tabla 2.3) participan también los docentes de las materias tecnológicas.

El perfil académico pertinente se discute en la modalidad asesor + tutor

El perfil académico pertinente se plantea como problema cuando la tutoría se convierte en una materia más a impartir, ya que sus contenidos son predominantemente psicosociales y culturales.

Sería de esperar que en esa modalidad los tutores fuesen seleccionados por su perfil académico. Sin embargo, como puede observarse en la tabla 2.3, sólo en una de las cuatro escuelas con esta modalidad, la secundaria técnica del estado 3, se usa el criterio de asignar docentes con perfil de Ciencias Sociales o humanidades. Una docente cuenta: "Fui designada como tutor por sobrar-me horas y tener perfil de Ciencias Sociales. Me quedaban volando dos horas". Las otras escuelas asignan a quien tiene derecho por antigüedad, a quien le sobren horas o a quien hay que aumentarle horas, pero dos directores discuten la falta de perfil como problema:

Porque a lo mejor hay otro maestro con un cierto perfil, ciertas características para poder apoyar al muchacho, pero a él no le toca todavía, que más antiguo es el otro que no reúne los requisitos. Esa es la gran traba.

[En el estado 3] es un problema serio la cuestión de los perfiles. Aquí hay maestros que imparten dos, tres materias sin tener el perfil académico.

En el estado 1 varios profesores piensan incluso que lo ideal sería que estas horas fueran atendidas por especialistas como psicólogos.

Cómo señalamos al inicio, el problema se plantea cuando se concibe al tutor como un especialista en la materia de "tutoría"; en cambio, en la modalidad asesor-tutor se espera que todos sean capaces de ser tutores.

Los docentes de materias tecnológicas

Si bien las escuelas que operan con la modalidad asesor + tutor utilizan docentes de todo tipo de materias, excluyen a los maestros de materias tecnológicas; la excepción la constituye una maestra en la secundaria técnica del estado 1. Los maestros de esa secundaria argumentan que una parte del papel de la orientación vocacional está de manera informal a cargo de los maestros de tecnologías, ya que lo aprendido en los talleres forma parte del proyecto de vida de los alumnos, aun cuando no se maneje en esos términos.

Como anotamos arriba, en tres de las cuatro escuelas donde los asesores se convirtieron en tutores, dos secundarias técnicas y una general (Ver tabla 2.2),

participan también los docentes de las materias tecnológicas. Estos docentes tienen la ventaja de contar con muchas horas frente al grupo tutorado (ocho horas) y el tipo de trabajo en los talleres permite establecer una relación más relajada y horizontal con los alumnos, como muestra el caso de “El tutor EB: la iniciativa replegada, en el capítulo 11”.

LA CALIFICACIÓN DE LOS ALUMNOS EN TUTORÍA

En tres de las 12 escuelas visitadas, las secundarias técnicas de los estados 2 y 1 y la secundaria general del estado 4, se discute el tema de si debe o no calificarse la tutoría. Si bien los lineamientos de la tutoría señalan que no debe calificarse, sí proponen diversas formas de evaluar lo que sucede en ese espacio; el problema parece originarse porque en el kárdex de alumnos, materias y calificaciones que se tienen que llenar aparece también la tutoría. Un director señala:

En el 2006 no se sabía si lo ibas a evaluar o no porque ahora acaban de cambiar los kárdex. Antes tutoría aparecía al final de los kárdex de calificaciones y ahorita acaban de cambiar el formato y tutoría aparece en antepenúltimo lugar del listado de materias y vuelve a aparecer la duda si se califica o no se califica la tutoría (nos muestra el kárdex viejo de calificaciones y la modificación que les acaban de anunciar).

El debate se apoya también en el argumento de que sin calificación los alumnos no tienen interés en la materia. Un supervisor del estado 2 dice que se pretende —no aclaró quien lo pretende— que el próximo semestre se evalúe la tutoría con calificación:

Aparte de que no se cuenta con una calificación para esa materia, ¿qué quiere decir? Que el alumno no toma gran interés en esa materia, vamos a decirlo así. Porque el niño sabe que no va a tener ninguna calificación que le vaya a propiciar en su promedio. Para el siguiente ciclo escolar se pretende que esa materia ya tenga un valor académico.

Sin embargo un tutor de esa zona se opone y señala que más bien habría que evaluar a los tutores:

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 evaluó? Me tendría que evaluar a mí. Por como estoy guiando al grupo.

Y otro indica que de hecho autoevalúa su trabajo de tutoría:

Se hace un pequeño cuestionario en donde se marca si te ha sido útil o qué tanto te sirvió o no te sirvió. Son preguntitas sencillas de cosas que hemos visto en el transcurso del ciclo.

En una secundaria general y la telesecundaria del estado 4, la tutoría aparece en una boleta “no oficial” y se le asigna una evaluación: acreditado o no acreditado. Varios de los tutores se muestran insatisfechos con esta manera de evaluar, pues consideran que como la calificación no es numérica, de todos modos no impacta en la actitud del grupo, por lo que se han buscado otros mecanismos para que esta evaluación sí represente una presión para los alumnos, como agregar o quitar puntos en la materia que imparten. Ese truco también es usado por tutores en otras escuelas, como dice uno de ellos:

Entonces, lo que hago de manera personal, la tarea la tomo como tarea de Historia. Te califico en Historia. ¿Sabes qué? Para que el alumno entre y trabaje.

En cambio, un subdirector está en contra de que se repruebe o no acredite la tutoría, y le atribuye esta presión por poder reprobar a los alumnos al hecho de que los tutores no han entendido el espíritu de la tutoría:

Hay quien registra NA, o sea, no acreditado, porque tenemos esa idea errónea de lo que es la tutoría. La tutoría simplemente como requisito en la boleta.

Para unos actores educativos el hecho de que la tutoría no tenga calificación en la boleta —junto con el hecho de que no tenga “programa” ni libro de texto— es signo de la indeterminación de esta “materia”, lo que conduce al desinterés de los alumnos. En cambio, para otros la tutoría no es simplemente una “materia”, sino un espacio de encuentro con los alumnos sin la presión de jugarse una calificación.

COORDINACIÓN, PLANEACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LA TUTORÍA

Para ser efectiva, la tutoría requiere de cierta planeación, coordinación entre tutores y seguimiento o evaluación a nivel de plantel. La tarea cae dentro de las responsabilidades generales de los directores, subdirectores o coordinadores académicos. Éstos, sin embargo, suelen ocuparse en otras actividades más urgentes, como vimos en el apartado sobre el papel de los directivos. En los lineamientos emitidos por la SEP también se previó que los orientadores educativos fungieran como apoyo. Sin embargo, muy pocas escuelas cuentan con esa figura, como vimos al inicio del presente capítulo.

En siete de las ocho secundarias generales y técnicas visitadas, los directivos se limitan a asignar a los tutores al inicio del año escolar o cuando hay cambios de docentes durante el año.

La planeación de la tutoría a nivel plantel es —con una excepción— inexistente, o se agota en la exigencia de que cada docente entregue una planeación anual; siendo un requisito burocrático, los profesores la llenan como sea, ya que no es revisada y tampoco se supervisa el cumplimiento de la tarea. En dos planteles no se encuentra evidencia de planeación o reporte alguno sobre la tutoría. En dos escuelas les piden una planeación anual de las sesiones de tutoría, pero la mayoría de los docentes no la elabora y la dirección no les exige su entrega.

En tres escuelas entregan un plan anual respectivamente, un informe de actividades, pero sólo se registra con fines administrativos y nunca nadie lo consulta. En cambio, en la secundaria técnica del estado 4 se elaboró un plan por grado escolar de manera colegiada con la coordinación de la orientadora educativa. (Ver capítulo 3 con mayor amplitud el tema de la planeación y preparación de sesiones.)

En ninguno de los planteles existe un seguimiento o evaluación de la tutoría. Sólo en la secundaria técnica del estado 4 circula un formato de evaluación del tutor por los alumnos, pero no se ha usado aún. Sólo un tutor de otra escuela menciona que él mismo evalúa su labor preguntando a los alumnos su parecer. Algunos maestros mencionan como indicador de satisfacción con su labor y de competitividad entre tutores el hecho de que los alumnos de su grupo aparezcan en el cuadro de honor. Los supervisores y algunos maestros dicen que el efecto de la tutoría se expresa en el aprovechamiento de los alumnos.

Un responsable de la coordinación de la tutoría existe sólo en la secundaria técnica del estado 4, función que fue asignada por el director a la orientadora educativa, quien circula lineamientos y materiales, asesora a los tutores y desarrolla de manera colegiada una planeación por grado y promueve instrumentos, como un cuadernillo de seguimiento y una carpeta operativa por grupo (Ver recuadro al final de este capítulo). A la vez, participa en una reunión semanal relacionada con cuestiones de tutoría, (como se observa en el apartado El espacio del trabajo colegiado).

Gracias a su ejemplo, una coordinación de tutoría se ha instaurado en otros planteles de esa zona escolar.

Un líder académico en la secundaria técnica del estado 2 buscó coordinar de manera informal un grupo de profesores, pero fue frenado por la dirección (Ver “El tutor EB: la iniciativa replegada”, en el capítulo 11). En la secundaria técnica del estado 1 otro líder académico coordina un grupo de profesores en su escuela (Ver “El tutor OA, líder académico”, del capítulo mencionado), propone que haya una coordinación a nivel de plantel y afirma que ya existe en algunos planteles de ese estado:

La propuesta de la coordinación tutorial implica no ser un ente burocrático más, ni ser un administrativo más, sino ser alguien que coordine los proyectos y los planes de acción tutorial de los compañeros, dar asesorías... Lo esencial que debe de tener es el seguimiento al trabajo... Ya, en algunas escuelas que estuve ahí, dimos la coordinación tutorial y ya funcionó.

Concibe la coordinación no de manera burocrática, sino como apoyo y seguimiento de un trabajo colegiado.

EL ESPACIO PARA EL TRABAJO COLEGIADO

El trabajo colegiado es de primordial importancia para el éxito de la tutoría, como señalan tanto los lineamientos de la SEP como los líderes académicos. Sin embargo, los tiempos para reuniones están muy limitados y las reuniones formales son escasas.

Tiempos disponibles para reuniones formales e informales

En las escuelas no hay suficiente tiempo para el trabajo colegiado. Contra nuestras expectativas, la mayor parte de los maestros —con excepción de los de tecnología— tienen todo su tiempo de contratación asignado frente a grupo, con pocos o ningún tiempo de “servicio”, “fortalecimiento” o “desarrollo curricular”.

Veamos el caso de una escuela relativamente privilegiada en términos de horas libres en la tabla 2.4.

Más de la mitad de los profesores tiene tiempo completo en la escuela. De los 18 tutores, siete tienen más de 40 horas; tres entre 35 y 37 horas; tres entre 20 y 28 horas y cinco entre 14 y 18 horas de contratación. De los ocho tutores de los que tenemos datos sobre sus horas frente a grupo y sus horas libres, tres no tienen horas libres, una tiene una hora, una dos horas, uno tres horas, uno cinco horas y uno, de Tecnologías, ocho horas libres. En otras escuelas encontramos que los maestros tienen menos horas libres.

Para los maestros de tiempo completo son escasas las horas sin clase durante el día, y muchos maestros de tiempo parcial tienen que correr a otra escuela o a otro trabajo. Aun cuando los profesores disponen de alguna de las horas de servicio, los tiempos “libres” no coinciden.

De ahí que el tiempo disponible para el intercambio entre maestros sea de carácter informal y suele consistir en los desayunos o momentos al inicio o al final del día, o en los recesos entre clases:

Tutor: A veces el intercambio de ideas se da en el almuerzo, pero como son pocos los minutos, o se dedica uno a platicar o se dedica uno a almorzar.

Tutor de otra escuela: Al finalizar, al inicio de clases, prácticamente. Y siempre y cuando se detecte algún problema.

No obstante, muchos maestros suelen buscar el intercambio con algunos colegas:

Entre compañeros nos organizamos; hablamos de la tutoría y de los alumnos y de soluciones.

Sí. Por ejemplo, yo trabajo muy bien con el maestro de Español. Estamos en segundos. Con la maestra M. también. Siempre hay mucha comunicación entre nosotros de “Oye, ¿qué alumno anda mal contigo?” O “Este alumno tiene un problema”, o sea, ya nos ponemos a platicar ¿no?

También la intercomunicación con personal de asistencia educativa se suele centrar en determinados alumnos y sus problemas:

Trabajadora social: La semana pasada nos reunimos todos por una niña con problemas de salud. Nos reunimos todos... Pues los docentes, los directivos, la trabajadora social, a veces no de manera tan formal en una reunión, pero sí en dos o tres, y sabes que pasa esto o esto y así abordamos la situación.

Tabla 2.4 Horas frente a grupo por contrato y comisionadas en una secundaria técnica matutina

Gpo.	Tutor	Sexo	Edad	Antig. en Sistema	Contrato Hrs.	Horas frente a grupo	Horas libres
1A	Ma.	F	45	—	15	Tutora 1A (1 hr.); Asignatura estatal 1A (3 hrs.); Asignatura estatal 1B (3 hrs.); Historia 3E (4 hrs.); Historia 3F (4 hrs.) Total: 15 hrs.	0
1B	S	F	—	—	—	Ciencias (Biología)	
1C	O	M	—	—	—	Tecnologías	
1D	E	M	50	1975	41	Tutoría 1D (1 hr.) Tecnológicas (32 hrs.)	8
1E	G	—	—	—	—	Matemáticas	
1F	V	—	—	—	—	Tecnológica y Español	
2A	Mt.	F	48	1986	40	Tutoría 2A (1hr.) Historia y FCE Total: 40 hrs.	
2B	Mt.	—	—	—	—	Artísticas	
2C	H.	M	51	1885	36	Tutoría 2C (1 hr.) Educación Física	
2D	J.	M	45	1991	42	Tutoría 2D (1hr.) Ciencias 6 hrs. × 6 grupos (36 hrs.) Total: 37 hrs.	5
2E	S.	—	—	—	—	Formación Cívica y Ética, Geografía, Historia	
2F	V.	M	48	—	21	Tutor 2F (1 hr.); Geografía 1A (5 hrs.); FCE 3A (4 hrs.); FCE 3B (4 hrs.) FCE 3C (4 hrs.); FCE 3D (4 hrs.). Total: 22 hrs. (El profesor que imparte la tutoría sin percibir pago. Sustituye una maestra)	0
3ª	A.	F	50	1989	16	Tutoría 3ª (1 hr.) Artes: 2 hrs. × 7 grupos (14 hrs.). Total: 15 hrs.	1
3B	J.	F	40	1996	37	Tutoría 3B (1 hr.) Ingles 3 hrs. × 12 grupos. Total: 37 hrs.	0
3C	N.	—	—	—	—	Historia	—
3D	E.	F	50	—	40	Español	—
3E	V.	M	55	—	40	Tutor 3F (1 hr.) Biología 6 hrs. × 6 grupos (36 hrs.). Total: 37 hrs.	3
3F	J.	F	36	—	21	Tutora 3F (1 hr.); Inglés 1 D (3 hrs.); Inglés 1E (3 hrs.); Inglés 1F (3 hrs.); Inglés 2F (3 hrs.); Inglés 3E (3 hrs.); Inglés 3F (3 hrs.). Total: 19 hrs.	2

Los espacios y tiempos formales para reuniones son escasos: disponer de tiempo para realizar reuniones es una de las cuestiones más escabrosas de resolver en la gestión escolar.

La prioridad que las escuelas asignan al aprovechamiento y a la disciplina, enfatizada por la saturación de contenidos de los programas de estudios que las secundarias tienen que manejar, redundante en que muchas autoridades de educación pública y directivos de planteles se opongan sistemática y terminantemente a que los maestros dejen sus grupos para reunirse, para comunicarse entre sí e intercambiar ideas para mejorar la tutoría —en el caso que nos interesa— y para sustentar una posible gestión colectiva de la escuela en general. Varios maestros critican las escasas opciones que sus directores conceden al respecto:

Maestro: No nos permiten tiempos. No nos dan tiempo para poder hacer ese tipo de actividades. Todo lo tenemos que hacer fuera de la jornada de trabajo. Y ahí, pues, es más difícil. Mucho muy difícil. No tenemos de Consejo Técnico... Lo que pasa es que tuvimos un rompimiento. La directora que está ahorita, no era hace dos años, ¿ajá? Ella llegó en enero de hace un año. Y entonces ella ahorita se está adaptando. Pero siguiendo la pauta del modelo anterior. Y la maestra que estaba anteriormente... este... ¡Híjole! ¡Pues lo voy a decir! Nos castigó un año y no permitía juntas, y no permitía reuniones y no permitía nada [risas].

Maestro: A veces a los directores les falta un poco más de experiencia para tomar decisiones o dos opciones o porque las desconoce o porque no quiere dejar descubierta la escuela. Muchas veces son los tiempos en que se está libre, no hay clases, se llama receso de clases, entonces debe tomar la iniciativa el maestro, pero... donde manda capitán no gobierna marinerito.

Maestro de otra escuela: Nuestra directora está muy supeditada y sujeta a lo que diga el supervisor. Hay un terror terrible a suspender clases por cuenta propia.

Mientras los maestros argumentan que resulta muy complicado superar el trabajo solitario, capacitarse o romper inercias, si no les otorgan oportunidades de reunirse y trabajar conjuntamente, los directivos consideran que permitir que los docentes dejen sus grupos para hacer juntas es desatender a los alumnos, desperdiciar tiempo o fomentar la "grilla".

Hay otras limitantes para realizar juntas colegiadas. La prioridad de mantener a los maestros ocupados frente a grupo provoca que sus horarios se arreglen precisamente para que no coincidan sus horas libres (cuando las tienen). Los maestros, por su parte, saturados de trabajo, suelen resistirse a dedicar a la escuela tiempo que exceda sus cargas de trabajo:

Maestro: Y la característica de nuestros compañeros es: en mis tiempos laborales, toma los que tú quieras, pero en mis tiempos no laborales, ni me voltees a ver.

Una orientadora considera que las excesivas cargas de trabajo de muchos maestros son una limitante para el trabajo de tutoría:

Los maestros que tienen 40, 42 horas y ocho grupos de 50 alumnos cada grupo, son cuatrocientos alumnos que atiende al día. ¿Cómo llega? ¿Cómo van a atender su clase?

Las reuniones formales son contadas, ya que las juntas de docentes no están previstas, ni en las horas de contratación ni en la malla curricular. De ahí que realizarlas en horas de clase implique una disminución del tiempo de atención a los alumnos; por eso la administración escolar y los directivos buscan minimizarlas:

Orientadora: El problema es que para reunirnos y que no haya situaciones problemáticas se tienen que retirar los alumnos, y para cumplir con nuestra carga de trabajo se trata de que sean las menos posibles. Es importante pero no se hacen.

Director: A mí me gustaría que me permitieran realizar una reunión mensual, pero esa reunión mensual significaría quitarle al año 11 días y tengo que cumplir con los 200. Sería una inversión fabulosa, porque es la oportunidad de intercambiar puntos de vista de diferentes problemas o de un determinado grupo.

Las dos o tres reuniones con duración de varios días se hacen al inicio y al final del ciclo escolar:

Tutor: Reuniones más amplias, pues es al fin del ciclo escolar o al principio del ciclo escolar nada más, los TGA (Talleres Generales de Actualización).

Director de otra escuela: Y tenemos la reunión principal. Es cuando se nombran las comisiones.

Las reuniones más frecuentes parecen ser de tipo administrativo, para difundir información urgente desde y hacia "la superioridad", para organizar eventos y reuniones de tipo sindical:

Director: Nosotros hacemos varios tipos de reuniones. De tipo administrativo cuando tenemos que dar alguna información urgente que viene de la superioridad de que "se va a hacer esto" informativo.

La reunión de hoy, mañana tenemos un concurso, pasado mañana tenemos otro, entonces todos lo suspendimos hasta la próxima semana el análisis.

Tutor de otra escuela: Aquí hay reuniones de tipo oficial y de tipo sindical.

Las reuniones bimestrales en ocasión de las calificaciones de los alumnos se realizan en casi todas las escuelas, ya que las boletas se entregan bimestralmente a los padres de familia y se tiene que rendir un informe de las calificaciones a la supervisión. En estas reuniones se discuten las calificaciones, el aprovechamiento, la reprobación, alumnos con problema y la disciplina. Un tutor, el director de una escuela y el subdirector de otra escuela las describen:

Tutor: Las reuniones pedagógicas se dan cada bimestre. Al finalizar cada bimestre tenemos una reunión pedagógica. 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.

Director: Reuniones de tipo de análisis, por ejemplo la próxima semana, porque yo tenía programada la reunión para hacer el análisis de calificaciones para proyectarles ahí todo y ver cómo estamos, qué situación tenemos.

Entrevistador: ¿Desde cuándo hacen estas reuniones bimestrales?

Subdirector: Siempre. La reunión de mañana es de preanálisis. Es la primera vez que la hacemos, para detectar a los alumnos con riesgo de reprobación de manera más oportuna.

El Consejo Técnico Escolar, previsto en el capítulo V de los Acuerdos 97 y 98 de 1982 como "un órgano de consulta y colaboración", "cuya función será auxiliar al director en la planeación, desarrollo y evaluación de las actividades educativas y en la solución de los problemas trascendentes del plantel" no funcionan en todas las escuelas, como afirman dos tutores:

*Eh... vamos para rato que no hay Consejo Técnico.
No, no nos reunimos para nada y quien le haya dicho que sí, está mintiendo.
Nada más cuando la directora tiene alguna inquietud económica.*

En la secundaria técnica del estado 4 el tema de discusión en el Consejo Técnico Pedagógico es la disciplina y lo que afecta el desempeño académico:

El tutor identifica "la disciplina" como un tema central que discuten en colegiado en la sección (coordinada por la orientadora) destinada a la tutoría: *La disciplina y todo aquello que afecte su desempeño académico y relaciones*

sociales... eso es lo que más se toca, la conducta, no digamos disciplina desde el punto de vista que tienen que estar ordenaditos ¡no! su actitud, su personalidad, su comportamiento o sea, todo eso que afecta en su nivel académico, que afecta con la socialización, con las personas.

Las reuniones de academia por materias suelen ser pocas y parecen restringirse al tema de cómo evaluar a los alumnos. Un tutor dice:

Pero el tiempo que le autorizan a él para tener a los profesores y además es sólo por academia. No es por grado. Lo que hacemos en esa reunión, pues, es nada más ponernos de acuerdo cómo vamos a evaluar, qué vamos a evaluar. Y uno que otro tipo consejo.

Como se puede observar, las posibilidades de intercambiar experiencias relacionadas con la tutoría son limitadas. Los maestros difícilmente están dispuestos a reunirse voluntariamente; además, suelen cuidarse de no criticar a sus colegas. (Ver el tema de los espacios colegiados en el capítulo 3).

Frente a este panorama destaca positivamente la iniciativa del director de la secundaria técnica del estado 4 para realizar una reunión académica con todos los docentes todos los miércoles:

Subdirectora: Cada semana, y las seguimos haciendo cada semana, los miércoles. Los niños se van a las 12:40 y nos quedamos hasta la 1:30. Hay veces hasta las 2:00 para ver alguno de los temas. Por ejemplo, mañana vamos a abordar en orientación los casos especiales que son los niños que son recurrentes en indisciplina.

Este espacio de horario se generó al recortar 10 minutos de cada clase, reduciendo los módulos de 50 a 40 minutos para abrir un espacio dedicado a realizar reuniones y actividades durante la jornada escolar.

En síntesis, este capítulo analiza y describe las precarias condiciones de recepción de la tutoría, según la organización de los equipos directivos y de asistencia educativa en las secundarias generales y técnicas visitadas. En el capítulo se fundamenta la identificación de dos modelos básicos de concepción de los tutores y, por ende, de la tutoría, que dependen de las entidades federativas en las que se sitúan las escuelas: el modelo del "tutor-asesor" y el del "asesor + tutor". Se analizan los criterios y procedimientos que operan para la designación de tutores en las dos modalidades identificadas, y el lugar que juega el aprovechamiento de las horas libres de servicio de los profesores o el manejo de la hora de tutoría para incrementar las horas de contratación de los profesores; se reportan los criterios de asignación de tutores, si por su formación, su relación con el grupo de estudiantes o en respuesta a intereses de los profesores. La regularidad de las sesiones de tutoría en los planteles es analizada tanto conforme a la hora semanal que establece el plan de estudios, como el grado al que la hora se dedica a los asuntos propios de la tutoría; destaca el abuso de la misma para impartir contenidos de

otras asignaturas. Se anticipa la inexistencia de procesos de planeación de la tutoría, que será objeto del capítulo siguiente, y la falta de seguimiento y evaluación de la misma. El capítulo termina con un análisis de las razones por las cuales no hay espacios ni tiempos para el trabajo colegiado en los planteles, menos aun para la tutoría. Se ofrecen tres tablas: las condiciones de los planteles para la recepción de la tutoría; los rasgos de la tutoría y características de los tutores, según los dos modelos identificados, y un análisis ejemplar de las horas de contrato y frente a grupo de los tutores de un plantel. ©

Capítulo 3

La planeación de la acción tutorial

EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL: ENTRE LOS LINEAMIENTOS FORMALES Y LA PUESTA EN PRÁCTICA POR LOS TUTORES

Dos señalamientos se destacan en los lineamientos para la construcción y atención de este espacio curricular: “La tutoría no pretende cumplir un programa de estudio”, pero “sí precisa planear las acciones que se desarrollarán con los adolescentes” (SEP, 2011b);¹ para llevarlas a cabo se propone que el tutor realice un diagnóstico del grupo con la finalidad de que conozca “las características, necesidades, inquietudes, intereses y propuestas de los adolescentes” (SEP, 2011a) para poder de esta manera “modelar una planeación flexible” (SEP, 2011a). La intención es que el tutor desarrolle actividades conforme a un “plan de acompañamiento y gestión” que le permita, con un propósito didáctico, dar atención a las demandas que, de acuerdo con el diagnóstico, requieren de su intervención en aras de una formación integral de los alumnos.

En términos formales, la planeación comprende tres niveles o planos de atención: el Plan de acción tutorial, el Plan de acción tutorial grupal y el Plan de sesión para tutoría. El primero establece las “directrices generales, propósitos y actividades a desarrollar durante un ciclo escolar”. Se pretende que sea un plan *contextualizado, viable, “consensuado y desarrollado de manera colegiada”* por los tutores de los tres grados o de un solo grado, *global* en sus acciones para abarcar a los diferentes sectores de la comunidad (alumnos, familia y equipo educativo) y *flexible* ante los cambios que se consideren oportunos o necesarios. Además, debe guardar congruencia con las prioridades establecidas en el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE).

El Plan de acción tutorial grupal corresponde al plan de acompañamiento y gestión para cada grupo específico; supone para el tutor la existencia y soporte del Plan de acción tutorial, así como el dinamismo de una actividad colegiada para enriquecer el trabajo de los tutores. De acuerdo con estos lineamientos, las actividades a desarrollar con el grupo deben perfilarse a partir de las “necesidades formativas e intereses del alumnado detectadas mediante diagnósticos”.

¹ Los Lineamientos 2011 buscan retomar el sentido de la tutoría señalada en el documento 2006, en el que se recomienda que los tutores y las escuelas tengan un plan de acción tutorial flexible y se formulan aspectos puntuales para la implementación de la tutoría.

El tercer nivel corresponde al Plan de sesión para tutoría, donde finalmente se expresan los propósitos que dan sentido a las actividades. En este nivel de planeación la propuesta es que cada tutor reconozca y atienda las necesidades e intereses del grupo de alumnos, así como su contexto de actuación en la hora semanal que ha sido asignada para este propósito.

Detrás de las actividades de tutoría hay esfuerzos de planeación diferenciados y una amplia gama de propósitos que resultan del entramado de múltiples factores: el estilo de gestión de la escuela, la trayectoria académica y formativa del tutor (si fue asesor, orientador, si proviene de la Psicología, Sociología, Historia, Pedagogía), la relación tutor-orientador-asesor, así como la fuerza expresiva que en cada escuela tiene el trabajo colegiado, el intercambio entre pares y el acceso a materiales.

A continuación mostraremos la forma en que los tutores interpretan y ponen en práctica la planeación de la acción tutorial en el contexto de las escuelas secundarias incluidas en el estudio. En ese recorrido nos guiaremos por algunas preguntas: ¿Qué importancia se otorga a la planeación tutorial en la gestión escolar? ¿Qué concepción tienen los tutores de la tutoría en relación con el plan de acción tutorial? ¿Cuáles son los rasgos que perfilan las formas particulares de planeación de los tutores? ¿En qué condiciones y con qué recursos sostienen los maestros sus planes de acción tutorial?

Estos interrogantes nos permitirán rastrear y percibir en relación con la planeación de la acción tutorial los difíciles pasos en la construcción de una propuesta que se diseña de manera ideal y se patentiza en un currículo explícito como espacio curricular; llega a los docentes de diversas maneras, que van desde el nombre de la materia, un libro de texto privado, algunos lineamientos aislados, cursos de capacitación, jornadas de formación en cascada o sencillamente nada. Es pensada y reflexionada de acuerdo con las trayectorias de los sujetos que la implementan: sus profesiones de origen, sus prácticas como asesores, orientadores, trabajadores sociales; se reestructura y se concreta en establecimientos determinados con sujetos particulares, en contextos diversos y con una cultura y estilo institucional que impactarán fuertemente en el ejercicio de la acción de tutoría. En este sentido la planeación de la acción de tutoría mostrará las formas complejas en que los maestros reciben la propuesta y la asumen, logrando, en el mejor de los casos, apropiarse de sus sentidos y resignificarla potencializando sus intenciones en la construcción de planes de trabajo o, en el extremo opuesto, asumirla y desarrollarla desde el desconocimiento o la ignorancia, ejerciéndola mecánicamente, sin pensarla y asentada en un quehacer que se vive y ejecuta de manera aislada en un salón de clases, en la urgencia de la interacción de una hora semanal y con total albedrío de las acciones implementadas. El abanico de estas situaciones vividas por los tutores de las escuelas observadas es lo que a continuación distinguiremos.

LA PLANEACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL: UNA TAREA CON DÉBIL O NULA PARTICIPACIÓN COLEGIADA Y CON TENDENCIA A LA BUROCRATIZACIÓN

Los espacios colegiados para hablar de tutoría y generar directrices desde una mirada global tienen una débil o nula presencia en las escuelas secundarias donde se realizó el trabajo de campo. Cuando se pregunta a los tutores si cuentan con algún plan o programa para desarrollar las sesiones de tutoría, uno de los primeros aspectos que emergen en sus discursos es que la planeación, más que una condición para la gestión de la tutoría, es un elemento a cuyo cumplimiento exhortan las autoridades de algunas escuelas y ante la cual se responde con diferentes medidas: llenando formatos de avance programático, entregando informes burocratizados o, en algunas y excepcionales ocasiones, con propuestas colectivas de trabajo:

Entrevistador: ¿Usted tiene que entregar un plan, un programa, un avance programático?

Tutor: Bueno, se supone que cada quien debe de hacer, en lo que le toca, una planificación.

Entrevistador: ¿Se puede planificar la tutoría?

Tutor: De que se puede, se puede.

Entrevistador: ¿Y usted entrega?

Tutor: No, hasta eso que no [...] En las reuniones que tenemos se dice que debemos tener nuestras planeaciones, pero ya queda a consideración de cada quien que lo haga. No hay esa exigencia hasta ahorita. Lo hubo en cierto momento con el otro director.

En el discurso de los tutores de la mayoría de las escuelas estudiadas se advierte que la planeación de la actividad tutorial descansa fuertemente en el esfuerzo individual y en los intercambios informales que realizan los tutores para dar sentido a una tarea en la que pocos tienen formación o experiencia y donde, dice un par de tutores, "cada quien trabaja de manera aislada", elaborando sus "propios proyectos", sus "propios programas". En sus escuelas no hay actividad colegiada que dé soporte y retroalimentación a la tarea del tutor, como afirma un tercero: "Si aquí no nos juntan ni para hacer planeaciones del año o proyecto escolar, ¿usted cree que nos van a juntar para tutoría?"

En no pocos casos la incorporación a la tarea de tutoría ha ocurrido sin contar con experiencia previa ni condiciones institucionales que apoyaran la transición de maestro a tutor. El nuevo rol de tutor es objeto de interpretaciones diferenciadas. Mientras que para algunos la nueva figura forma parte de lo que han sido siempre: "Los tutores somos tutores todo el tiempo", para otros representó el

inicio de una tarea para la cual no contaban con las herramientas y conocimientos básicos para emprenderla: "...a decir verdad nos mandaron a la guerra sin fusil. O sea, no nos dijeron en sí: "Va a ser esto; ésta es la secuencia", dijeron... pues, no nada. Nosotros hemos ido investigando, ¿verdad?". La necesidad de comprender el sentido de la tutoría para después llevarla a la práctica se tradujo en búsqueda por diversos medios. Un tutor recuerda:

A mí me la dieron [la tutoría] y yo lo que dije fue: "¡Diosito santo, ilumíname y préstame el Internet! [Risas] ¿Qué es tutoría? En sí, tutoría es apoyo, es consejos, es ayudar, es mejorar; o sea, es lo que hice: buscar información en Internet, buscar información con personas que conocieran de ese ámbito de apoyo.

Un caso excepcional: la secundaria técnica del estado 4²

Esta escuela es el único caso observado en que se muestran evidencias de elaboración colegiada del Plan de acción tutorial grupal para cada grado. De acuerdo con las entrevistas, hay una planificación colectiva en la que participan los tutores de las academias de un mismo grado. Uno de sus tutores afirma:

... Nosotros hicimos nuestro propio programa [...] Primero, segundo y tercero. Porque nosotros hemos trabajado en colegiado [...] hemos trabajado y nos vamos por academias y nos reunimos y así nos juntamos todos los de la academia, y vemos todos los problemas que hay y los de primero y los de segundo. Es que no son igual los problemas que presentan primero y segundo y tercero, y luego ya los comentamos ahí y vamos haciendo nuestro propio plan por academia [...] Por academia y por grado también.

El sentido de planeación colegiada de la tutoría en esta escuela parece estar relacionado con la programación de un conjunto de temas a desarrollar durante el año. Un maestro afirma: "Lo que pasa es que por academias nosotros nos reunimos e hicimos nuestro propio plan de lo que más se presentaba", refiriéndose a los temas recurrentes que fueron seleccionados para su inclusión en el plan de acción tutorial elaborado en el cuerpo colegiado. Además, hay temas y actividades que convocan de manera especial a los tutores como: "reglamento del salón de clases", resultados de calificaciones, bajo la denominación de "metas académicas" o "seguimiento de tutoría", entre otros.

La planeación de la tutoría, coordinada por la orientadora vocacional de esta secundaria, se cristaliza, entre otras acciones, en la circulación de libros y manuales impresos o en material grabado en CDs. Estos materiales representan para algunos tutores un recurso básico que les facilita la propia planeación en la medida en que los contenidos propuestos en los materiales son interpretados como pautas para la realización de la tarea. En algunos casos se advierte cierta propensión a tratar los temas siguiendo la secuencia perfilada en el plan, como dice una tutora:

2 Ver el apartado final del capítulo 2, en el que se describe de manera integral la experiencia de tutoría en esta escuela.

Y este es en el que yo me baso. Ahorita estamos aquí y el viernes me toca trabajar con esto; con las metas académicas.

Para algunos maestros de esta secundaria técnica, hay momentos en que el plan de acción tutorial grupal no resulta del todo flexible para atender las demandas que los alumnos y el grupo realmente van expresando; en estos casos, manifiestan una necesidad de salirse de la planeación prevista, tanto en relación con los temas considerados como en los tiempos en que se contempla sean abordados. Uno de ellos informa:

... Yo creo que sí falta dentro de este trabajo; faltan algunos temas específicos para ayudar más a los alumnos. Sí, necesitamos estudiar bien todo lo que es nuestra escuela, para que podamos ver cuáles son los problemas reales del alumno [...] A lo mejor en alguna ocasión o en algunas situaciones hay que salirse un poquito del esquema, para ir directamente a los problemas [...] A lo mejor en los hábitos de estudio, a lo mejor deberíamos iniciar con los primeros [...] por septiembre iniciar con los hábitos de estudio para que ellos, a través del tiempo, puedan ir desarrollando eso.

Y para otra tutora, la planeación prevista por la escuela no es la que le permite atender las necesidades de su grupo, que es la base sobre la cual ella trabaja la tutoría:

...Yo no puedo llevar una planeación [...] como va ahí [...] no. Yo la llevo conforme a lo que el grupo necesita ayuda.

En esta escuela hay maestros que arribaron a la función de tutores cuando la planeación colectiva de la acción tutorial ya se había elaborado; en estos casos, la introducción al trabajo de tutoría consistió básicamente en la entrega de materiales, como dice uno de ellos:

Un curso de formación, ¿no? [...] Ella, [la orientadora] solamente nos reunió; bueno, cuando a mí me tocó en un principio y nos dio el plan de trabajo de tutoría. Yo la verdad desconozco si en un principio lo hicieron aquí, quién lo hizo, ¿no sé!

Otra nueva tutora comenta:

...Hubo un material, que nos dieron un CD, ¡pero nada más se nos entregó así! Nos dijeron: "Véanlo, léanlo" ¡y hasta ahí!, pero no hubo una reunión así como para que[...] "bueno es esto, lo estamos tratando, vamos a seguir esto, etcétera". O sea, nada más nos dieron el material, pero así como para cumplir y nunca nos dijeron realmente cómo se iba a llevar.

Estar ante el material de tutoría preparado por las academias de cada grado no significa que todos los tutores asuman las pautas establecidas en el plan

elaborado colectivamente; en parte porque el diagnóstico de necesidades de los grupos de alumnos puede o no coincidir con lo contemplado en el plan general, pero también porque cada maestro interpreta la actividad desde su propia trayectoria y experiencia como docente y tutor. Uno de ellos lo manifiesta así:

... Desafortunadamente, todos los tutores, si usted los ha observado, trabajamos de diferente forma, de acuerdo a las necesidades o características del grupo. Así que a lo mejor llevamos un plan de trabajo ¿sí? de primero, segundo y tercero, y nosotros, bueno, vamos contemplando qué vamos a trabajar con el muchacho, cómo abordarlo.

Esto se expresa en diferentes contextos escolares, como veremos más adelante.

En los otros planteles, necesidad y demanda de diálogo

Ante los diferentes contextos y formas de gestión institucional de la tutoría, el trabajo colegiado surge como una demanda de algunos maestros de otros planteles interesados en que haya diálogo y análisis sobre lo que se espera de la tutoría y las posibles vías para lograrlo. Así lo señalan, por ejemplo, en la secundaria general del estado 4:

[Con respecto a la tutoría] para mí en lo personal, he visto que como que no le han dado mucha importancia. Ahí como que se maneja así como de pasadita. Yo así lo he percibido. A lo mejor esté equivocado [...] sí nos proporcionaron material. Por ahí tenemos algún librito, algún cuadernillo en el que vienen sugerencias, que vienen ideas. Pero yo en lo personal sí considero que ese material lo deberíamos de analizar y de dialogar, pues, como se menciona que es en equipo, que es en situación grupal. Porque yo en lo personal lo interpreto de una manera y lo aplico así, pero a lo mejor el otro compañero lo aplica a su manera. Para mí ahora sí que sería de mayor eficiencia que nos juntáramos. Que nos platicaran bien qué se quiere, porque de ahí parte todo. Qué quiero, y luego ya viene cómo voy a lograr lo que quiero. Y por último, con quiénes me voy a ayudar para lograr lo que quiero. Son planteamientos fundamentales en toda actividad.

La ausencia de trabajo colegiado que arrincona al tutor al trabajo individual, aislado y autónomo es fuente de angustias de docentes responsables que reconocen el valor del intercambio y la construcción de una tarea conjunta. Esta demanda se expresa en las voces de diferentes tutores, entre los cuales destaca el siguiente testimonio de un docente del estado 2:

A mí me gustaría, por ejemplo, que nos metiéramos como a un grupo de apoyo de verdad, entre nosotros capacitarnos, pero sí necesitaríamos hacer un plan real. Yo a veces les digo: "Vamos a sentarnos a hacer una planeación, en un rato y planeamos lo de todo un mes, en un rato. Vamos a sentarnos y hacer nuestro calendario" [...] nos dicen que eso es de cada quien. Entonces,

lo tutorial lo abordarías en un plan, donde fuera real el diagnóstico o la necesidad. De eso tenemos mucha iniciativa, y ya ni siquiera para uno, para el alumno ¿Qué podemos hacer por ellos? Y ya una vez que tengamos el objetivo, ya poder hacer un plan de ataque.

Entre el aislamiento de la mayoría de los tutores y el escaso trabajo colegiado, se juega la planeación de una tarea que requiere como parte de su construcción la escucha atenta, la palabra resignificada y el diálogo de un intercambio fructífero donde el encuentro con el otro permita construir un nosotros.

LA PLANEACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL: PRÁCTICA INDIVIDUAL QUE SE VA RESOLVIENDO SOBRE LA MARCHA

La planeación de las sesiones de tutoría no es algo que los tutores elaboren con demasiada antelación; por lo general, van resolviendo sobre la marcha, en la urgencia, semana con semana, los temas y actividades a desarrollar con los grupos de alumnos. Uno de ellos dice:

Sí, semana con semana. Tengo por ahí mis libros donde, por ejemplo, el fin de semana los reviso y digo: esto está bien para que yo lo lleve. A veces los proyecto, a veces les traigo copias, pero el tema lo vemos de lo que yo tengo en la casa, de los libros que tengo en la casa.

Las posibilidades de planeación que tienen los tutores están acotadas por el conjunto de tareas que realizan cotidianamente en la escuela. La mayoría tienen contratos de tiempo completo —“repleto”— con un alto porcentaje de horas frente a grupo,³ además de múltiples actividades que intensifican el trabajo docente y ocupan prácticamente todo el tiempo. Es ilustrativa la forma en que un profesor da cuenta de esta situación:

Es muy noble, pero muy cansado, el trabajo de un maestro de secundaria: el trabajo de enseñanza en el salón de clases, la atención individual a los alumnos, el trabajo con los padres de familia, la importancia de que haya una persona que escuche, sostener buenas relaciones con los compañeros maestros, el apoyo de los directivos...

En este contexto de actuación, la planeación que llevan a cabo los tutores muestra grados variables de previsión; en la misma se observa el sentido que otorgan a la tutoría y aquello que constituye su núcleo de partida, así como la relación que logran establecer entre los temas y actividades seleccionadas, los materiales de apoyo en los que sostienen la actividad y el tipo de intercambios formales e informales mediante los cuales retroalimentan el trabajo.

3 Una maestra, que a la vez es tutora, atiende a 400 alumnos.

¿Cómo resuelven los tutores la planeación? ¿Qué elementos la constituyen? La idea que los tutores tienen de la planeación se construye en la confluencia de diversas fuentes de inspiración y prescripción que no son necesariamente excluyentes: lo aprendido en experiencias previas como orientadores o asesores; la planeación que se comunica o elabora en los cursos de capacitación, cuando tienen acceso a ellos; la prevista en el Plan de acción tutorial grupal, cuando se da; la sugerida en las diferentes versiones de libros de Orientación y Tutoría, por lo general muy escasos, a los que recurren los profesores como apoyo o receta para la acción; la transmitida con la entrega y prescripción de uso de diferentes materiales considerados “oficiales”; la surgida en los intercambios informales con otros maestros; por último, y en el mejor de los casos, la que emerge del diagnóstico que cada tutor hace de las necesidades e intereses del grupo.

De los diferentes niveles de planeación contemplados formalmente en los lineamientos, es en la propuesta de elaboración de un diagnóstico donde el profesor puede llegar a poner en juego los diversos recursos que posee para proyectar su trabajo como tutor. Es en el último nivel de planeación formal donde el tutor “establece los propósitos y aprendizajes esperados en cada uno de los ámbitos” y muestra el grado en que “reconoce el contexto, las necesidades de los alumnos y la vinculación con el currículo” (SEP, 2011b: 145). De acuerdo con la propuesta, este es el lugar que se identifica con posibilidades de creatividad para la acción tutorial, en tanto recupera y pone en acto trayectorias de alumnos y tutores.

IMPORTANCIA DE MATERIALES DIVERSOS DE Y PARA LA TUTORÍA EN LA REALIZACIÓN DE LAS SESIONES

Cuando los tutores no tienen formación-capacitación⁴ sobre tutoría y desconocen el sentido de la misma, expresan una necesidad, en ocasiones apremiante, de contar con herramientas para desarrollar, sobre terreno seguro, un quehacer que todavía les resulta incierto, como lo expresa una entrevistada:

Yo, la verdad, estaba desinformada de tutoría porque yo en mis años de servicio ¡jamás la había llevado! Entonces, yo compré un libro de tutoría y entonces con ese libro de tutoría yo me guío [...] En el libro viene por pasos [...] El primer día qué se va hacer, el segundo qué se va hacer, tercer día o tercera sesión y así... y entonces, ahí vamos viendo: “Vamos a hacer esto”, porque, de hecho, solo vienen reflexiones, o sea, tienen que hacer ejercicios y así. Entonces, a veces sólo tomo la reflexión o los ejercicios. Entonces con el libro voy paso a paso.

Para algunos maestros, los libros de tutoría que provienen de diferentes editoriales, algunas de ellas privadas,⁵ constituyen una importante guía para organizar la actividad tutorial, como señala uno de ellos:

4 Para abundar en este tema, ver el capítulo 6: La formación y capacitación de los tutores, y el capítulo 7: Materiales didácticos para la tutoría.

5 A decir de un tutor, la dirección no permite que se consulten libros de editoriales privadas.

He trabajado igual con el poco material que se nos da, que es un libro; es como una guía [...] Ya viene marcado, en ese libro, los temas que ve uno cada semana. Es un día a la semana. Sí llevo esa guía... yo la conseguí, yo la compré en una librería... es Tutorías 2. Así se llama, Tutorías 1 y Tutorías 2, para segundo año, Editorial Trillas.

En otros casos, los libros o las guías se conciben como una especie de programa a seguir, como otro tutor señala: "... Yo tengo una guía, y esa guía, bueno, ahí nos va ir marcando los parámetros que vamos ir viendo por sesiones..."

Los materiales provistos por las autoridades de las escuelas son una importante fuente de información que los tutores de varias escuelas visitadas toman en cuenta para planear la acción tutorial, sea con apego a las pautas que ahí se establecen o haciendo un uso flexible de las mismas. Por ejemplo, dice uno de ellos:

Me he basado en un libro. Nosotros presentamos un plan de trabajo que no traigo hoy, donde nos dieron un curso hace unos cuatro años, de tutoría, y ahí nos especificaron el plan de trabajo, y los libros que tengo están apegados a eso [muestra los libros]. Éste es nuevo: es del año pasado, y ahí, pues, más que nada técnicas de estudio, valores... Éste es para segundo grado: es el que trabajé ayer...

Algunos tutores subrayan la gravedad de no contar con los materiales de manera oportuna para no verse desfasados en la realización de sus actividades, como se queja uno de ellos:

Hasta apenas el inicio de este ciclo fue que llegó el programa. Imagínese, yo le estoy hablando de tres ciclos de que empezamos con la tutoría: uno fue piloto, los otros dos ya fueron reales, y hasta este ciclo nos dieron apenas el programa. Entonces, yo veo, voy desfasado con lo que tengo que hacer, porque desconozco el objetivo, el programa. Por eso yo me dije: Me tengo que poner al 100, o ver por lo menos qué voy a hacer.

Pero esto no significa que frente al reto de ser tutores, los maestros se mantengan a la espera de los materiales oficiales para iniciar la planeación de sus actividades. El mismo profesor, quien lleva en esta escuela más de veinte años, comenta las estrategias que ha desplegado desde que inició como tutor (y asesor) hace tres años:

... Empecé con un cuaderno de trabajo que empezó a salir, de cualquier editorial, creo que nomás de tres [editoriales] salieron para Orientación y Tutoría, y pues empecé a analizar y vi y dije: "Para segundo sirve éste, para tercero sirve éste", y pues tuve que elegir alguno para guiarme en el trabajo con los muchachos. Yo sí trato de ponerme a ver el por qué o para qué se requiere la tutoría. Yo me tuve que comprar dos, tres libros que realmente nadie me los financia. Ni los hay ni los dan: hay que buscarlos externamente, para poder

trabajar de una manera más tangible con los muchachos en relación con lo que vamos a hacer [...y orientarlos] de manera que ellos tengan sentido de reflexión, de razonamiento, un poquito más de conciencia de lo que son, hacen y hasta dónde pueden llegar. Y eso es lo más importante en lo que es la Orientación y Tutoría. La asesoría se presta más para ayuda en quehaceres y acciones de otra índole.

También hay maestros que contribuyen a la elaboración de materiales a partir de un esfuerzo personal y del apoyo que reciben de otros profesores. Es el caso del tutor de una escuela secundaria en el estado 2, quien lleva 37 años en el sistema de secundarias; para él, a pesar de que “no hay un espacio para que los profesores nos pongamos a intercambiar ideas, para orientarnos y trabajar con el mismo ritmo todos con todos los grupos”, fue importante emprender la tarea de investigar, recolectar material y discutir con otros maestros sobre el sentido y posibles contenidos del quehacer tutorial, y relata:

Cuando llegó tutorías, todos estábamos desconcertados. No sabíamos de qué se trataba. Nos hicieron llegar algunos folletos, algunos libros, pero nada en particular que nos abarcara lo que era la tarea de tutoría, y yo me inquieté mucho y me espanté. Me puse a investigar y me di a la tarea, a recolectar material, pidiéndole auxilio a varios compañeros de aquí. Con ese material hice un engargolado, al que le llamamos compendio. Hay quien lo trabaja, hay quien lo dejó botado; yo sí lo uso.

Cuando los tutores están en el proceso de planear las sesiones de tutoría, incluso aquellos que trabajan con el material que les fue proporcionado, sean libros, guías, CDs o manuales, suelen recurrir a otros recursos: consultas a Internet, revisión de libros sobre temas diferentes, folletos, intercambios con otros tutores u otros sujetos cercanos y significativos: familiares, amigos, colegas.

La formación como tutores y el acceso a materiales son elementos que los tutores destacan como parte de lo que contribuye a hacer de la tutoría un trabajo informado y planeado, o bien improvisado o incluso simulado. Con respecto al acceso a los materiales de tutoría, éste con frecuencia se da por vías informales, en el intercambio con otros profesores, como recuerda uno:

Ésta fue la antología que les dieron [...] Es de agosto del 2006. Éste es el que les dieron a los que sí les dieron el curso, entonces ellos me hicieron el favor, una compañera me hizo el favor de pasármelo y ya fue como yo obtuve éste.

Los tutores también buscan allegarse materiales por sus propios medios con la finalidad de comprender y dar sentido a la tarea tutorial, además de encontrar las formas de llevarla a cabo. Un maestro nos explica:

Cursos no, pero compré un libro que se llama Tutoría, porque si lo va uno a dar, por lo menos que sepa uno de qué se trata. No lo he aplicado 100%.

El libro es específico para secundaria. No me acuerdo del autor, y para ser sincero, no lo compré para mí, sino para mi esposa, que es del área de sociales y fue tutora primero que yo en otra escuela, pero como nadie sabía de qué se trata la tutoría, lo compré antes de que yo fuera tutor.

Otro maestro rememora lo que hicieron varios de sus compañeros para desarrollar sus actividades como tutores cuando el programa se introdujo en las escuelas secundarias: "Como ni había libros para el alumno ni texto para el maestro, únicamente nos dieron asesoría, las pláticas y todo. En el ciclo 2007-2008 empecé a buscar libros relacionados a los que debería ser tutoría". En otros casos, los tutores se inician en esta tarea sin haber recibido capacitación ni materiales. Uno comenta: "¿Programa?... No, tengo entendido que hay un libro, pero hasta la fecha no nos han dado ninguna capacitación, ni ninguna plática de cómo llevar tutorías, que sí debe de haber".

Es impactante observar la cantidad de estrategias utilizadas por los tutores para encontrar apoyos materiales y dar sentido a una tarea para la cual no recibieron formación oportuna, sistematizada, preservada, ni programas pedagógicamente elaborados ni materiales de apoyo para comprender y desarrollar una actividad escasamente articulada. En esta marginación, buscan múltiples formas para proyectar una tarea que conciben importante.

INTERESES, NECESIDADES Y PROBLEMAS QUE PERFILAN EL PLAN DE SESIÓN PARA TUTORÍA

La preparación de las sesiones de tutoría difiere entre tutores de acuerdo con el tipo de diagnóstico en el que basan su trabajo, el uso que hacen de diversos materiales y las experiencias acumuladas en la propia trayectoria como maestros, asesores u orientadores, así como tutores. A pesar del escaso tiempo y condiciones de que disponen los tutores, la actividad tutorial se enriquece conforme se van involucrando en la tarea; esto se advierte, entre otros aspectos, en la diversificación que empieza a observarse en las fuentes consultadas para la preparación de las sesiones, en el hecho de ir más allá de los libros de tutoría, los cuales dejan de ser los únicos insumos para convertirse en uno de varios referentes. Un tutor entrevistado comenta:

... El material que dan las editoriales se queda muy corto, porque son actividades muy limitadas en el planteamiento de cualquier tema. Entonces, yo sí vi la necesidad de tener otro apoyo externo a los libros que elegí, obvio, sin salirme... claro, ahora que ya conozco el programa, sin salirme del programa. Porque antes lo hacíamos sólo en base al libro que nos da la editorial.

El libro de tutoría ofrecido por alguna editorial privada puede constituirse en un material de referencia útil para el tutor, siempre que no lo use de manera lineal y mecánica buscando "recetas" para la actividad de tutoría. Si bien este es un uso común observable cotidianamente en las escuelas, en algunos casos se advierte

que se otorga más importancia a la comunicación que se sostiene con los estudiantes, trabajando en la convivencia e integración del grupo, que a desarrollar la tutoría de acuerdo con lo señalado por un libro o un temario. Por ejemplo, otro tutor dice:

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 [...] No tengo un temario determinado, porque yo considero que sí es importante tener un espacio de intercambio con los muchachos, de crecimiento, de intercambio, de convivencia, de integración. Y, pues, para escuchar inquietudes por parte de ellos.

En este señalamiento se expresa la importancia concedida a la comunicación, a la escucha de los alumnos, a la identificación de inquietudes y necesidades para avanzar en una tarea que es compleja, que no puede ser reducida a un temario ni a la idea de tutoría como asignatura.

Es importante destacar que en la planeación de las sesiones hay temas y actividades que reciben una atención similar en diferentes escuelas, pautada por la forma en que está diseñado curricularmente el espacio de tutoría en ámbitos que son abordados de manera escalonada en la escuela secundaria.⁶ Es el caso, entre otros, de la integración de los alumnos de nuevo ingreso, que atiende una maestra: “Hasta donde yo entiendo de tutoría, en primer año es que ellos conozcan toda la escuela, cómo está formada, dónde van a encontrar a las personas que pueden ayudarlos en algún momento, que convivan, que se ambienten en su nueva escuela”. Otra maestra de esta escuela comenta:

... Se les enseñó cuáles son las instalaciones escolares, cómo está organizado. ‘Ora sí que hice una excursión con los alumnos en toda la escuela, similar a lo que hago en una práctica de campo. Conocieron dónde está Trabajo social, quiénes son los intendentes, la Prefectura.

En esta misma perspectiva, hay un sentido del quehacer tutorial asociado a propósitos generales por grado, como un tutor considera:

En primero, la inserción de los muchachos a la secundaria, porque entre primaria y secundaria hay mucha diferencia, que pierdan los temores. En segundo y tercero se trabaja con aspectos de aprovechamiento escolar, más disciplina; orientación en tercero, [ya] que como pasan a educación media superior, se les ayuda sobre todo en el llenado de los documentos.

⁶ Para abundar en este tema y las actividades desplegadas por parte de los tutores, ver apartado El desarrollo de los ámbitos de la tutoría del capítulo 4.

En otras escuelas, el sentido de esta orientación se dirige a trabajar con los alumnos las opciones de estudio en que se van a enfocar una vez que concluyan la secundaria. Este es un tema que ocupa una parte importante del ámbito "Orientación hacia un proyecto de vida". Una tutora considera medular para fines de la planeación que el proyecto de vida se trabaje a largo plazo, a 10 años, que es el tiempo para saber "qué es lo que ellos desean" en relación con una carrera, "que estudien para que sean alguien en la vida" y sean "hombres de bien". Otros temas están presentes en la planeación de sesiones tutoriales en las diferentes escuelas, como: sexualidad, adicciones, violencia.⁷

Pero más allá de estos temas comunes, veamos cómo los maestros identifican las necesidades e intereses del grupo al que dan tutoría, y con base en los cuales preparan sus sesiones.

LA EXPERIENCIA Y TRAYECTORIA DEL TUTOR EN LA PLANEACIÓN DE LAS SESIONES

Una tutora que atiende a un grupo de primer año comenta que trabaja en función de lo que necesita ir resolviendo día a día, ya sean conflictos al interior del grupo, aprovechamiento académico o temas sugeridos por los alumnos (sexualidad, relaciones amorosas, entre otros):

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 [...] La hora de tutoría me permitió arreglar situaciones conflictivas [...] por ejemplo, cuando hay un problema al interior del grupo, problemas de integración.

Un tutor que atiende a dos grupos, de primero y segundo, define los temas de acuerdo con lo que considera importante en relación con la adolescencia, y así planea sus sesiones:

Yo les digo, voy a llevar este tema porque sé la problemática que está viviendo el adolescente ahorita. Entonces, yo me enfoco a ello, en sí no llevo, no tengo una secuencia. 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. Entonces yo me meto. Aquí yo agarro folletos de aquí, porque aquí hay muchos folletos. Al muchacho lo pongo: vamos a ver este texto y adelante.

Una tutora de varios grupos de tercer año, que realizó estudios de lengua y literatura, trabaja principalmente con la lectura de libros que abordan diversos temas, tratando que éstos sean de interés de los alumnos. Establece dinámicas en

7 Ver el capítulo 4: La tutoría como espacio curricular.

las que busca incentivar la opinión y la lluvia de ideas. En ocasiones atiende problemas que surgen en el salón de clase:

[...] a pesar de que no tenemos ningún programa, pues tratamos de hacer nuestro mejor esfuerzo [...] A veces surgen comentarios de un libro: A ver qué les parece este libro, o qué me platican de él, y siempre tratando de que a los jóvenes les interesen los temas. Que de noviazgo, que de amistad, de la familia, con los maestros alguna frase, algún problema. De eso es lo que estamos trabajando...

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.

En otro caso, la tutora señala que la elección de los temas se da por la observación que ella hace de las conductas de los alumnos, como cuando han usado drogas o por lo que sucede cuando los padres van a firmar las boletas de calificaciones. Se apoya también en la información de una encuesta que ella aplica:

Por su conducta, porque ellos reflejan la conducta, lo que pasa en sus hogares. Hay algunos que usan drogas o han usado drogas. Hice una pequeña encuesta que tengo, que es de tutorías también, para saber de ellos, cuántas horas ven tele, cuántas horas duermen, en qué trabajan sus papás, cuánto gasto les dan diariamente, si los apoyan, y ahí noto también yo qué pasa cuando los padres vienen a firmar boletas, qué reacción tienen. Entonces, ahí yo también checo la problemática de cada alumno. Cuando es muy marcado el problema yo platico, les doy un tiempcito: Fulano, Zutano, quédate un momentito; platico con ellos o vienen los papás.

Un tutor planea sobre la marcha. Selecciona actividades de acuerdo al grupo y a su avance. Señala que toma en cuenta las necesidades de los alumnos. Cuando habla de ellas, las inscribe en el área de atención que no cubren las familias. Selecciona los temas a partir de lo que observa en el grupo: "...de acuerdo a la situación de cómo se encuentre el grupo. Yo creo que el grupo es tan variante, que no basta la selección para llevar una guía o un libro. Depende de cómo avance el grupo [...] y vaya mejorando". Identifica que las principales necesidades del grupo son las de la comunicación, "porque a veces, en sus casas, desafortunadamente no tienen comunicación; en su casa no la tienen, no hay afecto de los padres, de parte de un papá o de una mamá".

Otros tutores planean a partir del diálogo que establecen con otros maestros, encuentros informales en los cuales hablan sobre la situación de los alumnos, intercambian experiencias y conocimientos sobre las maneras de llevar a cabo las tutorías:

De hecho sí, entre compañeros nos organizamos, hablamos de la tutoría, y de los alumnos y de soluciones. Si hay un niño a falta de conocimiento, insertarlo para que pueda salir adelante. Quienes participan son los tutores; se aborda la conducta, problemas familiares, otro tipo de situaciones [...] Me enfrasco y veo las situaciones que a ellos les aqueja, ver si tienen una problemática o una inquietud y ya lo abordo.

Una tutora de segundo año, que a la vez es profesora de Historia y de Formación Cívica y Ética, señala con gran claridad los variados elementos que toma en cuenta al planear sus sesiones de tutoría. En la búsqueda de un mejor desarrollo de sus alumnos establece los temas relevantes en las sesiones de tutoría y el modo como los elige; distingue entre los problemas que se atienden en tutoría y los intereses que descubre en los alumnos. Entre los temas que aborda están: “los valores, el reflejo de checar todas sus materias, de cómo van, su desarrollo académico y si no tienen una problemática con una materia o un maestro para poder apoyarlos”. Para elegir los temas ella se basa “en el mejoramiento del alumno, que desarrolle pensamientos benéficos a la sociedad, que sea buen alumno, buen hijo y que dé a la sociedad.” Identifica los problemas cuando los alumnos se acercan a ella para tratar de buscarles solución. Los problemas que con frecuencia identifica son los familiares, los relacionados con los escasos recursos económicos, “porque los padres no tienen recursos económicos, porque son desempleados y ellos [los alumnos] no traen el material, y entonces yo intervengo para que les den la oportunidad de poder traer después el trabajo”. En algunos casos se observa el esfuerzo que la tutora realiza para identificar los intereses de los chicos y generar actividades acordes: “En la clase, en la convivencia, o me dicen tenemos una opinión, queremos convivir con usted, a veces en tiempo festivo, en diciembre, en hacer intercambio de regalos, o convivir. Es esporádico en fechas festivas”. Es tutora dentro y fuera del salón de clases: “Me buscan, me dicen que les dé un apoyo, un consejo, si andan mal...” Para ella no existe problemática con los alumnos: “El problema de conducta es normal, son inquietos, están en la etapa de la pubertad”.

En las escuelas donde los tutores asumen estrategias de manera colectiva, se muestran formas de institucionalización de la tutoría que se expresan en tácticas particulares construidas por los tutores de acuerdo con la interpretación que realizan de las demandas de los alumnos y de las condiciones socioafectivas observadas en el contexto escolar. La planeación de la tutoría se mueve así de manera pendular: entre estrategias colectivas derivadas de un plan general hasta tácticas individuales pautadas por las urgencias del contexto de actuación.

En este sentido, la trayectoria académica y personal está presente en la forma en que proyectan la actividad de tutoría y en lo que consideran relevante en su tratamiento. Se observan en la planeación de las sesiones dos temas primordiales que trabajan varios tutores: la motivación y la autoestima. De los varios testimonios observados, seleccionamos: “Motivar al alumno es interesarse en él”. Este tutor, egresado de una maestría en educación de la Universidad La Salle, considera que gran parte de lo que hace es con base en la motivación:

Veo que aquí, en el nivel socioeconómico de la zona, pues, no está muy bien que digamos. Hay carencias, limitaciones, les falta algo. Entonces, manejo mis programas de estudio en base a motivaciones [...] 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.

La formación del tutor —el grado de maestría— denota el interés que despiertan determinados temas y la forma de encuadrarlos, dándoles continuidad.

Del otro tema estelar trabajado por varios tutores, seleccionamos el testimonio de una tutora-psicóloga:

Yo trabajo a través de talleres [...] He adaptado yo todo mi trabajo a través de talleres, la práctica, la práctica. Yo siempre empiezo con autoestima. Nosotros ya trabajamos autoestima. Los muchachos ya llevaron ese taller conmigo [...] El adolescente no necesita memorizar qué es autoestima y que existen dos tipos de autoestima. Necesitan trabajarlo. Los chicos llegan, muchos con autoestima baja. Tengo todavía algunos con cuadros depresivos, los observo. Soy licenciada en psicología, por eso te digo, me siento tutora de todos los grupos porque estás observando, estás conociéndolos. Detectas: "Este chico tiene una dificultad". Entonces, inicio mis clases con autoestima. Ya través de un taller y dinámicas voy a elevar tu autoestima. Entonces, tengo un taller de "Hábitos y autonomía", ese lo tengo en segundos años. Tengo taller de "Lectura". Yo te puedo decir que me siento muy orgullosa de ese taller, porque tú puedes pasar y preguntar, y hay chicos que han leído doce libros, de que empezamos a ahorita.

El taller, como forma de intercambio comunicativo y proyectivo de los "motivos" de los alumnos, son en la perspectiva profesional de esta tutora observados y trabajados con dinámicas expresivas que permiten desarrollar la autoestima en los alumnos. En ambos casos es relevante la formación del tutor en la manera como selecciona y asume el trabajo con los temas: motivación y autoestima.

Otro ejemplo de esto último es el caso de un profesor de artes, que es también el responsable del taller de dibujo. En la hora de tutoría trabaja más con actividades manuales que con reflexiones estructuradas como las que han declarado realizar otros tutores. Menciona que estas manualidades tienen una intención clara de propiciar un espacio sin estrés en el cual los estudiantes se sientan más libres y se favorezca el diálogo y la reflexión colectiva; esta actividad se apoya en el reciclado de diversos materiales: bolsas de supermercado y de productos diversos, como cajetillas de cigarros, corcholatas, etc. La actividad está organizada en dos tiempos: primero, los estudiantes recolectan envolturas de papas fuera del horario de tutoría; después, en la hora de tutoría, tejen una bolsa con dicho material. Durante ese periodo en el que tejen la bolsa, de acuerdo con el tutor, "ellos se sienten más relajados y platican sus cosas; el tutor puede, entonces, sondear las inquietudes del grupo, lo que les anda rondando la cabeza". A ellos no se les dice: "Vamos a trabajar valores", ni que manejen conceptos. Esto da cuenta del tipo de planeación que maneja el profesor de manera no siempre intencional.

En otros casos, la planeación de las sesiones se ve influida por experiencias de socialización previas, en las que se aprende la importancia de trabajar en grupo, tratar determinados temas de interés, hacer seguimiento grupal o personalizado, involucrar a los padres, entre otras cosas. De los casos observados, seleccionamos la experiencia de una tutora que tuvo la influencia de una orientadora cuando era estudiante:

La orientadora nos daba a nosotros cursos en grupo, nos daba pláticas dependiendo del problema que tuviéramos, y aparte mandaba llamar a los padres de manera grupal e individual. Le daba seguimiento individualizado. En aquel tiempo me gustaba, y tanto me gustó que, pues, estudié psicología. Me doy cuenta que ahorita ya no es así, ya no le dan importancia, ya se perdió prácticamente. Y antes ayudaba mucho la atención personalizada con el alumno. Y también a los papás, porque también hay que hacer conscientes a los papás”.

En otro caso, la planeación de la tutoría tiene como fuente de incidencia lo aprendido en retiros religiosos: “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”.

En otro caso, al preguntarle a un profesor con diez años de experiencia docente cómo resuelve el espacio de tutoría, responde:

Yo he elaborado mis propios proyectos, mis propios programas, y trato de trabajar sobre ellos. Por ejemplo, el día viernes voy a ver tal actividad o voy a ver bajo aprovechamiento escolar. ¿Por qué razón? Resultados bimestrales. O sea, ese análisis yo lo hago con ellos. Pero es lo que a mí se me ocurre hacer. Es lo que para mí me parece importante.

Aunque el profesor no identifica de manera explícita la instrumentación de su trayectoria profesional en las temáticas y estrategias que decide trabajar, se puede ver que pone en juego los conocimientos de su licenciatura en Ciencias de la Educación, con especialidad en Ciencias Sociales. Desde ahí también decide hacer lecturas de reflexión. “El día de ayer hicimos una lectura de reflexión... Ayer fue una lectura comentada. Hablamos de la importancia de la mujer en la sociedad. Voy buscando temas que vayan acorde a lo que es tutoría.” Todo esto es operativizado por el profesor ante la deficiente capacitación para el trabajo de tutor, como deja ver con la siguiente expresión: “Pero cada uno como Dios le da a entender”.

Una tutora de un primer año, que imparte la asignatura estatal de Formación Ciudadana, habla de la importancia de trabajar en “encauzar emociones y sentimientos, que parecen cascada cuando son adolescentes”, de “generar confianza y seguridad” en los alumnos, de trabajar temas en pequeños grupos. De su experiencia e interés en la tutoría propone una estrategia de acompañamiento entre los propios compañeros: que “los niños que van bien, que entienden bien, pues que acompañen al que no entiende y que le puedan ayudar. Y que si tengo

una duda, pues que él me ayude”. Esta idea fue iniciativa de los propios estudiantes, según comenta la tutora. También menciona la importancia de contar con el apoyo del jefe de grupo, y por ello, de hacer una buena selección del jefe de grupo, para que pueda ser un gran apoyo para sus compañeros.

Para otro tutor, es indispensable considerar el ámbito familiar en la planeación del espacio de tutoría, generar vínculos con los padres a través de actividades que los involucren y tengan impacto en el alumno.

Otra tutora de la misma escuela, que define su metodología de trabajo como “bien organizada”, habla de la importancia de la experiencia en los siguientes términos:

Si la disposición del otro no está, no hay nada que uno pueda hacer. Puede uno tratar de ir puntualito, pero se necesitan mucho más de las habilidades que tiene uno como maestro: también la experiencia, los años de experiencia, cómo abordar a un menor, cómo moldear nuestro carácter para poder entonar con el otro.

Es evidente que el tutor, como cualquier docente, a la hora de la actuación pedagógica pone en práctica su propia experiencia personal y académica, construida y articulada en su trayectoria, donde se actualizan filias y fobias conceptuales, afectivas, vinculares, que como docente y sujeto porta y rehabilita en la tarea de tutoría; tarea centrada en el reconocimiento o desconocimiento de un otro —el alumno— que lo interpela.

PLANEAR LA TUTORÍA: ¿ES O NO ES CONSTRUIR UN PROGRAMA DE ASIGNATURA?

A pesar de los debates que se han generado desde que se inició la tutoría en las escuelas secundarias, y no obstante el avance en la discusión sobre su sentido y la creciente presencia de materiales diversos para el desempeño de la actividad, hay aspectos donde los maestros demandan una estructura pautada para la acción tutorial.

Uno de los aspectos destacados por los tutores es la ausencia de un programa que sistematice la secuencia, amplitud y profundidad de los contenidos a trabajar. Uno de ellos critica:

En el programa no le veo rumbo. Están estos ámbitos, pero quién me dice por dónde tengo que empezar, por qué estos cuatro. Yo elijo un ámbito [...] ¿sí? Sí hay un diagnóstico, pero no hay una ruta. A lo mejor porque uno está acostumbrado de las otras materias, está totalmente estructurado lo que tengo que hacer... Lo estoy haciendo a prueba y error. Lo malo es que es con los niños. Les podría servir mucho, y a lo mejor estoy divagando; podría ser más rendidor la horita que les doy a la semana...Lo que le falta es una formalidad a la materia, al plan, un poco más de estructura para no andar cada quien por su lado, y eso hace que los niños se la tomen más en serio.

El tutor reconoce que son las propias prácticas instituidas en otros espacios curriculares, como son los programas de las materias de Matemáticas, Español, Biología, o cualquier otra asignatura, lo que puede estar influyendo en su percepción de la falta de un programa de tutoría como “una ausencia”; pero la entrevista denota también la poca claridad que existe sobre un espacio curricular escasamente definido, poco acoplado curricularmente a las prácticas docentes y de gestión de las escuelas secundarias y con escasa orientación en lo referente a la formación de los docentes-tutores.

Otro elemento fuertemente cuestionado es la propuesta programática de la tutoría como espacio curricular en relación a sus propósitos, orientaciones y resultados esperados. Se señala, y no sin razón, que se trata de “propuestas elaboradas por especialistas”, que “pueden saber mucho de su tema de estudio”, pero que desconocen las condiciones institucionales, personales, laborales; los procesos de actuación de los docentes, las prácticas cotidianas a las que se enfrenta un tutor; las múltiples y cruzadas demandas que se le atraviesan. El cuestionamiento al diseño de este espacio por especialistas alcanza a otros espacios curriculares diseñados con la misma lógica:

... A veces los que hacen los programas de cualquier nivel no son maestros: son investigadores. Yo, por ejemplo, soy docente investigador, y ahí caí en cuenta en la verdadera y neta de esta historia, que muchos de los que hacen los programas no son maestros o nunca han vivido una jornada real, desde que te tienes que organizar, planear, dejar necesidades personales, cumplir con todas tus responsabilidades dentro del centro de trabajo, estar al 100% de salud física y mental, no tener tus problemas personales relacionados con tu trabajo.

Esta visión aguda, que muestra la distancia entre “planear desde el centro” y “actuar en la periferia” —distancia agravada por desconocerse las condiciones institucionales, las trayectorias de los sujetos y los contextos de acción— conduce a propuestas que plantean propósitos poco factibles y contenidos y actividades no necesariamente acordes con las intenciones programáticas señaladas; al respecto un maestro opina:

Son muchos factores que intervienen en esto, y yo siento que el programa se parte en algunos momentos; no tiene esa coherencia de llevar un desarrollo a un punto específico, qué queremos formar o qué queremos lograr con la asignatura. Sí lo dice el propósito, pero el enfoque dice que lo maneja para que logremos mejores alumnos, mejores personas, que logren desarrollarse para que tengan mejores aptitudes, que tengan mejores situaciones en su vida diaria. Todo eso lo maneja el enfoque, pero yo veo que no tiene realmente un fin objetivo.

Otro aspecto destacado es la superposición y entrecruzamiento que la tutoría tiene con contenidos de otras asignaturas. Es el caso de valores, en relación con Formación Cívica y Ética (FCyE), donde en apariencia no hay un claro deslinde en el tratamiento que recibe el tema de valores en la tutoría y el que se desarrolla en FCyE. Un maestro señala:

Hay una estrecha vinculación entre lo que es tutoría y FCyE. Porque también en tutoría debemos de hablar de valores y en FCyE vamos hablando de valores. En FCyE buscamos la formación, una buena formación del alumno, y en tutoría buscamos encauzarlos, orientarlos y mucho tiene que ver con FCyE.

Los tutores observan otros entrecruzamientos con los contenidos de Biología, en los temas de sexualidad y adicciones: sexualidad, métodos anticonceptivos, planificación familiar y otros.

Un último aspecto en relación con la planeación de la acción tutorial y la confusión que suscita en cuanto a ser o no un espacio que se trabaja como asignatura es el abanico de respuestas que provoca, y que van desde un profundo involucramiento con la actividad —como algunos ejemplos que se reportan en el capítulo 11— hasta la simulación o negación lisa y llana del sentido del espacio curricular, como reconoce este tutor:

Desafortunadamente, no todos trabajamos en la tutoría; a veces trabajamos en la tutoría sólo para escuchar los pequeños chismes, ¿no? O a veces, pues, es un espacio de receso y tráete tu almuerzo y vamos a almorzar todos juntos, un espacio de convivencia, si se quisiera ver así, pero realmente no se aprovecha la tutoría como debiese... Debería de aprovecharse más, ¿sí?... y malamente ¿no? Pues uno no puede contra todo el mundo. Si todos nos pusiésemos de acuerdo y trabajásemos con el mismo ritmo, yo creo que sí sería muy aprovechable. Desafortunadamente, no se hace.

Espacio de simulación, y por tanto de negación, de una tarea que se observa como necesaria, pero aun flojamente articulada en los procesos de institucionalización de los establecimientos y de los sujetos involucrados: directivos, docentes, alumnos y padres.

En síntesis, el capítulo especifica los lineamientos al respecto y los contrasta con lo encontrado en los planteles: la planeación de la acción tutorial es una tarea que tiene una muy débil o, en ocasiones, nula coordinación y participación colegiada; y cuando hay planeación, tiende a ser una respuesta a exigencias burocráticas o a utilizarse con fines de esa naturaleza. Sólo en un caso excepcional la tutoría opera conforme a una coordinación de todos los grupos y grados, con un seguimiento y análisis colegiado; en los otros planteles los tutores denuncian la ausencia de esos espacios colegiados y sostienen la necesidad y la importancia de contar con ellos. La preparación de la tutoría se resuelve como práctica individual y sobre la marcha. En esa práctica son fundamentales los materiales diversos a los que los tutores pueden acceder y la manera como recuperan

los intereses, las necesidades y los problemas de los alumnos, que nutren y perfilan las sesiones de tutoría de una en una. Indudablemente, la experiencia y la trayectoria de cada tutor se expresan en la planeación de las sesiones. Al final del capítulo se discute si planear la tutoría equivale a construir el programa de una asignatura más, o en qué forma la planeación de la tutoría deberá llevarse a cabo para respetar los criterios de flexibilidad y respuesta a las necesidades concretas de los alumnos que recomiendan los lineamientos generales. ©

Capítulo 4

La tutoría como espacio curricular

El docente que tiene la responsabilidad de ser tutor afronta este reto con un escaso o nulo respaldo institucional y dentro de un contexto escolar frecuentemente caracterizado por la falta de planeación, trabajo colegiado y mecanismos de evaluación para la tutoría. Esta labor profesional se encuentra pautada por un entramado de factores que se presentarán a lo largo de este apartado para explicar la manera como influyen en la configuración de las actividades que el tutor realiza con el grupo de alumnos.

Los factores identificados son: la impronta de las tradiciones de organización escolar de los propios planteles; la influencia de los supervisores y de los directivos del plantel; el contexto socioeconómico y cultural de la localidad en que se sitúa la escuela y la experiencia del tutor y los recursos a los que tiene acceso

Estas pautas se organizan analíticamente dentro de las amplias fronteras que señalan los cuatro ámbitos propuestos por los lineamientos curriculares de la tutoría como elemento novedoso para las escuelas secundarias; se describen en cada ámbito los factores que pautan la prioridad asignada a cada uno de ellos, que difiere entre las escuelas; las relaciones educativas que los caracterizan, los temas que se trabajan y las actividades que se desarrollan.

ACTIVIDADES HEREDADAS DE LA FUNCIÓN ASESORA

En el capítulo 2 se identificaron las modalidades de tutoría encontradas en las escuelas y la manera como la figura y las funciones del asesor siguen teniendo una fuerte influencia sobre la concepción de la nueva propuesta.

Dentro de las actividades heredadas del asesor, sobre todo en aquellas entidades donde la figura del asesor se sustituyó con la del tutor,¹ destaca la responsabilidad de relacionarse con los padres de familia y alumnos mediante dos grandes actividades: la coordinación de las reuniones bimestrales con padres de familia, para la entrega de las calificaciones de los alumnos, y la organización de convivios

1 De este aspecto se habla de manera más detallada en el apartado "Las modalidades de la tutoría", del capítulo 2.

con los estudiantes y, en algunos casos, con los padres de familia. En algunos planteles y para algunos tutores, se trató de un simple cambio de denominación, como en los casos siguientes:

Entrevistadora: Y entonces, ¿cada cuándo tiene reuniones con padres de familia?

Tutor: Con los padres tenemos cada bimestre, una vez entregadas las evaluaciones, eh... 8 o 15 días después de que ya se entregaron para pasar las calificaciones a los administrativos, y ahí sí [en la reunión bimestral], yo platico con ellos y hasta los regaño a ellos, yo les digo...

Entrevistadora: ¿A los papás?

Tutor: Sí, a los papás, les digo: "¿Qué pasa? Hicimos un compromiso". Porque hasta eso, al inicio del primer bimestre, de la primera reunión que tenemos, yo les pido el compromiso. "Yo pido el apoyo de ustedes, yo no quiero conocerlos nada más ahorita y después ¡quién sabe!, yo quiero esto con sus hijos..."

Tutora: Yo en una ocasión, por ejemplo, ahora en lo de Navidad, yo les dije: "Oigan, deben de convivir con sus hijos, porque ustedes nada más nos los dejan acá, y si uno les pide 10 pesos o 20 pesos, y luego dicen que el maestro se los robó, y ¿Qué les parece si yo los invito y ustedes traen que un pastelito, que cada quien traiga algo para poder convivir?" Se comprometieron incluso a traer cada quien algo, y a la mera hora, nada más participaron dos madres de familia, que trajeron para todos.

Tutor: Eh, bueno, con la palabra tutoría se entiende apenas de hace cuatro o cinco años, porque siempre se ha manejado, sólo que con otro nombre. Anteriormente era asesor, y ahorita como tutor, nos dicen: Ahora ya no eres asesor, eres tutor.

Otras actividades que realizan los tutores en el marco de las tradiciones propias de su escuela tienen que ver con aquellas que van más allá del tratamiento de un espacio curricular en específico:

Otro tutor: Tenemos diferentes eventos, tanto en los deportes como en lo cultural; tenemos competencias. Algunas las adaptamos de acuerdo a las fechas. Tenemos una calendarización de eventos. Por ejemplo, ahorita se aproxima un evento de vóley, primeramente por escuela, y ya de aquí sacamos una selección y se va a lo que viene siendo a nivel regional... Va a ser de vóley. Son relaciones y eso nos ayuda, porque el resultado, viene otra escuela y no hay problema y eso es cambio. Porque a veces queremos un cambio: tutorías relaciones, palabras, y queremos resultados numéricos. Vamos a ver cuando se

relacionan con otros compañeros de otras escuelas, no hay problemas, no hay pleitos, no hay piedras. Quiere decir que ese valor de la tolerancia lo están asimilando en la convivencia.

Un tercer tutor: ...Y yo siempre me he apoyado. Estuve trabajando, repito, Matemáticas, y también estuve con la asignatura de Educación Física, y en una ocasión una maestra me dice: “¿Sabes? Échame la mano para el 10 de mayo para un baile”, y me voy a apoyar de B., se llama este muchachito, y que voy a ver a este niño y me ayudó él, o sea, a poner la coreografía ¡y todo ese rollo!... porque les he dicho que son muy inteligentes y nos apoyan en las actividades que hacemos y aprovechar las capacidades de los muchachos.

En los dos últimos testimonios se puede apreciar cómo la participación de algunos tutores en el contexto escolar va mucho más allá de trabajar el espacio curricular de tutoría. En el primero, los tutores hacen referencia a la participación de la escuela en eventos deportivos a nivel regional; en el otro, el tutor refiere el apoyo que brindó a una compañera docente para ensayar un bailable para la participación de su grupo en un evento de carácter social en la escuela (el 10 de Mayo). En otras ocasiones es el mismo tutor el encargado de organizar la participación de su grupo en los homenajes.

Sin embargo, más allá de las responsabilidades que tienen que realizar como parte de su jornada laboral, en ambos casos llama la atención la finalidad educativa con que visualizan la participación de los estudiantes en estas actividades: En el primer caso, cuando los alumnos logran participar en competencias deportivas sin llegar a altercados, aprecian el aprendizaje de los estudiantes en términos del valor de la tolerancia para la convivencia; y en el segundo caso, el apoyo de un alumno para poner la coreografía de un bailable da cuenta de la valoración que sus docentes tienen sobre su capacidad, así como la de otros estudiantes de la escuela.

En este sentido tiene mucha razón uno de los tutores de las escuelas del estudio cuando expresa:

Tutor de ellos, no nada más en esa hora. Eres tutor dentro de horario de clases y fuera de él. Es mi punto de vista, que no nada más en esa hora tienes que ser tutor. Tutor eres de siete de la mañana a dos de la tarde, que es el horario de clases, y si es necesario el tutor tiene que hacer un espacio para esa problemática, fuera de la escuela, ir a su casa, platicar con sus papás. ¡Ver el porqué de las cosas!

EL DESARROLLO DE LOS ÁMBITOS DE TUTORÍA

El espacio curricular de tutoría, desde la propuesta formal, se encuentra organizado en cuatro ámbitos de acción tutorial: *Seguimiento del proceso académico de los alumnos; Convivencia en el aula y en la escuela; Orientación hacia un proyecto de vida; e Integración entre los alumnos y el ambiente escolar*, los cuales; a su vez; plantean propósitos y sugerencias de actividades concretas para su implementación

(SEP, 2011b),² mismos que buscan concretarse a través de acciones conjuntas por parte del personal directivo, de asistencia educativa y docentes de los planteles escolares, así como por cada uno de los tutores con el grupo o grupos a su cargo. En este apartado nos centraremos solamente en el conjunto de acciones que el tutor realiza (en el contexto escolar y áulico) con su grupo de estudiantes para contribuir al logro de los propósitos planteados para cada uno de estos ámbitos de acción tutorial.

Con esta finalidad, presentaremos los ámbitos de acción tutorial en el orden de prioridad en que fueron identificados en la mayoría de las escuelas donde se realizó el trabajo de campo, lo que implica que, en algunas escuelas, dicho orden no fue estrictamente el mismo.³ Siguiendo esta lógica de organización del apartado, en cada uno de los ámbitos se busca dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Qué factores inciden en la priorización del ámbito? ¿Para qué se prioriza? ¿Cómo se concibe el mismo? Y, finalmente: ¿Cómo se implementa? Con las dos primeras cuestiones se rescatan principalmente aquellos aspectos que tienen que ver primordialmente con la incidencia del contexto escolar en las expresiones de la tutoría como espacio curricular, y con las dos siguientes se aborda, de manera central, lo relativo al trabajo del tutor con los estudiantes en las aulas y en los distintos espacios educativos donde lleva a cabo su labor con ellos.

SEGUIMIENTO DEL PROCESO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS. EL PESO Y EL PRESTIGIO DE LAS CALIFICACIONES

Uno de los ámbitos cuya presencia fue más consistente en la mayoría de las escuelas estudiadas, y particularmente en las sesiones de tutoría, fue el de Seguimiento del proceso académico de los alumnos. Esta priorización obedece a diferentes motivos, como el énfasis que le otorga un supervisor del estado 2:

Mandan proyectos de tutoría, y se nota mucho en las evaluaciones. Se supone que (en) las evaluaciones el tutor ya hizo un trabajo previo con los alumnos, pues para que no tengan bajo el aprovechamiento. Si tienen bajo aprovechamiento, quiere decir que el tutor no ha hecho su función como debe. Y hay escuelas que si tienen un aprovechamiento alto, quiere decir que el tutor sí está trabajando en apoyar a sus alumnos para ese aprovechamiento. Entonces, si existen escuelas que les falta trabajo de tutoría, ¿qué se hace? Se mandan esos informes y los asistentes técnico pedagógicos (ATP's) asisten a esas escuelas en colegiado y, bueno, van y apoyan a los docentes.

2 En *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes* (SEP, 2006a) eran llamados ámbitos de intervención del tutor, con leves variantes en su denominación con respecto a la versión del 2011: La inserción de los estudiantes en la dinámica de la escuela; Seguimiento del proceso académico de los alumnos; La convivencia en el aula y en la escuela; y Orientación académica y para la vida.

3 Un ejemplo al respecto lo constituye el caso de la secundaria general del estado 3, en donde los ámbitos *Integración entre los alumnos y el ambiente escolar* y *Orientación hacia un proyecto de vida* resultaron ser los de mayor presencia en esta institución. Este aspecto se plantea también en el presente apartado.

En este caso, se identifica la relevancia que la supervisión escolar otorga al espacio de tutoría, específicamente en lo relativo al nivel de desempeño de los tutores, reflejado en las calificaciones que reportan las escuelas. Esta relevancia, otorgada por el supervisor, se manifiesta tanto en la solicitud de proyectos de tutoría que hace a los planteles (no se aclara si de cada escuela o tutor) como en el hecho de referir acciones de apoyo a aquellos planteles que, dados sus resultados educativos, parecen requerirlas para trabajar mayormente con tutoría. En este caso existe una presión externa a la escuela (de la supervisión) para que la tutoría, al menos en la forma en que es entendido el ámbito *Seguimiento del proceso académico de los alumnos*, sea efectivamente implementada en las escuelas. ¿Qué efectos puede tener esto en la forma en que los tutores asumen dicha tarea?

Tutor: Yo quiero que mis alumnos sean los mejores de la escuela... Ahora de lo que se trata es que todos, como si fueran una sola persona, avancen, y avancen siempre adelante y hacia arriba. Entonces, si no mal recuerdo, en el año anterior, en primero, creo que nada más hubo dos o cinco alumnos en el cuadro de honor. Y lejos de molestarme o de sentirme mal, les dije: "Es un buen momento, es un buen comienzo. Pero se puede mejorar". Y cada bimestre, bimestre tras bimestre, aumentaron alumnos en el cuadro de honor hasta llegar a 16. Y varios alumnos se quedaron entre 8.5 y 8.9. Fue el mejor grupo, no nada más de los primeros. Fue el mejor grupo de los segundos y de los terceros. Del ciclo anterior. Mi grupo.

Otro Tutor: En primer bimestre solamente cinco muchachos sacaron buen promedio, arriba de 9, y tuve una reprobación del 50% de las materias. Entonces, ahí, pues, sí me preocupó mucho, y fue cuando implementé lo de la marca personalizada... y... me puse a trabajar con ellos y ya en el segundo bimestre sí noté una diferencia amplia: subimos a 14 promedios buenos; ya no fue de 9, sino de 9.3 hacia arriba, ¿no? ¡Incluso por ahí dos con 10 íntegros en todas las materias! Ya nada más me reprobaron ocho muchachos. Los otros, sí, con un poquito de promedio bajo, pero ya no, no reprobaron. Entonces, eso me habla de que sí sirve la tutoría...

La presión externa de la supervisión escolar parece conjuntarse con la inquietud de algunos tutores de la escuela por asumir su función con un marcado énfasis hacia el seguimiento de las calificaciones de los alumnos y su preocupación por que mejoren su aprovechamiento escolar. De primera instancia, lo anterior parece ser benéfico para los alumnos; sin embargo, un efecto colateral que se identificó en esta escuela fue la dinámica de competencia y celo profesional que se ha generado entre algunos de los tutores de la institución (como se evidenció en la secundaria técnica del estado 2).

En otros casos, el énfasis por trabajar de manera prioritaria con el ámbito de *Seguimiento académico de los alumnos* tiene su punto de origen en la propia dirección escolar:

Director: Porque la escuela, después de estar en último lugar, ¡ahora es la mejor técnica de S.! Recibimos por primera vez un estímulo colectivo por los resultados de ENLACE, y ahora todo el mundo firma; nadie me dice: “¡Es pesado!”.

En el caso de la secundaria técnica del estado 4, la prevalencia del ámbito *Seguimiento del proceso académico de los alumnos* se ha debido, entre otros factores, a la preocupación del director por elevar los resultados educativos de la escuela, dados los antecedentes de bajo aprovechamiento que había reportado el plantel en evaluaciones externas antes de su llegada, principalmente en el turno vespertino. En este caso la demanda proviene de la propia escuela y no es impulsada por una instancia externa al plantel.

Por otra parte, en ambos ejemplos se advierte que las evaluaciones externas, como ENLACE, o calificaciones reportadas por las propias escuelas, parecen tener una estrecha vinculación con este ámbito y se asumen como un indicativo del desempeño de los tutores, del adecuado desarrollo de la tutoría o incluso del propio funcionamiento de la escuela. Los resultados de evaluaciones educativas constituyen uno de los puntos de referencia más inmediatos con que cuentan las autoridades educativas, padres de familia y sociedad en general para valorar la calidad del servicio educativo que se ofrece en los planteles. Lo anterior permite entender por qué el ámbito *Seguimiento del proceso académico de los alumnos*, al asociarse con el aprovechamiento de los estudiantes, ocupa un lugar prioritario en la mayoría de las escuelas donde se realizó el trabajo de campo.

Derivado de lo anterior, se puede aventurar que uno de los probables sentidos que tutores y/o directores visualizan en esta preocupación por las calificaciones de los alumnos es el prestigio profesional que se pone en juego ante la comunidad escolar y autoridades, ya sea a nivel individual, como tutor, o a nivel colectivo, como institución. Ello no quiere decir que, aparejado a este sentido, algunos tutores no encuentren un legítimo interés por mejorar la situación académica de los alumnos, más allá de obtener buenos resultados en lo inmediato, como argumenta uno de ellos:

Sí, ¿cuáles van a ser las repercusiones? Por ejemplo, si reprobas cuatro o cinco materias, ¿cuál va a ser? Vas a tener que repetir otro año, y para que puedas sacar tú la secundaria, ¿qué necesitas? Necesitas un promedio aprobatorio. Necesitas, de hecho para seguir estudiando, tu certificado, entonces, ¿cómo lo vas a obtener? 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. A ustedes, a la mejor porque son adolescentes... Ustedes no ven esas cosas, pero uno se las hace ver y entienden esas cosas. Todo lo toman a juego, porque no tienen en sí proyectado un futuro. ¿Qué van a hacer? Pero ya una vez saliendo, 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.

El tutor exhorta a sus alumnos a mejorar sus calificaciones desde un horizonte temporal más amplio: su futuro laboral o profesional. Por consecuencia, se refiere a su sustento económico cuando sean adultos, argumento que se puede vincular con el ámbito *Orientación hacia un proyecto de vida*; de esta manera, el espacio curricular de tutoría puede adquirir una connotación más holística, al interrelacionar los distintos ámbitos que lo integran.

Finalmente, en las escuelas en donde hay tutores+asesores, el ámbito *Seguimiento del proceso académico de los alumnos* ocupó un lugar secundario en las sesiones de tutoría. Se identificó lo siguiente:

Tutora: Como asesora, yo atiendo la problemática de los jóvenes, que hay molestias, que surge un problema y me dicen, y entonces estar al pendiente de esas situaciones [...] Y en tutoría busco temas interesantes para ellos, para platicar.

Entrevistadora: Como asesora del otro grupo, ¿cuáles son las responsabilidades que usted tiene con ese grupo con el que usted es asesora?

Tutora: La responsabilidad... es saber cómo van los muchachos en calificaciones, atender las reuniones de padres de familia.

Entrevistadora: ¿A ustedes les toca coordinar?

Tutora: Sí, a nosotros nos corresponde comunicarles las calificaciones de ellos, cómo van en la conducta, organizar los honores. Cuando se acerca una festividad nos toca apoyar a los jóvenes... qué hacen, lo que van ellos a exponer.

Entrevistadora: ¿Platican con el tutor sobre las calificaciones, sobre cómo van?

Alumno: No, eso es a los burros.

Alumna: El profe los felicita porque sabe que son burros... A veces manda llamar a sus mamás y mejoran porque creo que los regaña...

Otra entrevistadora: Cuando el maestro llama a los papás porque andan mal en calificaciones, ¿lo hace respecto a su asignatura o también respecto a otras asignaturas?

Alumno: Sólo con la de él.

Cuando el asesor se encarga de las calificaciones de los alumnos y de reportar estos resultados a los padres de familia (como se identificó en las escuelas secundarias de los estados 3 y 1), los tutores escasamente asumen las acciones que tienen que ver con el ámbito *Seguimiento del proceso académico de los alumnos*, ya que no tienen institucionalmente la responsabilidad de dar cuenta del aprovechamiento escolar de los estudiantes ante los padres de familia. En el primer testimonio,

la tutora, al cumplir ambas funciones en la institución (es asesora del 3º I), tiene la posibilidad de identificar los matices entre la función del tutor y del asesor en su escuela. De esta manera, se aprecia cómo el papel del tutor con respecto a otras figuras de apoyo educativo dentro de la organización del plantel influye también en la forma en que se configura y asume la tutoría con el grupo de alumnos.

Seguimiento académico: actividades y temas más recurrentes

Más allá del sentido que la supervisión, la dirección y los propios tutores asignen a las calificaciones, ¿cómo trabajan estos últimos el ámbito *Seguimiento del proceso académico de los alumnos* en el espacio curricular de tutoría? ¿Qué temas abordan y qué actividades realizan cotidianamente en las sesiones de tutoría? Un par de tutores informa:

Y nos dice también [el libro de tutoría de una editorial privada] ... cómo dar el seguimiento al alumno que tiene algunos problemas, que tenga en alguna materia. De hecho vienen algunas actividades para que el alumno exprese en qué materias tiene problemas. Es lo que más o menos se maneja. Cuando se le presenta algún problema con una materia, pues darle seguimiento más o menos.

En cada bimestre yo... destino una clase. Es donde... destino una hora en cada bimestre para ver cómo salieron en sus calificaciones... Tenemos un acercamiento con él. "A ver, ¿en qué estás fallando?" Incluso, voy con el maestro y le digo: "Dale un trabajo, que se comprometa para que, aunque sea el seis, se ponga, [ríe] para que pase y que no repruebe, que no se quede, pero, o sea, que se enseñe a ser más responsable, que sean abiertos, que no se queden ahí..."

Ya sea en forma única o complementada con la revisión de calificaciones por parte de los alumnos, el trabajo con temas como "Las calificaciones", "Problemas con las materias", "Aprovechamiento escolar" resulta recurrente en las escuelas secundarias en donde se realizó el estudio; con diferentes denominaciones, el contenido central parece ser el mismo: el trabajo con las calificaciones obtenidas por los estudiantes. Por otra parte, la realización de ejercicios en donde los alumnos revisan las calificaciones obtenidas en cada bimestre constituye una de las prácticas que se identificaron de manera frecuente en las escuelas del estudio. Ya sea a través de ejercicios planteados por libros de editoriales privadas, o bien con preguntas del propio tutor, la intención es que los alumnos visualicen las calificaciones que han obtenido a lo largo de un bimestre, con la finalidad de que identifiquen sus avances, pero también las materias en donde requieren mejorar.

Otra de las prácticas más frecuentes entre los tutores al trabajar este tipo de temas con los alumnos es la plática de exhortación, como ejemplifica un tutor:

Yo les empiezo a hablar sobre la situación en cuanto a calificaciones, cómo se van manejando las calificaciones y a qué calificaciones quieren llegar. Yo les digo, por ejemplo: "¿Qué calificaciones quieres tener al final de promedio?"

"No, pues, un 9". "Ah, un 9, ok, con esas calificaciones que llevas aquí, mira, ya llevas tanto. ¿Qué necesitas para el 9? Tienes que sacar tanto para llegar a ese 9". Entonces, yo les digo: "Todos quieren y pueden", es decir, platicar problemáticas en relación a lo que están teniendo. Por ejemplo, no nomás conmigo, sino con los demás maestros. Incluso, yo llego a hacer el análisis de decirles, antes de que entreguemos evaluaciones: "A ver, ya marqué cincos y seises, a ver todos los cincos, todos los seises, todos los seises son cincos, el maestro les regaló el punto". Entonces, analizamos todo eso: "A ver, hoy hubo tantos cincos, tantos seises. ¿Qué pasa? Hoy hubo más que el bimestre pasado ¿Por qué?..."

Finalmente, una tercera práctica que apareció de manera recurrente en los planteles del estudio fue fomentar el apoyo que se pueden dar los estudiantes entre sí a través de dispositivos como las "patrullas":

Entrevistadora: ¿En qué consisten las patrullas, maestra?

Tutora: Bueno, primero las patrullas, ya como a los 15 o 20 días ya de tener al grupo, empecé a detectar a los alumnos que, pues, ya traían problemas. Primero, ya que los detectamos, yo les pregunté por afinidad que ellos escogieran qué compañeros querían que los acompañaran. Entonces, ya fueron escogiendo de cuatro cada quien y ya iban a trabajar en todas las materias con la patrulla. Esa patrulla está al pendiente de ese niño que entregue (trabajos) en todas las materias, que entre a clase, e igual si hay algún incidente en alguna materia, pues, la patrulla, el día que tengo la clase de tutoría, me reportaban y ya veía qué problema había, y ya lo tratábamos y así íbamos al pendiente con esos niños.

Entrevistadora: ¿Con esos niños en particular?

Tutora: Sí, logramos bastante porque, pues, había un alto índice de reprobación y disminuyó. 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. Los alumnos que van bien en determinadas materias, que ayuden a los que no van muy bien. Y esa fue una inquietud de ellos mismos. Y eso es muy bonito. Porque ellos mismos lo propusieron en base a su experiencia de primaria...

En la mayoría de los casos donde los tutores y alumnos experimentaron esta estrategia, resultó ser una de las prácticas más exitosas para trabajar el seguimiento académico, por los resultados que se obtuvieron con ella (reducir índices de reprobación en el grupo) y por el grado de aceptación que tuvo entre

los estudiantes.⁴ Probablemente esto se deba al mayor grado de confianza que los alumnos pueden tener con sus compañeros de grupo para expresar sus dudas y la posibilidad de contar con ellos en todas o la mayoría de las clases.⁵ En este sentido, resulta sugerente explorar posibilidades de trabajo con esta estrategia, con el adecuado seguimiento y coordinación de las acciones por parte del tutor y de la escuela en su conjunto.

Sí, las calificaciones... ¿pero para qué?

Llama la atención el lugar central que ocupan las calificaciones en la forma como trabajan los tutores el ámbito de *Seguimiento del proceso académico de los alumnos*. El énfasis parece estar más en las calificaciones que en los procesos (de aprendizaje, de relación con los distintos tipos de contenidos curriculares, con los docentes) que llevan al estudiante a dichos resultados. En este sentido, resulta importante profundizar en la forma en que estos ejercicios con los estudiantes promueven o no la reflexión sobre sus propios procesos de aprendizaje, ya que la propuesta formal establece:

Promover el desarrollo de estrategias que le permitan al alumno revisar y comprender sus procesos en el aprendizaje de los diversos contenidos curriculares, entender dónde radican sus dificultades, qué tipo de contenidos se le facilitan y cómo puede mejorar su aprovechamiento académico para asumir y dirigir sus aprendizajes a lo largo de su vida. (SEP, 2011b: 27)

Al respecto, en algunos casos, y desde el discurso de los asesores, estas prácticas parecen quedarse en la sola identificación de las calificaciones y de las materias que se requieren mejorar; en otros, se comienza a vislumbrar un ejercicio de análisis sobre dichos resultados: "A ver, hoy hubo tantos cincos, tantos seises. ¿Qué pasa? Hoy hubo más que el bimestre pasado. ¿Por qué?...". Para profundizar en ello, tenemos la opinión de varios tutores:

Tutor: Yo se los planteo así: "Anótenle qué cosa consideran que hicieron bien en el bimestre, no solamente en Geografía, sino en todas las materias, porque tutoría abarca todas las materias. Pero también anótenle qué errores consideran que cometieron, porque esos errores se van a traducir en bajas calificaciones. Y después de eso, pues, llegamos a la parte más importante. Saber qué

4 Una de las estrategias de trabajo que se promueven en el contexto del Programa de Mejoramiento del Logro Educativo es precisamente la relación tutora, de apoyo mutuo entre estudiantes. El programa lo maneja la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Secretaría de Educación Pública para mejorar puntajes obtenidos en ENLACE por escuelas de nivel primaria y secundaria que en 2008, 2009 y 2010 tuvieron bajos resultados. Ver capítulo 1.

5 Las patrullas consisten en formar equipos de cuatro alumnos, en donde tres de ellos, "los patrullados", escogen a su jefe de patrulla, quien se caracteriza por su buen aprovechamiento escolar y conducta. Además de estas características, lo escogen por afinidad. El jefe de patrulla se encarga de estar al tanto de las calificaciones de los demás, y entre todos dan seguimiento a la asistencia a clases, entrega de trabajos y preparación para los exámenes. En el caso del marcaje personal, se trata de una dinámica semejante, pero en parejas; el estudiante responsable de dar seguimiento al compañero que lo requiera lleva un cuadernillo donde toma nota de la asistencia, tareas y calificaciones.

hice bien o saber qué hice mal, ¿no? La parte más importante es encontrarle solución a los problemas.

Entrevistadora: En cuestiones de aprovechamiento escolar, ¿no lo ven en tutoría?

Tutor: Sí, damos un espacio para analizar los números que ellos van teniendo en su bimestre. Cada mes hacemos una reflexión de cómo vamos y qué ha pasado con sus clases, qué ha pasado con todo lo relacionado a sus materias.

Otro tutor: ...entonces, estrategias para mejorar [calificaciones], independientemente de quién tenga la culpa. Si al maestro se le pasó, se le olvidó o no lo tomó en cuenta, ¡bueno! acercarme más al maestro, para ver cómo quiere que trabaje, como quiere que le entregue el trabajo y esas cosas. Acérquense a su maestro; no importa como sea, ustedes busquen la manera de acercarse al maestro...

Como se puede advertir, en algunos casos los tutores promueven que los alumnos revisen su propio desempeño a lo largo del bimestre: "Saber qué hice bien y qué hice mal"; "Qué ha pasado con sus clases, qué ha pasado con todo lo que es relacionado a sus materias"; y en otros, que visualicen algunas alternativas de solución al respecto: "...acercarme más al maestro para ver cómo quiere que trabaje, como quiere que le entregue el trabajo..."

En particular, este tema se abordó de manera recurrente en la secundaria general del estado 4 y en un grupo de la secundaria técnica del estado 3. A continuación se describen brevemente las sesiones donde se abordan las calificaciones obtenidas por los alumnos.

Tabla 4.1 Tratamiento de temas que se califican

Registro de observación de tutoría	Tratamiento del tema de las calificaciones
Historia, FCE, Artes	El tutor pide a los alumnos solicitar sus calificaciones a los maestros para hacer un comparativo de las mismas durante los últimos tres bimestres, de su desempeño como grupo.
Carpintería	<p>El tutor indica a los estudiantes identificar las materias en las que deben poner atención, anotando en una libreta las calificaciones que han obtenido. También les señala que deben explicar el porqué de esa situación. Dibuja en el pizarrón una tabla para que los alumnos anoten las materias en que tienen más problemas. La mayoría de alumnos menciona que Español es la asignatura en la que van mal.</p> <p>El tutor plantea una serie de calificaciones hipotéticas para explicar a los alumnos cómo identificar las que necesitan obtener para lograr un promedio aprobatorio.</p> <p>Varias alumnas levantan la mano con insistencia. Una de ellas afirma que la maestra de Español es grosera. El tutor responde que ya lo sabe.</p> <p>El tutor explica al grupo que los profesores ya son de cierta manera y que a ellos, los alumnos, les corresponde aprender a tratar con ellos. Argumenta que él no podrá resolver los problemas que tengan con los maestros, sino que los alumnos deben aprender a tratar con cada uno para lograr sus objetivos.</p> <p>Realiza varias recomendaciones a los alumnos para aprovechar el tiempo de clase disponible, dadas las suspensiones de clases por los "puentes" próximos.</p>

continúa ▶

4

Registro de observación de tutoría	Tratamiento del tema de las calificaciones
Matemáticas	<p>El tutor comenta a los alumnos que la reprobación no ha disminuido con respecto a periodos anteriores. Varios alumnos hacen expresiones de preocupación.</p> <p>Pregunta, por cada fila, quiénes reprobarán. Un alumno dice que reprobará cinco materias. Ante esta respuesta, varios alumnos expresan desaprobación, pero el alumno ríe.</p> <p>El tutor afirma que no comprende cómo es que reprobaban Artes, Taller y Educación física, que son materias con menos clases a la semana. Señala que quienes van a reprobar seguramente no han informado de su situación a sus padres y que los maestros no les ayudarán. Comenta el caso de dos alumnas cuyas calificaciones perjudicaron el promedio del grupo al reprobar. Pregunta qué alumnos tuvieron los más altos promedios. Reprende públicamente a cada alumno que señala haber tenido un promedio bajo.</p>
Ciencias	<p>La tutora pregunta a los alumnos sobre las calificaciones que obtuvieron en el cuarto bimestre y si éstas responden a las metas que se plantearon al inicio de dicho bimestre. Les pide sacar su cuaderno de tutoría para que recuerden las metas que anotaron.</p> <p>La tutora les pide escribir en el cuaderno el título: "Análisis de los resultados del cuarto bimestre y comparación con los anteriores."</p> <p>Les dicta varias preguntas. Algunas son: ¿Cómo son mis resultados hasta la fecha? ¿Cuál es nuestra meta? ¿Cuál es la materia que más se me ha dificultado y por qué?</p> <p>Entre cada pregunta, hace comentarios y da ejemplos en el pizarrón para mostrarles la necesidad de calcular el esfuerzo que deben hacer para aprobar cada asignatura. Los exhorta a esforzarse para que en el último semestre logren calificaciones que les den un promedio aprobatorio. Les pide hacer en casa una tabla donde analicen cada materia.</p> <p>Advierte a los alumnos que deben evitar reprobar. Les pide anotar en su cuaderno una reflexión sobre lo que harán desde ese día hasta finalizar el curso. Después de unos cinco minutos, pide a varios leer lo que anotaron. Algunos alumnos comentan experiencias con sus calificaciones y con los maestros. La tutora retroalimenta con comentarios.</p> <p>Un alumno que habla bajo y con actitud tímida es interpelado por la maestra sobre lo que va a hacer respecto a sus calificaciones. El alumno dice que necesita la ayuda de algún compañero y nadie se la brinda: expresa tristeza y la maestra le dice que luego hablará con él.</p> <p>Otros alumnos narran experiencias de buenas calificaciones y que buscan subir, por ejemplo, de 8 a 10. Un alumno dice que su indisciplina le distrae en las clases. Otra alumna dice que tiene dificultades en música por la diferente forma de enseñar del maestro actual respecto al que tuvo antes.</p> <p>La tutora pregunta a varios alumnos si no han hablado con los maestros de las materias con las que tienen problemas, y varios alumnos comentan sus experiencias sobre ello.</p>
Español	<p>Al iniciar la sesión, la tutora pregunta a los alumnos si han tenido algún problema con sus calificaciones del bimestre. Los alumnos guardan silencio; no se animan a comentar.</p> <p>La tutora dicta un apunte sobre valores.</p> <p>Mientras los alumnos escriben lo que les acaban de dictar, la tutora vuelve a preguntarles sobre sus calificaciones.</p> <p>Algunos alumnos comentan que no todos los profesores les han entregado calificaciones. La tutora insiste en preguntarles cómo van y los alumnos permanecen callados al respecto.</p>
Computación	<p>Los alumnos introducen en una tabla de Excel sus calificaciones.</p> <p>El tutor comenta que si en la tabla se detecta un 5 en alguna asignatura, automáticamente se asigna NA en Tutoría.</p>

En los seis ejemplos anteriores se observan diversas formas de abordar con los alumnos el análisis de las calificaciones que han obtenido en un periodo determinado del ciclo escolar. La mayoría de estos tutores parte de la información que los alumnos tienen de sus resultados bimestrales y, salvo el caso de la tutora que imparte también Español, que insiste sobre las calificaciones de los estudiantes sin obtener resultados, el resto de los tutores puede apoyarse en los datos que los alumnos les brindan.

La sistematización de las calificaciones para identificar necesidades de esfuerzo y compromiso es una tendencia en estos análisis que promueven los tutores, que en algunos casos se alimentan de comparaciones a lo largo de varios periodos, como se plantea en el caso de la profesora de Historia. Los ejercicios hipotéticos para que los estudiantes identifiquen el puntaje mínimo que requieren en cada materia constituyen una estrategia aplicada por los profesores de carpintería y Ciencias.

Se destacan casos, como el del profesor de Matemáticas, en los que el análisis que el tutor promueve en los estudiantes es mínimo en comparación con los reproches y en los que se nota cierto menosprecio por el compromiso y la honestidad de los alumnos para reconocer su situación e informarla a sus padres. Existen otras situaciones donde los alumnos expresan de manera espontánea quejas por el trato que reciben de otros docentes, como es el caso de la tutoría del profesor de carpintería. En casos como éste, se percibe un clima de confianza que contrasta con el que prevalece en el grupo donde el tutor reprocha y, más aun, donde la tutora pregunta a los alumnos y éstos permanecen callados.

En el ejemplo de la tutora que imparte Ciencias, que también interroga a sus alumnos y plantea ejercicios para determinar los promedios que requieren a fin de obtener un resultado aprobatorio, se advierte un clima austero, pero en el que los alumnos comentan sus experiencias. Varios comentan ante sus compañeros sobre las condiciones que propiciaron bajas calificaciones y lo que requieren hacer para mejorar. Se destaca la comunicación que una tutora logra establecer con un estudiante que expresa su angustia ante la falta de apoyos para superar sus problemas en alguna asignatura.

En el caso de las clases observadas en la secundaria general del estado 4, se percibe que los maestros abordan bimestralmente la cuestión de las calificaciones como un acuerdo entre los docentes de la escuela. Las diferencias en la manera de tratar esta temática expresan diversos estilos de trabajo y diferentes concepciones acerca de su labor como tutores y docentes.

El análisis destaca los diferentes grados de profundidad con que se aborda este ámbito en las escuelas donde se realizó el estudio: Desde únicamente identificar sus calificaciones hasta plantear alternativas de solución frente al bajo desempeño académico, pasando por los procesos de autorevisión de los estudiantes sobre los factores que los llevaron a esos resultados. En este sentido, queda pendiente la reflexión de los alumnos en torno a su relación con el conocimiento y con los diferentes tipos de contenidos curriculares de la escuela secundaria, de acuerdo con los planteamientos que para este ámbito se han hecho en la propuesta oficial (SEP, 2006a y 2011b).

CONVIVENCIA EN EL AULA Y EN LA ESCUELA... ¡Y MÁS ALLÁ DE LOS MUROS ESCOLARES!

Otro de los ámbitos cuya presencia fue marcadamente consistente en la mayoría de los planteles fue el de *Convivencia en el aula y en la escuela*. Por ello es importante explorar las razones de esta priorización en varios de los planteles. Dos directores relatan lo siguiente:

Hace unos cinco meses [antes de trabajar con tutoría], había veces en que salíamos de aquí y los alumnos, allá afuera, se estaban agarrando tremendamente. Las mamás se metían y le decían a los hijos: "Pégale, peléate". Los incitaban a pelear. "Rómpele". Quién sabe qué tanto les decían. Tuvimos que asistir todos al municipio, solicitar patrullas. Los maestros, hoy veo que sí están trabajando. Los maestros hicieron la labor con los grupos y lo que les estamos hablando, hace cinco, ocho meses a la fecha, no estamos diciendo aleluya ya se terminó, porque estamos expuestos, pero a la fecha ya se evitó toda esa violencia. Se calmó bastante ahí afuera. Aquí estaba sucediendo lo mismo, y con la misma labor de todo el personal, también ya se calmó.

El año pasado tuvimos una experiencia. Tuvimos problema con la secundaria técnica, y los muchachos de aquí ya estaban listos con piedras y palos para defender su escuela. Cuidamos que no saliera nadie y llamamos unas patrullas, y en la siguiente ceremonia les dije: "Chavos, ésa no es la forma de que nosotros podamos tener una identidad". Porque los chavos, bien bravos, gritaban: "¡Gallo!, ¡Gallo!, ¡Gallo!" Y dije: ¡Qué manera de identificarse con su escuela! Vino un concurso de interpretación de los himnos y les dije: Aquí es donde deben demostrar lo gallos que son...

Los directores de las escuelas del estado 2 se preocupan por el clima de violencia que prevalece en el contexto local; asimismo, han buscado aminorar su posible influencia en el comportamiento colectivo e individual de los alumnos. En el caso de la secundaria técnica, los tutores han trabajado con cada uno de los grupos, y en el caso de la secundaria general, el director les hizo una exhortación a los estudiantes ante un incidente de violencia con otra secundaria de la localidad, aludiendo a su sentido de pertenencia e identidad para con la escuela.

En ambos casos, la manifestación de la violencia ha trascendido los muros del plantel, o más bien, estos incidentes constituyen la expresión del ambiente de violencia en el que crecen los estudiantes de esta localidad del estado 2:

Trabajadora Social: Sí, yo le comentaba que tenemos mucho el problema de apoyo familiar porque... bueno, aquí de hecho, pues, la zona es un poco pesada. Y en cuestión de padres de familia, tenemos mucha desintegración familiar.

Entrevistadora: ¿Zona pesada? ¿En qué sentido?

Trabajadora Social: Como que es muy violenta, eh...muy propensa a la violencia, dentro y fuera del plantel. A la salida. La inseguridad tanto dentro como fuera. Las pérdidas de celulares, dinero, mochilas. Afuera la inseguridad que todos tenemos... esta zona es de alto riesgo, podríamos decir.

De esta manera, se advierte cómo las características del contexto local y de las familias de los alumnos pueden influir en los énfasis que directivos y docentes asignan a la tutoría. En este caso, las características de la localidad han influido en la relevancia de situaciones que se pueden relacionar con el ámbito *Convivencia en el aula y en la escuela* en ambas instituciones. La relevancia de una convivencia armónica rebasa el ámbito escolar y áulico ante las características locales; es un ámbito que no se previó lo suficiente en los lineamientos oficiales (SEP, 2006a y 2011b), pero que resulta muy importante para las escuelas en algunos contextos y cuya trascendencia radica en las implicaciones que tiene en el trabajo de los tutores con el grupo de alumnos, como señala uno que labora en un plantel de este tipo:

En el caso de los niños, es un poco de violencia, pues es la etapa en que quieren sentirse grandes y más en los espacios en los que nos encontramos. Es una zona un poco conflictiva aquí. Hay mucho vándalo. Ellos mismos tienen hermanos que pertenecen a bandas muy fuertes, incluso de secuestradores, o ellos mismos son quienes se suben a las combis a asaltar. Afuera encontramos droga; adentro, de vez en cuando, hemos detectado eso, y pues, es lo grave, es lo pesado, ¿no? Porque no se puede meter uno tanto, porque es poner en riesgo al personal de la escuela, porque es el negocio de allá afuera y si uno afecta el negocio de allá afuera, pues, obviamente van a protestar. Se dan ciertas medidas cuando detectamos alguna situación de ese tipo y les invitamos a que se alejen de eso. Algunos se convencen; otros lo siguen haciendo. No todos los maestros saben de eso. Son contados los que nos llegamos a enterar, tal vez por la misma confianza que tienen los alumnos en nosotros, preocupados muchas veces por el problema que tiene el compañero o la compañera, y es como tratamos de intervenir. A veces funciona y a veces no. Esos son los problemas graves que encontramos en la escuela.

El tutor refiere la labor de convencimiento que él y otros docentes y/o tutores de la escuela realizan con los estudiantes que se encuentran en situación de riesgo (violencia, delincuencia, drogadicción); en este caso se advierte cómo la labor del tutor va más allá del tiempo asignado curricularmente para tutoría ante la dimensión del problema y ante el sentido de compromiso que asume en su labor como docente y tutor de la institución. Por otra parte, este tipo de problemas enfatizan efectivamente la necesidad de asumir la tutoría como una función compartida por todos los actores educativos de la institución (SEP, 2006a, 2011b).

La situación compleja en que se encuentran estos estudiantes rebasa los límites de un ámbito en particular para dar cuenta también de la importancia de los ámbitos *Orientación hacia un proyecto de vida e Integración entre los*

alumnos y la dinámica de la escuela, como recursos necesarios que pueden contribuir a afrontar este tipo de situaciones. Sin embargo, sería ingenuo pensar que la tutoría por sí sola, como función y como espacio curricular, resultara suficiente para afrontar este tipo de problemas, pues su complejidad rebasa en muchas ocasiones la capacidad de respuesta de las escuelas secundarias, planteando con ello la necesidad de abordar estas problemáticas desde una perspectiva más integral e interinstitucional.

Además de las características del contexto local, otro punto de origen para priorizar y trabajar en la mejora de la convivencia en las sesiones de tutoría proviene de la perspectiva con que los tutores la asumen y la atienden de diversas maneras, como:

Tutor: Les puse una dinámica de que un niño pasa al frente y todos los demás le hacen una pregunta, qué quieren conocer, si tienes novia o novio. Lo hago con el objetivo de que se conozcan mejor, que se integren como grupo, porque he observado que al interior de los grupos hay una gran división, de que hacen sus grupitos, y ella es mi amiguita y los demás no. El año pasado invité a los del DIF, que me iban a dar unas pláticas, como unas 10, 15 pláticas, y las daban en la hora de tutoría.

Entrevistadora: ¿De qué era ese programa?

Tutor: Era orientarlos hacia la responsabilidad. También sobre la convivencia entre ellos mismos, que es una cosa que luego manejo. Me es muy difícil con este grupo.

En ambos casos, la decisión de los tutores por mejorar la convivencia en el aula proviene del conocimiento que van teniendo del grupo de alumnos a su cargo. En el primero, la tutora, a través de la observación, ha identificado la necesidad de que el grupo se integre más, pues ha advertido ciertas divisiones dentro del mismo; en el otro, el tutor, a través de la propia relación que va teniendo con el grupo, identifica la necesidad de mejorar la convivencia entre sus estudiantes. En este sentido, el conocimiento de los alumnos por parte del tutor constituye otro de los referentes para priorizar un ámbito u otro en las sesiones de tutoría, en este caso con actividades que se pueden relacionar con el de *Convivencia en el aula y en la escuela*. Por otra parte, se advierte la estrecha relación que este tiene con el de *Integración de los alumnos y la dinámica de la escuela*, ámbito en el que se profundizará más adelante.

Convivencia en el aula y en la escuela: temas y actividades más recurrentes

Por su recurrencia en el discurso de los tutores, los temas que se relacionan con el ámbito *Convivencia en el aula y en la escuela* se pueden agrupar en tres rubros. Un primer grupo son aquellos asuntos que aluden a los diferentes contextos de convivencia de los estudiantes: "Cómo consideras a tus amistades"; "Cómo nos llevamos

con nuestros amigos"; "Mejora del vínculo entre alumnos"; "Relación entre compañeros"; "La familia"; "La relación con tus padres"; "La relación con los maestros"; "Cómo me relaciono con los demás". Dentro del mismo se puede identificar un marcado énfasis de las relaciones de amistad de los alumnos con sus compañeros.

Un segundo grupo son los temas que se refieren a los valores que hacen posible una convivencia armónica: "El respeto"; "La honestidad"; "La solidaridad"; "La humildad"; "El respeto y la comunicación para la convivencia"; "El buen comportamiento". Generalmente, éstos se encontraron en aquellas escuelas en donde, por diversas razones, se hace especial énfasis en "la buena conducta" de los estudiantes dentro del contexto escolar (en las secundarias técnicas de los cuatro estados investigados).⁶ Finalmente, un tercer grupo de temas que aluden a las situaciones de conflicto entre los estudiantes: "El bullying"; "Relaciones y peleas entre jóvenes"; "Problemas conductuales"; "Problemas en el grupo"; "Problemas entre compañeros", y otros más.

Perspectivas tutoras sobre la convivencia en el aula y en la escuela

Esta agrupación por temáticas permitió identificar tres maneras en que los tutores visualizan la utilidad del ámbito Convivencia en el aula y en la escuela en la formación de los estudiantes de secundaria: para mejorar su convivencia en distintos contextos, para poner en práctica ciertos valores de convivencia y, finalmente, como herramienta para la resolución de conflictos, mismos que a continuación se explican.

Los alumnos y sus distintos contextos de convivencia

La mejora de la convivencia del alumno en los distintos contextos de su vida cotidiana es el propósito que se alcanza a visualizar en este grupo de temáticas. Dicha finalidad se encuentra contemplada en los lineamientos actuales para el espacio de tutoría: "... establecer mecanismos de comunicación con sus pares y docentes, así como con los miembros de su familia" (SEP, 2011b: 30). Al respecto, un par de tutoras expresan lo siguiente:

...que es importante que tengas buena relación con tus papás, con tus compañeros, contigo mismo... En sí, es que son bastantitos, pero sí, sobre todo les doy, a veces, actividades de socialización. A veces los grupos 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.

... en la primera entrega de calificaciones les dije a ellos que le escribieran una carta a su mamá. Entonces, yo les di a todos su libreta... a sus mamás y yo les dije: "Ay, por ahí les dejaron un recadito sus hijos"... hubo padres, mamás, papás que hasta lloraron, y les dije: "Quiero que por favor les den su respuesta". Su respuesta yo después se las entregué en clase a todos los niños, y al

⁶ Al parecer, es en las secundarias técnicas donde se pone mayor énfasis en la "buena conducta" de los estudiantes, aunque esto no implica desconocer los matices que se pueden identificar en cada uno de los planteles. Por ejemplo, la violencia del contexto local en la secundaria técnica del estado 2.

igual: ¡Nunca, nunca! Quiero pensar que a lo mejor porque así vienen ellos o no sé, 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... 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!

En el discurso de estas tutoras se pueden identificar dos maneras en que buscan lograr el propósito de que los alumnos mejoren la relación con quienes les rodean: la plática de exhortación en el primer caso⁷ y el intercambio de cartas entre alumnos y padres de familia en el segundo; la experiencia resultó especialmente gratificante para quienes participaron en este último. Llama la atención el contraste entre ambas actividades, pues mientras en una actividad el papel de los alumnos fue escuchar las recomendaciones de la tutora (sin desconocer las posibles reflexiones que se generaron en los estudiantes), es decir, la experiencia parece haber trascendido los muros del plantel para tratar de incidir en el contexto familiar del estudiante.

La necesidad de mejorar la relación de los estudiantes con su familia, y particularmente con sus padres, fue una de las preocupaciones que apareció de manera más recurrente entre los tutores, aunque es un aspecto con escasa referencia en los lineamientos oficiales. En este sentido, no es fortuito el énfasis que se identificó en algunas escuelas por este tema (en las dos secundarias del estado 2 y la general del estado 1) dentro del ámbito Convivencia en el aula y en la escuela, ante la percepción del escaso acercamiento de muchos padres de familia al contexto escolar donde se desenvuelven sus hijos.

El alumno y los valores para la convivencia

Otra perspectiva desde la cual los tutores abordan la *Convivencia en el aula y en la escuela* es la de la preocupación por que los estudiantes pongan en práctica los valores deseables para la convivencia:

Tutor: Y les digo: "A ver chavos, ¡vamos a hacer estos ejercicios, vamos a conocer nuestros valores! Vamos a hacer primero la lista de valores. Sólo describanme diez valores", y no podían, y "¡Es que maestra, ya no me acuerdo!", y quién sabe qué. Órale... pero sí, ¡sí me ha costado! ¿eh?

Entrevistadora: Pero en ese ejercicio era nada más saber el nombre de los valores, ¿verdad?

Tutor: Sí, primero nada más eran los nombres de los valores, para conocer, a ver cuántos se sabían, y ya. Ahí lo ponían, pero, pues, vamos trabajando poco a poco.

⁷ La plática de exhortación es una de las prácticas más utilizadas por los tutores, independientemente del ámbito o tema que trabajen en tutoría.

Otro tutor: 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. Los grupos son muy grandes. Funcionaría mejor si fueran grupos más pequeños... Es en ese intercambio donde podemos fomentar la práctica de los valores. Porque no es lo mismo decirles: “A ver, los valores...” y repetir, como... “No, a ver, el respeto. ¿Qué es el respeto? A ver cómo te sentiste tú ante esa situación.” “No, pues que me faltaron al respeto.” “Y ¿qué es el respeto, qué necesitan ellos hacer para que tú te sientas respetada”. Entonces, en el momento del intercambio y de la escucha son, pues... ahí ¿no? La dinámica escolar es tan intensa. Entran en juego valores, inquietudes, emociones...

En ambas situaciones, la apuesta de trabajar con los valores es desde la convicción de que éstos van a contribuir a que los alumnos mejoren la convivencia con quienes los rodean; el foco está centrado en los valores como posibilitadores de una adecuada convivencia, más que en los espacios en donde el alumno convive.

Sin embargo, la manera de visualizar el trabajo con los valores es diferente en cada caso. En el primero, se enfatiza la importancia de que los alumnos conozcan y “se aprendan” los valores; en el segundo, se abordan los valores desde un enfoque vivencial, en donde el propio intercambio entre compañeros, acompañado de preguntas de la tutora para propiciar la reflexión de los involucrados, puede generar una comprensión más profunda de los valores en los estudiantes, al experimentarlos “de primera mano” en una situación concreta de su convivencia cotidiana en la escuela y entre el grupo de compañeros.

El alumno y la resolución de conflictos

Finalmente, una de las perspectivas que se identificó de manera más frecuente en el discurso de los tutores sobre la finalidad de mejorar la convivencia en el aula y en la escuela fue el de la resolución de conflictos entre los estudiantes. Tres tutores de diferentes escuelas declararon:

Yo trabajo mucho la convivencia entre los alumnos, porque muchas veces ellos no saben convivir. ¡Hay muchos pleitos, hay muchas agresiones! A veces, cuando ya los agarra uno, los alumnos de 2º y 3º no los conoce uno, y a veces los agarra uno de allí... que se puedan comunicar y conozcan sus cosas, ¿sí? Es la comunicación para que se conozcan.

... En cuanto a los alumnos, solamente en dos ocasiones que, pues, las alumnas se han golpeado o que ha habido un problemilla entre ellas, o más bien de este grupo con otro grupo, entonces ella me manda a llamar y me dice: “Maestra, pasa esto con el grupo” y ya vamos, llevamos a las alumnas y platicamos, las alumnas y yo, para resolver el problema que había con ellas, platicamos y se solucionó.

Les brindo la confianza, principalmente. También les he comentado que si tienen problemas en su familia, con algún compañero, que me lo hagan saber.

En el discurso de estos tutores se puede advertir la preocupación por evitar o, en su caso, solucionar conflictos entre los alumnos; en los dos últimos testimonios se identifica el papel de mediador que el tutor asume frente a estos conflictos, a través del diálogo, actividad que frecuentemente se realiza a nivel individual o en pequeño grupo, dependiendo del número de involucrados en la situación. Al respecto, los lineamientos oficiales plantean lo siguiente:

“Es pertinente resaltar aquí la importancia del papel conciliador del tutor, ya que en el ejercicio del análisis crítico, la reflexión comprometida y la necesidad de ser justos se adquiere el valor de la justicia y la capacidad de ponerla en práctica, lo que favorece la autonomía de criterio y no la dependencia del juicio ajeno.” (SEP, 2011b: 30). En este sentido, algunos tutores parecen considerar esta recomendación al fungir como mediadores en los conflictos que se presentan entre los estudiantes para apoyarlos en la resolución de los mismos.

INTEGRACIÓN ENTRE LOS ALUMNOS Y LA DINÁMICA DE LA ESCUELA

Pese a que el ámbito *Integración entre los alumnos y la dinámica de la escuela* fue el menos referido por directivos y docentes de las escuelas que formaron parte del estudio, se presenta en este orden debido a la estrecha relación que se identificó con el ámbito *Convivencia en el aula y en la escuela*. A continuación se señala la forma en que un tutor en uno de los planteles visualiza esta integración al contexto escolar:

Yo he visto en otras escuelas grandes que el maestro nada más llega a la escuela, da su clase y se va. No le interesa por qué anda bajo (el alumno), por qué está triste. Aquí realizamos otras actividades que están fuera de nuestro horario y no nos importa. Yo digo, porque yo trabajo en otra escuela y en la otra escuela no doy ese tiempo. No es porque no la quiera, solamente porque nos cuesta más trabajo integrar. Entonces, aquí tenemos un director que, pues, da un cien por ciento, y a él le ha costado trabajo, porque él no tiene tiempo. Entonces él nos ha integrado a diferentes actividades.

Este testimonio, se refiere a la importancia que en la escuela se otorga al bienestar de los estudiantes, en términos de estar al tanto de su estado de ánimo. Asimismo, menciona actividades extracurriculares que desarrollan con los chicos fuera del horario escolar. Esto último es una característica que llama la atención de este plantel. ¿A qué se debe esta preocupación por integrar a los alumnos? ¿Cuál es la razón de priorizar también este ámbito en el plantel?

Entrevistadora: ¿Sirve la hora, maestro, sirve esa hora (de tutoría) que les están dando?

Director: Siento que sí sirve. Le digo porque no tenemos tantos problemas como se tienen en otras escuelas. Y más porque yo les he dicho: “Yo no quiero que ustedes sean un látigo. Traten de involucrarse con los jóvenes para tener una amistad. Pero que esa amistad no se transforme en otra cosa, que haya la confianza y que puedan trabajar, que ellos les puedan manifestar a ustedes sus problemas.” De esa manera nos hemos dado cuenta. Porque para que una niña le diga a un maestro: “¿Sabe qué?, mi padrastro me manoseó anoche e intentó violarme.” ¡No con quien sea lo hace! Entonces, por ahí yo les he dicho a los maestros: “Hay que involucrarnos con los jóvenes, hay que tener esa confianza, pero con un total respeto. Que ellos nos vean como una persona que los va a apoyar.” De esa manera yo me doy cuenta. Nos ponemos a platicar. Y les he dicho: “A mí no me oculten nada, ni lo bueno ni lo malo”. Porque luego quieren traerme lo bueno nada más. No, también tráiganme lo malo. Porque lo malo es lo que más nos interesa. Lo bueno solo va a caminar. Es como cuando el alumno es autodidacta, pues ese alumno no ocupa de nosotros, para nada nos va a ocupar. No, vámonos con aquellos que sí nos necesitan. A esos hay que echarle ganas a eso.

El director de esta escuela plantea a los docentes la importancia de que los alumnos se sientan escuchados y apoyados por ellos. Visualiza el plantel como un espacio en donde los adolescentes tengan la confianza suficiente para exponer situaciones que lleguen a vivir en el seno familiar y en donde los maestros sean vistos como una figura de apoyo y no de represión: “Yo no quiero que ustedes sean un látigo. Traten de involucrarse con los jóvenes para tener una amistad”. De esta manera, el director es uno de los actores educativos que incide en el énfasis que se da a la integración de los alumnos al ambiente escolar dentro de este plantel; es un interés que tiene eco entre los tutores por la relación que algunos de ellos han establecido con los habitantes de la comunidad. Un entrevistado aclara:

Hay algo que a nosotros nos ha permitido poder entender más a los jóvenes de este lugar. Yo en lo particular fui trabajador de la escuela primaria de este lugar siete años: fui director de la misma. 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. Por ejemplo, mi compañero vive en la comunidad desde que llegó. Entonces eso nos ha permitido conocer la problemática de este lugar. Aparte de tener el rollo, la materia, el alumno, nosotros tenemos las nociones previas de las familias, sabemos cómo están conformados, quién integra, mamá, papá. Entonces nos damos cuenta que aquí la problemática es la separación de los matrimonios. Entonces, es lo que nos ha permitido poder entender y poder encauzar más al chamaco, independientemente de la materia, y como profesores podemos acercar, poder comprenderlos y poder orientarlos.

Como se puede advertir, el arraigo en la comunidad de algunos docentes les ha permitido tener un conocimiento de las características del contexto familiar y local de muchos de sus estudiantes. Así, han asumido un papel que rebasa, con mucho, la responsabilidad estricta de “impartir temas” de una determinada asignatura.

En este caso, la visión del director, conjuntada con el arraigo de algunos tutores en la comunidad, ha permitido que en este plantel las acciones relacionadas con el ámbito *Integración entre los alumnos y la dinámica de la escuela* tengan una fuerte presencia, más allá de la tutoría como espacio curricular, para conformarse como una función colectiva del director y docentes que laboran en ella.

Integración de los alumnos al ambiente escolar: temas, actividades y contextos

En cuanto a los temas y/o actividades que mencionaron los tutores y que se relacionan con el ámbito *Integración entre los alumnos y el ambiente de la escuela*, se identificaron tres rubros. En el primero se ubican temas vinculados con el conocimiento y vivencias del alumno dentro de la dinámica de la institución: “Bienvenida a la escuela”; “Diferencia entre primaria y secundaria”; “Presentación de cada alumno”; “Elaborar un directorio del grupo”; “Reglamento de la escuela”; “Reglamento del grupo”; “Elección del representante del grupo”; “Qué nos ha gustado de la escuela”; “Organigrama de la escuela”; “¿Qué piensan los maestros de mí?”; “¿Qué materia te agrada?”; “¿Qué piensas de la escuela?”

El segundo rubro tiene que ver con aquellas actividades encaminadas a que la escuela y, más particularmente, el tutor recaben información sobre los alumnos en cuanto a sus características individuales y las de su contexto familiar: “Elaboración de ficha psicopedagógica”; “Quiénes son ellos, cuántos son en su casa, a qué se dedica la mamá, el papá, etcétera”. Finalmente, una tercera tendencia que se presenta de manera un tanto incipiente es la realización de dinámicas y juegos para que, en palabras de los tutores: “los alumnos se integren”.

- **Para que los alumnos conozcan la escuela**

Con respecto a la primera tendencia, los tutores implementan diversas actividades para que los alumnos conozcan y se integren a las actividades de la escuela. Por ejemplo:

[...] ya para que ellos se conozcan, de qué escuela vienen, qué han estudiado, qué saben de la materia, y si hay una ineficiencia allí, poder abordar sobre ello. Les hablo de la materia, el nombre del maestro, cuántas horas se van a trabajar, les hablo del maestro. Participamos en unión con el grupo, el maestro y el alumno, a veces otros maestros. Un cuestionario o dinámica para resolver: ¿qué materia te agrada, qué piensas de la escuela, cuál ha sido el cambio que has sufrido del cambio de la primaria a la secundaria?

Hicimos una figura geométrica: la elaboran y sobre cada cara del poliedro se pone una característica de la escuela para que ellos entiendan cómo funciona.

En estos testimonios se puede identificar la variedad de formas con que los tutores buscan trabajar este tipo de temas con los estudiantes. En el primer caso, la tutora refiere la charla que sostiene con sus alumnos para que conozcan información básica que requieren para desempeñarse dentro de la institución (las materias y maestros que van a tener, horarios), así como la aplicación de un cuestionario en donde los alumnos expresen por escrito las vivencias que han tenido de este primer contacto con la escuela. En el segundo, el tutor comenta la elaboración de un poliedro, en el que los alumnos han de colocar algunas de las características de su escuela (no se aclara si éstas las expresan los estudiantes, o bien las dicta el tutor o las copian). Por un lado, la intención de estas actividades es ofrecer a los estudiantes información básica sobre la escuela, y por otro, darles la oportunidad de expresar su experiencia en el plantel. Lo interesante sería saber si los docentes y directivos recuperan o no estas opiniones y vivencias de los estudiantes para mejorar el ambiente de trabajo y convivencia de los estudiantes en el contexto escolar.

Dentro de este rubro del conocimiento sobre la escuela, merece lugar aparte la semana de inducción que se sugiere para los alumnos que ingresan al primer grado:

Entrevistadora: En la semana de inducción, ¿usted lleva a cabo alguna actividad?

Tutor: La semana de inducción está a cargo de trabajo social y orientación, o de la directora y los coordinadores, aunque yo al principio del año sí les doy información sobre el plantel y trámites. Sobre todo es ganarse la confianza de los alumnos, aunque se les remarcan las funciones del tutor: que no les va a resolver todo. Se les presenta el reglamento escolar y se les ofrece la confianza, honestidad siempre, que se manejen siempre con la verdad.

Al respecto, en la mayoría de las escuelas del estudio no se contó con evidencias consistentes sobre la realización de esta semana de inducción con los estudiantes de primer grado; y en algunos casos, esta labor la desarrollan primordialmente otras figuras de apoyo educativo de la institución (trabajo social, orientación, director) y no el tutor. Sin embargo, se llegaron a identificar actividades que tienen la intención de integrar a los alumnos al contexto escolar y áulico, como:

[Viendo cuaderno de una de sus alumnas de tutoría]... aquí su directorio, porque a veces no copian la tarea o eso, y yo les pedí con todo y teléfono, para que no pongan de pretexto: "¡Ay, yo no vine!" y eso. ¡No! Háblense por teléfono, háblense por teléfono. Que estén en contacto; siempre usar la tecnología, pues si la tenemos a la mano, ¿por qué no usarla?

En este caso, la tutora refiere la importancia de que los alumnos cuenten con un directorio del grupo de compañeros, con la finalidad de que se pongan en comunicación cuando requieran informarse sobre las tareas a realizar, en caso de no asistir a la escuela. Contar con el directorio de compañeros permite al estudiante no perder contacto con las actividades que se realizan en el plantel, y al tutor, seguramente, una información básica para desarrollar su labor con los estudiantes.

- **Para que la escuela conozca a los alumnos**

Con relación a este segundo rubro, algunas de las actividades que los tutores señalan al respecto son las siguientes:

Yo acostumbro hacer, al principio del año escolar, algo del estudio socioeconómico. Saber cómo está la situación, y 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.

Este, primero que nada, les dije, ¿su portada? Luego, que pusieran una familia, la hoja de sus datos, que pusieran todos sus datos, su hoja de árbol genealógico para ver quienes están y su carita. Por ejemplo, decía: "Yo soy una persona que siempre está contenta" [mientras va diciendo esto, va hojeando uno de los cuadernos de los alumnos en donde va mostrando, uno a uno, los trabajos que va explicando]... Yo soy así, ¿no? ¡Contenta!... Y aquí puso su arbolito de familia.

La intención de ambos tutores parece ser conocer algunas de las características del ámbito familiar⁸ de los estudiantes. En el primer caso, el tutor refiere la realización de un estudio socioeconómico de los estudiantes (aunque no aclara si se trata de una actividad que él realiza de manera individual o con los alumnos), con la que identifica la situación adversa en que se encuentran algunos de los chicos para poder continuar con sus estudios. En el segundo caso, la tutora refiere una actividad en donde los alumnos dan a conocer cómo se encuentra integrada su familia y cómo se sienten ellos al respecto, o bien como se sienten de ánimo la mayoría del tiempo.

Los tutores buscan conocer a los alumnos de una manera más informativa o lúdica; sin embargo, queda pendiente profundizar en la circulación y uso que hacen de esta información los tutores y el personal directivo y de asistencia educativa de las escuelas para lograr integrar a los alumnos en el ambiente escolar.

- **Para que los alumnos se conozcan entre sí**

Finalmente, en lo que respecta al tercer rubro de este ámbito, tenemos algunas de las actividades que los tutores realizan para que los estudiantes se conozcan entre sí, independientemente del grado que cursen:

Hicieron el collage donde ellos se presentaron, lo que les gusta y no les gusta, para encontrar semejanzas, intereses comunes, etcétera., eh, hemos trabajado... nuevamente con reglamentos que también fue algo de lo que estuvimos viendo.

8 Si bien es una de las funciones del servicio de trabajo social, el interés de las maestras quizá exprese la necesidad de conocer de manera más precisa al grupo de estudiantes, o también puede ser la manifestación de la escasa comunicación al interior de los planteles entre el equipo de asistencia educativa y los tutores.

El romper el hielo, el hacer una dinámica para que todos empiecen a socializar y se empiecen a conocer... Hago diferentes dinámicas: el barco que está por hundirse y vamos a naufragar y el barco se va a hundir, 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.

A veces hay necesidad... yo tuve que hacer dinámicas para poder integrar a cierto alumno, porque hay alumnos que no se integran, que se sienten rechazados. Entonces, hay que buscar la manera de hacer una dinámica. Y 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.

La elaboración de trabajos individuales en donde los alumnos expresen parte de su identidad (gustos, intereses, imagen corporal, entre otros) fue una de las prácticas recurrentes en este rubro: con la elaboración de *collages*, dibujos o historietas, los estudiantes tienen la oportunidad de darse a conocer ante sus compañeros: "Lo que les gusta y no les gusta, para encontrar semejanzas, intereses comunes...", y con ello facilitar su integración como grupo y en la relación de cada uno de ellos con los demás.

En otros casos, la implementación de dinámicas o juegos busca que los alumnos, dentro de un ambiente más relajado y lúdico, se conozcan e interactúen entre sí, ya sea para que todo el grupo se conozca e integre, o bien, para que algún alumno en particular se sienta más integrado con sus compañeros. La realización de estas actividades se relaciona estrechamente con el ámbito *Convivencia en el aula y en la escuela*, aunque el matiz particular de dicho ámbito sea la resolución de conflictos dentro de un ambiente de justicia y autonomía por parte de los alumnos.

Sin embargo, más allá del trabajo con temas o actividades específicas que buscan promover la integración entre los estudiantes y el medio escolar, se encuentra el estilo particular de interacción que se desarrolla con los alumnos, como 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. Que ellos expresen lo que piensan, lo que sienten, lo que saben del tema. 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.

Lo que sí yo diría, nos hace falta más tiempo para eso. Es bonita (tutoría), porque al alumno le permite expresar más directo, tenemos el contacto más directo. No tenemos que hacer una actividad por escrito, cuando el alumno lo puede hacer verbal. En algunas materias se les dificulta; por ejemplo, que yo les hablo algo de Historia, les pregunto, y hay alumnos que no traen nociones previas de ese tema y se quedan. Sin embargo, en tutoría hay alumnos que, "Eh, eh, relax", y me contestan. Entonces, yo creo que sí nos haría falta que a esa materia se le diera más tiempo.

Como se puede advertir, cuando prevalece el interés por promover que los chicos se expresen en el espacio de tutoría, se puede contribuir efectivamente al propósito de que se sientan escuchados en el contexto escolar: *Establecer un clima que brinde a los adolescentes la confianza de expresar sus sentimientos, emociones, pensamientos y problemáticas...* (SEP, 2011b: 26) como uno de los puntos de partida para que las escuelas secundarias efectivamente se conviertan en escuelas formadoras de adolescentes.

ORIENTACIÓN HACIA UN PROYECTO DE VIDA

El ámbito *Orientación hacia un proyecto de vida* ocupó un lugar secundario en la mayoría de las escuelas de los cuatro estados del estudio. Sin embargo, en el caso de la secundaria general del estado 3, este ámbito se podría relacionar estrechamente con las preocupaciones expresadas por los tutores:

Tutor: ... repetidas veces les hemos dicho: "Miren jóvenes, es muy importante... trabajen, vean a futuro cómo está ahorita la actualidad, la crisis. 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?" Pero aquí la gran problemática es... si uno les pregunta, ¿Tú, qué quieres ser, qué vas a hacer? Lo primero que dicen: "No, pues, voy a ser narcotraficante". No, pues, ¿cómo? Es lo primero que les dicen. ¿Eso quieres para ti? Será, no sé, influencia, no sé de dónde. Por eso el desinterés por estudiar... Por ejemplo, las adicciones, las enfermedades de transmisión sexual, todo eso. Yo sé, 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 a los muchachos.

En este testimonio, el tutor expresa su preocupación porque los alumnos vislumbren un futuro profesional y/o laboral a través del estudio. En términos inmediatos, se relaciona claramente con su desempeño escolar; es decir, se puede asociar con el ámbito *Seguimiento del proceso académico de los alumnos* desde una perspectiva más integral de la tutoría. Por otra parte, menciona el exhorto constante que hace a sus alumnos para que eviten los riesgos que pueden correr en esta etapa de su vida: adicciones, enfermedades de transmisión sexual, entre otros.

Aunque estas inquietudes se pueden encontrar en el discurso de tutores de otras escuelas, ¿por qué existe en este plantel un particular interés por trabajar estos aspectos con los estudiantes? Esto tiene que ver con las características de los alumnos que asisten a esta escuela, según considera el director y uno de los tutores:

Los jóvenes, en su mayoría, tienen la necesidad de trabajar en contra turno, sábados y domingos. Algunos trabajan en jardinerías; otros trabajan en restaurantes. Normalmente esas son las actividades que realizan muchos jóvenes... La escuela no tiene muchos problemas de indisciplina; tiene más que

nada el problema de ausentismo... S tiene esa característica por ser un lugar turístico en donde la fuente de trabajo la hacen los extranjeros [...] algunas jovencitas no logran terminar. El año pasado se nos casaron seis. De esas seis, dos embarazadas, y las otras decidieron contraer matrimonio ¡Jovencitas! Eso es un problema que sí se refleja. Y yo les he dicho a mis compañeros y a veces se los digo a los padres de familia, desgraciadamente son y han sido buenas alumnas... La información, a todos los maestros se les da.

Aquí la problemática con los muchachos es muy fuerte. Será por lo del turismo, lo de la costa o no sé qué, ¡pero son algo serio los muchachos! A comparación he ido a otros lugares; por ejemplo, he ido a lo que es ciudad, a lugares apartados de la costa ¡y actúan muy diferente a los de aquí!... Porque, no sé si se han dado cuenta, aquí tienen influencia del norteamericano. Entonces, a lo mejor por ahí del norteamericano y de otras personas... ellos ven a lo que se dedican, como todo. Hay personas buenas y hay personas malas, personas adictas, ahí ven todo esto. Por ejemplo, los torneos de surfing que hay aquí es muy atractivo para eso. Pues ven a la gente fumar, ven que para ellos es algo muy normal, las gentes ahí drogándose entre otras cosas. ...tiene influencia también el turismo.

Como se puede apreciar en estos testimonios, la influencia del contexto local en las expectativas de vida de los estudiantes constituye una de las preocupaciones del director y de los tutores de la institución. Por un lado, el director destaca la pronta incursión que los chicos de la escuela (varones principalmente) tienen en el mercado laboral, dada la diversidad de empleos que genera el turismo de la región (restaurantes, hoteles, entre otros); y por el otro, la rapidez con que varias de las alumnas se casan y/o embarazan mientras cursan la secundaria.

Probablemente el fácil acceso a un empleo propicia que los chicos vislumbren con mucha prontitud una vida en pareja. Sin embargo, habría que profundizar en ello para poder confirmar una relación directa entre ambos fenómenos.

Por otra parte, en el segundo testimonio, el tutor da cuenta de los riesgos que, desde su perspectiva, identifica en la actividad turística que caracteriza a la región y la influencia que ésta pudiera tener en la adquisición de adicciones por parte de los estudiantes. (Sin embargo, otros tutores de la escuela descartaron la existencia de casos de drogadicción en la escuela.) De esta manera, se identifica cómo las características del contexto local y de los estudiantes constituyen uno de los referentes desde los cuales directivos, docentes y tutores pueden incidir en el énfasis con que se trabaja en cada escuela un ámbito o ámbitos de la tutoría. En este caso, el mayor énfasis con que las preocupaciones de los tutores se pueden ubicar dentro del ámbito Orientación hacia un proyecto de vida.

¿Cómo se orienta hacia un proyecto de vida? Temas y actividades

Un aspecto que primeramente llama la atención respecto del trabajo de los tutores en este ámbito es la gran variedad de temas que se pueden relacionar con el

mismo, si se considera el lugar secundario que ocupó en la mayoría de las escuelas. Se identificaron los siguientes:

Un primer grupo, en el que se encontró la mayor variedad de temas, alude a lo que denominaremos como adolescencia y situaciones de riesgo. Dentro del mismo se incluyen temas como: "Noviazgo", "Cambios en mi cuerpo", "Sexualidad", "Tatuajes y piercings", "Tribus urbanas", "Las patinetas", "Los bailes modernos", "La violencia en los videojuegos", "Embarazo temprano", "Enfermedades de transmisión sexual", "Bulimia", "Anorexia", "Alcoholismo", "Adicciones", "Prostitución". Un segundo grupo de temas podemos denominarlo *autoconocimiento de los alumnos*: "¿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?". El común denominador de estos temas es propiciar que los alumnos se conozcan a sí mismos en lo que respecta a sus intereses, habilidades y preferencias personales. Es un grupo de temas que, desde los planteamientos oficiales, se relaciona estrechamente con el rubro que se enuncia a continuación.⁹

Un tercer grupo son los temas relacionados más explícitamente con las perspectivas del futuro profesional y laboral de los estudiantes y que denominamos como *Opciones de futuro laboral y profesional*, en donde se pudieron ubicar temas tales 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. Mención aparte merecen temas que resultaban muy genéricos para ubicarlos dentro de los anteriores rubros, tales 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"; ya que podían aludir a más de uno de los grupos mencionados anteriormente.

▪ El adolescente y las situaciones de riesgo

Es destacable la diversidad de estrategias con que los tutores trabajan los temas relacionados con el rubro *Adolescencia y situaciones de riesgo*. Al respecto, tenemos el tratamiento del tema "Embarazo en la adolescencia" en dos escenarios escolares distintos:

Alumno: 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!

Alumna: Tienes que estar preparado, ¡muy complicado!

Entrevistadora: ¿Hicieron cuentas?

⁹ Dentro de los planteamientos oficiales se habla de la importancia de que los tutores promuevan actividades que propicien el autoconocimiento de los estudiantes, como punto de partida para el logro de "sus aspiraciones personales, profesionales o actividades productivas". (SEP, 2011b: 33)

Alumnos: ¡Sííí!

Tutora de otra escuela: ¡Es todo un proceso! Las niñas antes de traer al bebé hacen su feto, hacen su feto porque representa una matriz... y que son ellas y deben cuidarse el día que estén embarazadas. La otra chica lo dijo, el ácido fólico, porque yo les pido que se tomen el ácido fólico... ya les explicas a los papás que les hace bien para su crecimiento. Yo inicio el taller y pregunto: "A ver, muchachos, ¿quién está a favor del aborto?" Quince, veinte levantan la mano y me dan sus explicaciones. Termina el taller y "¿Quién está a favor del aborto?" ¡Nadie! Hasta ahorita, ya es mi tercer generación con este trabajo de bebés, de un mes.

En estos testimonios se puede advertir cómo un mismo tema, el embarazo en la adolescencia, se trabaja de distinta forma. En el primer caso, los alumnos refieren cómo el tutor, a través de la *plática de exhortación*, les hace ver las implicaciones económicas de un embarazo no deseado a su edad. Al hacer la suma de los costos, los alumnos, parecen haberse dado cuenta de las consecuencias que esto tendría en su futuro personal.

Por otra parte, en el segundo caso¹⁰ se puede apreciar un trabajo sobre el mismo tema en donde muy probablemente se requiere de más de una sesión de tutoría para desarrollarlo: "¡Es todo un proceso!". Esta tutora trabaja con base en la realización de talleres sobre diversos temas, entre ellos el embarazo entre adolescentes, mismo que realiza a través de actividades donde propicia que los chicos vivencien el proceso del embarazo, desde el desarrollo del feto en el útero materno hasta los cuidados que requiere un bebé en la vida cotidiana.

De esta manera, se puede identificar cómo cada uno de los tutores, desde distintos ángulos (las implicaciones económicas en el primer caso y los cuidados del bebé en el segundo), y probablemente desde sus vivencias de género, trabaja el tema con sus estudiantes. Dentro de estos "extremos" se pueden encontrar otras maneras de trabajar estas temáticas con los alumnos:

Tutor: Sí, empezamos a intercambiar con base en la lectura: "A ver, ¿tú qué piensas? Son cosas que se viven, no son cosas que uno inventa. Por ejemplo, vamos a tocar el problema de las adicciones, por decir así. Empezamos: "¿Qué saben? ¿Qué es la adicción para ustedes?", y empezamos a sacarle: "¿Por qué consideran que es malo y dónde se da?" en lo que es la sesión, y ya volvemos con otro tema. Es nada más una hora de tutoría a la semana. En esa hora, pues, se aprovecha... a veces les pongo a hacer un cartel sobre el tema: "A ver, ustedes, ¿cómo lo explicarían ustedes?" para publicarlo. Vamos bien.

Es dentro de esta gama de estrategias donde los tutores abordan temas "clásicos" de la adolescencia, tales como: enfermedades de transmisión sexual,

10 Se trata de una de las tutoras de la secundaria general del estado 4, valorada como una de las mejores del plantel.

drogadicción, alcoholismo, entre otros, los cuales pueden ir, como ya se advirtió, desde la plática de exhortación hasta actividades vivenciales, pasando por el diálogo con los alumnos o la elaboración de diversos productos por parte de los estudiantes (carteles, ensayos, dibujos, entre otros). Asimismo, dentro de este rubro de temáticas se pudieron identificar la presencia de temas emergentes, como el *piercing* y los tatuajes:

Tutora: Sí, y luego otra que yo improvisé, también la vi necesaria, y yo ahí lo anoto también en mi plan, es ésta: de aretes tatuados. Les estaba dando ahí en el salón, ya empezaban a perforarse que la lengua y que todo eso, y yo les di de todo esto, para que vean en lo que les afecta y todo eso, y entonces este...

Entrevistadora: ¿Éste fue dictado? [viendo un texto escrito en el cuaderno de tutoría de una alumna titulado: "*piercings* y tatuajes"].

Tutora: Sí, y aquí les puse los riesgos, los dolores que causan y todo eso, hacerles ver todo lo que... [Señalando el texto en el cuaderno del alumno].

Entrevistadora: Ah, sí, aquí tiene aretes, tatuajes y *piercings* [leyendo en el cuaderno que muestra la tutora].

Tutora: Sí, no nada más de "Ah, vamos a ver esto", no, no, no ¿Qué riesgos hay? A ver, ¿qué es lo que está pasando?

Ante la presencia de *piercings* en algunos estudiantes del grupo, la tutora refiere la necesidad de trabajar el tema con los chicos. Sin embargo, la forma en que lo desarrolla (a través del dictado) probablemente reduce las posibilidades de que los chicos expresen sus experiencias y opiniones al respecto, cerrando con ello la posibilidad de contar con ejemplos más significativos de este tipo de tópicos en la escuela. Sin embargo, más allá de la forma en que los tutores trabajan estos temas, lo importante es la intencionalidad didáctica con que los abordan.

Al tocar temas de interés para los adolescentes —por ejemplo, sexualidad, adicciones y opciones vocacionales, entre otros—, promueven el diálogo, la reflexión y la acción en torno a las implicaciones y repercusiones que tiene la toma de decisiones a lo largo de su vida y en el logro de sus metas (SEP, 2011b: 33).

Al respecto, habría que profundizar en los efectos que estas actividades finalmente tienen en los alumnos. Al tratar este tipo de temas, ¿efectivamente identificarán las repercusiones que para su vida futura puedan tener las adicciones o el embarazo temprano? ¿Ubicarán la relevancia de la toma de decisiones en esta etapa de su vida? Este tema se ve con mayor detalle en el apartado "La valoración de la tutoría desde la mirada de los alumnos", del capítulo 5.

- "Conócete a ti mismo pero... ¿para qué?"

Otro de los rubros que aparecen de manera recurrente en el discurso y práctica de los tutores fue el relativo al autoconocimiento de los alumnos, consistente

en actividades que propicien que los estudiantes identifiquen sus propios gustos, intereses y habilidades, entre otros aspectos, como:

Tutora: ... la clase pasada "¡Ah, es que me tengo que dibujar!" Digo: "Dibújense, a ver, vamos a ver cómo se dibujan", y "Maestra, es que no me puedo dibujar: sólo sé hacer bolitas y palitos". "Pues, ¡palitos y bolitas me hacen, órale!"... pero, ellos les gusta trabajar. Ellos, sobre todo no es algo así de... "A ver chavos, vamos a hacer esto..." Son cosas que ellos tienen que trabajar, iluminar, colorear. Hay chicos que saben dibujar ahí muy bien, y entonces ahí lo hacen.

Tutora de otra escuela: Empecé en cómo se sienten ellos como personas: ¿Qué les gusta? ¿Qué no les gusta?, y ya me estuvieron haciendo un test, cómo se sentían... Yo soy de las que hago preguntas y que ellos me contesten lo que sienten.

Tutora de una tercera escuela: 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: me acabo de encontrar un alumno que me dijo que ya tiene un nuevo poema. Un niño, 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.

Las actividades planteadas (dibujo de sí mismos, resolución de test, demostración de actividades que les gusta practicar) parecen tener la intención de que los alumnos se conozcan: Su imagen corporal (con el dibujo de sí mismos), sus emociones (¿cómo me siento?), así como sus intereses y habilidades (pasar a hacer una demostración de qué les gusta o se les facilita hacer):

Entrevistadora: ¿Y qué hicieron en la autobiografía?

Alumno: Fue de cómo era nuestro pasado y cómo es nuestro presente y si nos gustaba y qué podíamos presumir.

Alumna: Me gustó porque teníamos que presumir nuestras cosas, cómo era nuestro pasado, nuestro presente y nuestro futuro y fue lo que me gustó.

Alumno: Y también lo que les gusta y no les gusta.

Al respecto, resultó relevante la frecuencia con que se identificaron este tipo de ejercicios en las escuelas en donde se realizó el estudio, más si se considera lo atractivo e interesante que resultan para los estudiantes en términos de conocer quiénes y cómo son en este momento de su vida. Sin embargo, sólo en pocas ocasiones los tutores llegaron a explicitar la intención de realizar este tipo de actividades, como en el siguiente testimonio:

Y que sí les genera mucha ansiedad [la elección de una carrera profesional], ¿eh? Están muy angustiados en que algunos no han definido qué van a hacer de su vida, y les digo: "Bueno, vámonos por partes. Lo primero es conocerte a ti mismo. Tú ya sabes qué habilidades tienes, si eres bueno para trabajar en equipo, si te cuesta trabajo, si eres bueno en la parte manual, dibujo, si en la parte del verbo, las Matemáticas, eso es lo que tenemos que identificar de ustedes. Partiendo de ahí, podemos ir avanzado", pero ellos ya quisieran ahorita decir: "¡Ingeniería! Ya voy directo" [nos reímos, es muy entusiasta al hablar de esto], pues es hablar, platicar con ellos.

En este caso, la tutora plantea la intención didáctica que tiene al desarrollar este tipo de ejercicios con sus alumnos: la importancia de que conozcan primero sus habilidades e intereses, como un paso necesario y previo para la elección de un futuro laboral y profesional, vislumbrando con estas actividades un proceso paulatino y gradual por donde han de transitar los alumnos para tomar decisiones al respecto:

Sí, son por mis propios medios [conseguir profesionistas para que vayan a platicar con sus alumnos]. Por ejemplo, mi amiga la doctora, muy buena amiga desde la preparatoria, le digo: "Amiga, ¿puedes venir a dar una plática? ¿Qué te implicó estudiarla? ¿Qué campo de trabajo puedes hacer?" Viene, les da una plática, dudas, etcétera., ¿no? Un amigo, que es abogado, también viene... Un primo, que estudió diseño gráfico, también ha venido. En esa ocasión vinieron tres personas, pero si por mi parte puede venir alguien más, lo hago. A ellos les interesa mucho actualmente lo que es gastronomía. Tienen mucho interés, como que es de moda, ¿no?, y ¡quieren saber! Y bueno, yo, viviendo en Puebla, de las experiencias que tuve, hay muchas escuelas de gastronomía, pues les doy mi punto de vista, les pido que investiguen, aclaramos dudas aquí, ¡o investigamos todos!, ¿no?

Al respecto, se puede identificar cómo la práctica de esta tutora considera algunas de las recomendaciones que se hacen en los lineamientos para el trabajo con este ámbito:

Por medio de las experiencias que algunos jóvenes y adultos compartan sobre su profesión, oficio o actividad productiva, promover entre los adolescentes la visualización de posibles escenarios futuros en los cuales puedan desempeñarse (SEP, 2011b: 33).

Producto o no del conocimiento que la tutora tiene sobre la propuesta oficial de tutoría, es destacable la visión que tiene del ámbito *Orientación hacia un proyecto de vida*, al ubicar como punto de inicio para la toma de decisiones sobre su futura vida profesional y laboral el autoconocimiento de los estudiantes. Destaca también su iniciativa para allegarse de recursos (amigos profesionistas) para proporcionar a sus estudiantes experiencias significativas en este rubro. Esta perspectiva contrasta con la forma en que otros tutores abordan este tema:

Entrevistadora: ¿Con tercero usted ve algo sobre orientación vocacional o proyecto de vida? ¿O con ellos platica qué van a hacer saliendo de secundaria, esas cosas?

Tutora: No he tomado esos temas. Al principio hice una actividad, he hecho una actividad nada más en donde los muchachos se proyectan. De que la ocasión se presentó de lo que es el Año Nuevo. Yo les hice un cuestionario, en donde una serie de preguntas de lo que quisieran ser en un futuro. Sí, de hecho ahí traigo todo lo de los alumnos, ahí lo traigo. ¿Por qué? Porque vamos a ver lo que dicen ahorita y si vamos avanzando ¿verdad? Y ahí los alumnos me escribieron.

Tutor de otra escuela: ... Les hago el proyecto de vida, una vez que he platicado con ellos. Por ejemplo: "¿Qué quieren ser?" No, pues, yo quiero ser esto o esto, y yo les digo: "Lo que quieran ser, siempre deben de ser el número uno". Es más, les pongo el ejemplo: "Si usted quiere ser barrendero, usted sea el mejor barrendero". Entonces, el proyecto de vida en relación a qué es lo que quieren, y dicen: Yo quiero tener en preparación en esta carrera, quiero tener una casa, un auto último modelo, ¡qué sé yo! ¿Vivir en dónde? ¿Cómo vivir? Hacer una familia, todos los rasgos que comprende un... un proyecto de vida.

En ambos casos llama la atención cómo las orientaciones para un proyecto de vida parecen reducirse a un tema o una actividad (plática de exhortación, resolución de un cuestionario) que se desarrolla en forma muy general y se plantea en un solo momento del ciclo escolar, dejando de lado el carácter procesual y gradual que el trabajo en este ámbito requiere:

Promover en los alumnos el reconocimiento, valoración y desarrollo de sus aptitudes y potencialidades como puntos de partida para el logro de sus aspiraciones personales, profesionales o actividades productivas (SEP, 2012: 33).

De esta manera, se pueden identificar distintos grados de proximidad respecto a los planteamientos oficiales (SEP 2006a y 2011b) que se contemplan para este ámbito.

Finalmente, en este ámbito destaca la labor de equipo que algunos tutores realizan en su trabajo con los estudiantes. Por ejemplo:

Bueno, entonces de Expo-Orienta hicimos un trabajo... Fue una estrategia para que los chicos le pusieran atención a las escuelas que vienen a ofertar sus servicios; porque en otros años venían, nos daban la información, pero ¿qué era lo que pasaba? Que los chicos en el mismo momento desechaban la información... Entonces, yo eché a andar un proyecto en donde los jóvenes tenían que recabar... un proyecto personal, por llamarlo así... Este año nos pusimos de acuerdo, tanto la maestra de Formación, como yo, en Historia, como tutora, que elaboráramos un documento como éste. En donde todos los terceros se

iban a dar a la tarea de recabar esta información con cada una de las escuelas, tomando en cuenta desde el material físico que se les proporcionara: un tríptico, un folleto, una hoja informativa, etcétera, y entonces ellos se encargaron de estructurar todo esto... El mayor tiempo lo hicimos aquí porque yo le dediqué cerca de ocho módulos a este trabajo... [El trabajo] fue hecho en Historia y en Formación. La maestra le dedicó un espacio de su asignatura y yo le dediqué otro espacio de mi asignatura, incluyendo tutoría. Porque también en las horas de tutoría lo elaboramos aquí... Entonces, esto me va a permitir tener una primera opción, pero considerar otras que por algunos otros factores no me permitan llegar a mi objetivo.

En este caso, tutoras de tercer grado de la secundaria técnica del estado 4 desarrollaron un trabajo conjunto para que los alumnos elaboraran un documento en donde recabaran toda la información proporcionada por las escuelas de nivel medio superior que llegaron a ofertar sus servicios como parte de un evento denominado "Expo Orienta". El trabajo tuvo la finalidad de que los alumnos contaran con un panorama más amplio de las opciones que tienen para elegir su futuro profesional o laboral. Para ello, utilizaron los módulos de sus respectivas asignaturas (Formación Cívica y Ética e Historia) y de Tutoría.

Dado el característico aislamiento con que frecuentemente laboran los docentes de secundaria, resulta destacable la labor de equipo que estas tutoras lograron desarrollar con sus respectivos grupos al converger en un proyecto común y hacer un uso flexible y creativo del tiempo para concretarlo.

MÁS ALLÁ DE LOS ÁMBITOS: ACTIVIDADES MÁS RECURRENTE EN LAS SESIONES DE TUTORÍA

Cabe hacer la aclaración de que, aunque se pudieron identificar diferentes perspectivas y niveles de profundidad con que los tutores abordaron las diversas temáticas de tutoría, ello no implicó necesariamente un equilibrio. Es decir, estas tendencias no se presentaron de manera precisamente equitativa, ya que prevalecieron aquellas prácticas en donde los alumnos generalmente tenían escasas posibilidades de expresarse y su rol fue predominantemente pasivo: copias, dictados, exhortaciones. Estas actividades dan cuenta de un alumno a quien escasamente se le pide poner en juego sus conocimientos y vivencias sobre el tema. Se desempeña frecuentemente el mismo papel en otros espacios curriculares (Español, Matemáticas, Historia, entre otros), lo cual explica la influencia que un determinado concepto de docencia ("dar temas", "impartir conocimiento") puede tener en la forma de concebir la tutoría como espacio curricular cuando algunos tutores la asumen como "una asignatura más".

Otras actividades que se identificaron a menudo en las escuelas visitadas fueron aquellas en donde la intención era sólo mantener ocupados a los alumnos durante el lapso de tiempo que ocupa la tutoría como espacio curricular. En ocasiones, los tutores expresan una determinada intención didáctica (poner en práctica sus habilidades manuales, que se relajen y platicuen de sus problemas).

Sin embargo, frecuentemente los alumnos no percibían dicha intención. Dentro de este rubro se encontraron actividades como: trabajos manuales, crucigramas, sopa de letras, salir a hacer deporte al patio, navegar en Internet, entre otras.

En este mismo sentido, dentro de las sesiones de tutoría se identificó una variedad de actividades que tienen lugar durante la hora asignada para la misma. En estas actividades se aprecian propósitos diversos de los tutores: abordar temas específicos con los alumnos (valores, proyecto de vida, gestiones para ingresar al bachillerato, por ejemplo), organizar actividades diversas que se distribuyen entre los profesores de la escuela (convivios, ceremonias cívicas), revisar trabajos de la asignatura que imparte al grupo, asignar a los alumnos alguna tarea para ocupar el tiempo de la sesión (responder cuestionarios, ver videos). Esta variedad de actividades puede apreciarse en el cuadro siguiente, el cual proporciona un panorama diverso de lo que ocurre en las sesiones.

Tabla 4.2 Actividades realizadas en las sesiones de tutoría

Tipo de actividad	Registros en los que aparece
Preguntas al grupo en plenaria	12 en cuatro estados
Actividades para "ocupar" el tiempo de la sesión:	12 en cuatro estados
Explicaciones de los maestros sobre temas diversos	11 en cuatro estados
Exhortar a los alumnos a mejorar su desempeño académico, su comportamiento en el aula y en la escuela y su vida personal	10 en cuatro estados
Lectura y comentario de textos	7 tres estados
Trabajar con información que los alumnos tienen sobre sus calificaciones	6 en dos estados
Dictado de preguntas que responderán los alumnos	6 en cuatro estados
Revisión de tareas de la(s) asignatura(s) impartidas por el tutor	3 en dos estados
Trabajo individual o de grupo derivado de libros de texto	4 en dos estados
Organización de actividades sociales y cívicas	3 en un estado
Dar información sobre opciones para estudios de bachillerato	3 en dos estados
Trabajo en equipo para leer, responder preguntas o realizar actividades de libros de texto:	3 en un estado
Elaborar tablas o cuadros	2 en dos estados
Juegos de roles y actividades vivenciales	2 en un estado
Aplicaciones de tests y cuestionarios de autodiagnóstico individual o grupal	2 en dos estados
Dictado de apuntes	2 en dos estados
Actividades para resolver problemas de alumnos individuales o del grupo	1 en un estado

De acuerdo con el cuadro anterior, entre las actividades que se llevan a cabo destacan, por su frecuencia, las preguntas que los tutores hacen al grupo, las actividades de relleno y las explicaciones que brindan sobre diversos temas. Las sesiones de tutoría suelen ser charlas que los tutores llevan a cabo con los

alumnos a través de preguntas que lanzan al grupo para generar la participación. Tales preguntas suelen ser abiertas y permiten a los tutores explorar información previa, experiencias y opiniones de los estudiantes.

Las actividades denominadas de relleno suelen tener un sentido lúdico, pero aislado del resto del trabajo de la sesión. En estos casos, ocupan una porción de la clase, por lo general al final. En varios casos, estas actividades carecen de un sentido claro para los alumnos, como el llenado de cuestionarios cuya utilidad desconocen. Se aprecia que los tutores cuentan con un repertorio variado de este tipo de actividades, de las que echan mano cuando les sobra tiempo o cuando tienen que resolver otras tareas apremiantes, ajenas a la tutoría.

Las explicaciones que los tutores llevan a cabo en las clases de tutoría suelen ser poco rigurosas y en ocasiones se mezclan con exhortaciones a los alumnos. Estas últimas consisten en recomendaciones, advertencias y regaños que los tutores dan desde su perspectiva sobre el esfuerzo que los alumnos deben imprimir en su trabajo escolar e, incluso, sobre la valoración que hacen de lo que es bueno y correcto para ellos.

Las prácticas menos frecuentes en las sesiones son la atención a problemas del grupo, el dictado de apuntes, la aplicación de pruebas, tests y cuestionarios, las actividades en equipo y el suministro de información para estudiar el bachillerato. Esta última sólo tuvo lugar en los grupos de tercer grado.

La variedad de actividades requiere valorarse con referencia a la información que los alumnos proporcionaron en los cuestionarios sobre las actividades que se llevan a cabo y a la frecuencia de las sesiones que, de manera efectiva, se dedican a la tutoría. Ver capítulo 5, "La mirada de los alumnos y el papel de los jefes de grupo".

Con relación al uso del tiempo de tutoría para tratar asuntos relacionados con otras asignaturas, sólo aparece en cuatro observaciones; es decir, aproximadamente en 10% de las sesiones observadas. Sin embargo, es preciso tener reservas sobre este porcentaje en virtud de que en las ocasiones en que el equipo investigador asistía a las escuelas, los docentes tenían claro que debían "mostrarnos" su clase de tutoría. Las tareas para la organización de actividades como fiestas cívicas, periódicos murales, que se traslapan con la función de asesoría, solamente se vieron en tres sesiones.

En síntesis, el capítulo 4 analiza con detalle los ámbitos, los temas y las actividades que se abordan en ese espacio curricular. Inicia con el registro de las actividades que los tutores heredaron de la función asesora, que permea la comprensión de la tutoría como una función que rebasa ampliamente la hora curricular asignada. Enseguida, el capítulo se centra en el desarrollo de lo que sucede en las escuelas en el espacio de tutoría, organizando la información de conformidad con los cuatro ámbitos establecidos en la propuesta curricular: el seguimiento del proceso académico de los alumnos, la convivencia en el aula y en la escuela, la integración de los alumnos a la dinámica de la escuela y la orientación hacia un proyecto de vida. Asimismo, reseña las actividades recurrentes que los tutores utilizan para el tratamiento de temas, mostrando ejemplos positivos y negativos. La variedad de actividades y la frecuencia con la que se registraron durante el trabajo de campo permite presentar en este capítulo dos tablas muy interesantes al respecto. ©

Capítulo 5

La mirada de los alumnos y el papel de los jefes de grupo

A partir de 2006 los alumnos de secundaria experimentan el espacio curricular de tutoría, que fue diseñado para desarrollar actividades de discusión y análisis de grupo en torno a cuatro ámbitos: inserción de los estudiantes en la dinámica de la escuela; seguimiento al proceso académico; convivencia en el aula y en la escuela; y orientación académica y para la vida. Las vivencias que los alumnos han tenido en ese espacio son las que forman este capítulo, cuya intención es dar cuenta de la valoración que los alumnos hacen de dicho espacio curricular. Asimismo, se muestran elementos que permiten distinguir la relación que jefes de grupo y alumnos mantienen cotidianamente en el espacio escolar con tutores, asesores, maestros y compañeros.

En las entrevistas realizadas a alumnos de los tres grados escolares¹ se percibe que, si bien la valoración depende del alumno que la realiza (por ejemplo, si es jefe de grupo o no), también influyen uno o varios de los siguientes aspectos: a) los temas que el tutor desarrolla en distintas sesiones, b) las formas en que el tutor trabaja los temas, c) los usos que los alumnos perciben que se dan a la hora de tutoría, d) la actitud y el compromiso que los alumnos perciben del tutor, y e) la comparación que hacen los alumnos del tutor actual con otros tutores.

Para entender la valoración que los alumnos realizan, también debe tenerse presente que en algunas escuelas sólo existe la figura del tutor-asesor (en las de los estados 2 y 4) y en otras existe tutor y asesor (en las de los estado 3 y 1).

CONTRASTES EN LA VALORACIÓN: “YO SIENTO QUE A ALGUNOS SÍ Y A OTROS NO”

La población estudiantil es diversa. En la escuela, los alumnos responden de diferente manera al estudio, a las materias, a los temas y contenidos, a las actividades y a los profesores (los cuales, a su vez, también actúan de distinta forma ante cada

1 Se analizaron 75 entrevistas. Hay que tomar en cuenta que en algunas de ellas participaron de uno a cinco alumnos.

grupo escolar y cada alumno en particular). Las entrevistas de los alumnos dan cuenta de esta diversidad.

Un ejemplo lo representa la situación de unos alumnos de primer grado entrevistados en una secundaria general. Ellos se identifican como alumnos “que les interesa la escuela”, “son aplicados”, “inteligentes”; en oposición a los que tienen bajas calificaciones. Estos alumnos sobresalientes cuentan una actividad realizada en tutoría que les gustó porque les preguntaron “qué queríamos ser de grandes, qué nos gustaría y qué metas te dispones a tener”:

Alumno representante: Y la verdad esas preguntas fueron muy fáciles para los que ya saben.

Alumno: Los que tienen sus metas.

Alumno representante: Los que ponen más atención en clase.

En contraste, a otros alumnos del mismo grupo la actividad no les gustó, aunque los llevó a imaginar lo que en un futuro podrían hacer. Como dice uno de ellos: “porque yo todavía no sé lo que quiero hacer. Luego digo que me gusta cocinar o algo así, o blablablá, pero luego digo, no. O sea, me gusta hacer otras cosas, pero yo quisiera viajar, conocer otros países, no sé, conocer la playa, porque yo no la conozco, y pues, varias cosas. Yo quisiera conocer primero y luego asegurar algo”.

En otra escuela, uno de los alumnos de tercer grado opina que las sesiones de tutoría son interesantes “... porque ya después todos decimos lo que pensamos, las opiniones, y así lo que dicen los demás compañeros también aprendemos”. Otros alumnos del mismo grupo, a quienes se les entrevistó en el patio porque no entraron a clase [se andaban escondiendo de los prefectos], opinan que: “Algunos (temas) sí son interesantes y otros que casi no”. Por su parte, el representante de grupo percibe que no a todos los compañeros les interesa la tutoría: “A mí, en lo personal, diría que sí, pero ya sé que muchos de mis compañeros no les interesa; no ponen atención, veo que están con el celular o traen videojuegos, o que están con otros trabajos”.

Se leen pasajes en las entrevistas que dan cuenta de cómo los alumnos advierten que la tutoría ha ayudado a algunos compañeros a mejorar sus relaciones o promedios y que otros no han entendido su cometido:

Entrevistadora: ¿Sientes que la tutoría sirvió en algo al grupo?

Alumno: Yo siento que a algunos sí y a otros no. Porque la niña que te digo que el año pasado la discriminaban, ya al final como que más se le acercaban, y ella igual, ya a más les hablaba, pero, pues, este año ya mejor se cambió de escuela. Muchos sí mejoraron su promedio; ya no reprobaron materias, pero algunos como que de plano no entendieron y siguen reprobando y peleándose.

Mientras que para unos alumnos algún tema es de interés, otros sólo lo toman como relajó. "El tema de la sexualidad", dice una alumna, "lo toman muy relajita muchos compañeros; no lo toman en serio. Empiezan a 'chivear' a las chavas y, pues, ese tema no está bien verlo en grupo... Es que si preguntan algo, algunos lo toman a risa".

A otros alumnos les "cae mal" la tutora porque los regaña, mientras que con otros se lleva bien:

Entrevistadora: ¿Y ustedes se llevan bien con ella, el grupo o nada más algunos?

Alumno: Algunos, porque algunos como que les cae mal porque los regaña y les llama la atención, pero es para su bien.

En otro grupo de alumnos entrevistados se detectó oposición de miradas respecto al tutor. Unos decían que en tutoría "no hacen nada" y que el maestro no asiste o se va cuando tienen la clase; otros mencionan que:

Alumno: De hecho nos pone trabajos para nosotros aprender a expresarnos por medio del baile, del canto, o a veces nos da que hagamos manualidades... Bueno, pero cuando se tiene que ir a hacer sus cosas, nos deja trabajo o nos dice "platicuen con sus amigos" y ya, o sea, él se deja confiado con eso y todos los demás hacen desorden.

Otros perciben que la relación de la tutora con algunos de ellos es diferente por las características del grupo: "Es que con el grupo casi no se puede porque somos muy disparejos. Por ejemplo, los dos de ahí casi son puro relajó" [refiriéndose a dos alumnos que estuvieron sentados adelante].

Estas miradas contrastantes muestran que cada uno de los alumnos del grupo percibe de distinta manera los temas que elige el tutor y las formas que utiliza para trabajar, así como su actitud y la relación que establece con ellos. Hay que tener en cuenta este aspecto para entender la valoración que los alumnos hacen de la tutoría.

TEMAS QUE GUSTAN Y NO GUSTAN A LOS ALUMNOS

De los lineamientos 2006 se entiende que el tutor ha de coordinar y diseñar estrategias de acompañamiento que respondan a las características del grupo con el fin de contribuir a su desarrollo personal y social. En este sentido, y de acuerdo a lo que refieren los alumnos en entrevistas, se observa que los tutores han resuelto el espacio de tutoría de distintas formas.

Temas que gustan a los alumnos: "porque me dicen... lo que me puede pasar a mí"

A los alumnos les gusta que el tutor trate temas como "del amor, la amistad o la Navidad". "A veces nos pone a hacer también preguntas de tutoría o de amistad..."

de la familia... Si tenías al papá o no tenías al papá, hermanos... Lo escribimos y nos lo quedábamos nosotros”.

Hay temas, como el de la sexualidad, que resaltan en las entrevistas, como: “Porque nos platicó de cómo prevenir enfermedades de transmisión sexual”. Aunque el tutor trate el tema de manera expositiva, los alumnos perciben una enseñanza, “porque nos enseñaron cosas nuevas de nuestros cuerpos”.

Los temas como el noviazgo y la amistad gustan porque están relacionados con la edad de los alumnos y con sus vivencias: “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”.

La adolescencia es otro tema que a los alumnos les gusta que se trate en las sesiones de tutoría, pues hace referencia a su propio cuerpo y a los cambios que están experimentando: “Porque ahí conocemos los cambios que vamos teniendo. Con el paso de la vida vamos aprendiendo más”. Otros alumnos comentan sobre ese mismo tema:

Alumno: Para saber más del desarrollo de nuestro cuerpo o para saber lo que sentimos. Para saber de la salud que debemos tener como personas.

Alumno: En de que, cómo se llama, de que no tenemos que sentir vergüenza de cómo somos. En aceptarnos como somos.

Si bien la convivencia no se menciona como tema en algunos casos, en las entrevistas se nota la importancia que tiene para los alumnos de distintos grados escolares, pues consideran que la tutoría les ha servido:

Alumno: Para no pelear y hablar más con los amigos.

Alumna: Para respetar a los demás.

Alumno 2: Y para llevarse bien consigo mismos y con el compañero.

Alumno: Qué valores tiene el hombre para respetar a una mujer o para respetarse, para no llevarse mal.

Alumno: Yo digo que para orientarnos. Yo digo, o sea, para... es que no sé cómo explicarle: para poder convivir con los amigos y eso.

Alumno 2: Pues, para eso más que nada, para socializar con la gente. Para arreglar los problemas no a golpes, sino a buen modo.

Alumno representante: Pues, los valores, que debemos respetar a los grandes... y actividades sencillas de que nos enredamos, convivir más que nada, y lo que nos dice ese maestro es que le platiquemos nuestros problemas, que él nos puede ayudar.

Hay alumnos a quienes les gusta que el tutor aborde el tema de las adicciones porque ello les ayuda a prevenir: "...porque me dicen las consecuencias de lo que me puede pasar a mí si consumo drogas". O temas relacionados con lo que sucede a su alrededor, como el de "tribus urbanas": "porque así aprendemos más sobre qué es lo que hay aquí en el Estado", o bien, con lo que sucede en la capital.

Algunos tutores también tratan temas del medio escolar que gustan a los alumnos porque les resultan de utilidad. Por ejemplo, a un alumno le parece útil que el tutor les pida: "Que explique cada alumno el porqué de sus calificaciones". A otro estudiante el tema de la inserción en el medio escolar le ayudó a "aguantar más el cambio": "Nos ayuda a lo que tenemos que hacer en esta etapa de la secundaria... Es que la primaria era menos estricto, era más *relax*. Entonces esa clase nos ha ayudado más a aguantar más el cambio de etapa".

Otro tutor trabajó con el grupo el tema de los valores y la importancia de las tareas, lo que repercutió en la carta de buena conducta:

Alumno 1: A veces nos da pláticas de cómo ser responsables.

Alumno 2: De los valores.

Alumno 1: Que tenemos que estar cumpliendo con las tareas para que vayamos bien en la carta de buena conducta.

Temas que no gustan a los alumnos: "no nos ayudan para nada... poco amigables"

Algunos alumnos consideran que en tutoría se tratan temas que no son de su interés: "De lo que se trataba tutoría, qué era la tutoría"; "Cuando habla de la política" [el tutor]. O que algunos temas no son de utilidad para ellos:

Me da un poco de flojera, porque a veces tratan temas que no nos ayudan para nada, en vez de ver temas que nos ayuden para nuestro desarrollo mental y físico. No me gustó un tema que se llamaba... no me acuerdo, pero de la disciplina o algo así. Deberían ser temas un poco más amigables.

El tema de las etapas de crecimiento tampoco resultó adecuado "por la vergüenza... Los hombres son los que están con la vergüenza, porque habla sobre la mujer, y a veces habla sobre el hombre. Yo digo que les da vergüenza por lo que nos dice el profe de que somos mujeres".

Además de no recordar los temas tratados, a algunos alumnos les parece que todo en la tutoría es aburrido:

Entrevistadora: De sus clases de tutoría, ¿cuál les ha gustado más?

Alumnas: [Silencio, después risas.]

Alumna 1: No me acuerdo.

Entrevistadora: ¿Cuál les ha aburrido más?

Alumna 2: Casi todas.

Se puede decir que los alumnos valoran el espacio curricular de tutoría de manera positiva cuando el tutor propone temas que les resultan interesantes porque están relacionados con su edad, sus vivencias e intereses, con los cambios que están experimentando en su cuerpo y con lo que les puede suceder en situaciones de riesgo. Otros temas les ayudan a socializar, a convivir y a resolver conflictos, a conocer y adaptarse al medio escolar o a entender su medio familiar. También hay temas que les resultan de interés porque se relacionan con lo que observan a su alrededor. Por otra parte, los temas que no gustan son los que perciben como poco interesantes, que no les ayudan o provocan incomodidad a algunos miembros del grupo.

VALORACIÓN DE LAS FORMAS EN QUE EL TUTOR TRABAJA LOS TEMAS

Los tutores echan mano de distintos recursos y diversas formas para tratar los temas en el espacio de tutoría. La valoración que los alumnos hacen en este sentido se determina por la manera en que el tutor involucra al grupo en distintas actividades.

“A veces sólo escuchar”

Entrevistadora: ¿Qué hacen en tutoría?

Alumno: A veces sólo escuchar y participar, y otras nos pone a escribir.

Entrevistadora: ¿Les dicta o les pone a que copien?

Alumno: Que copiemos del pizarrón.

Una de las formas que el tutor utiliza, según refieren algunos alumnos, son las clases expositivas. En éstas, el alumno escucha y ocasionalmente externa su opinión o escribe y copia del pizarrón. En ocasiones se les pide no sólo atender al dictado, sino hacer una actividad:

Entrevistadora: ¿Qué hacen en la hora de tutoría?

Alumno: Nos pone a hacer varios temas.

Entrevistadora: Como...

Alumno: Los... que si es de Navidad, tenemos que hacer de Navidad, o a veces de tutoría o de la amistad.

Entrevistadora: ¿Y qué hacen con esos temas? ¿Cómo, los platican o hacen actividades o qué hacen?

Alumno: Actividades. Hacemos actividades y pone la letra así abajo y tenemos que así poner diferentes cosas [se refiere a hacer acrósticos].

Otra forma es pedir a los alumnos que busquen información en libros de la biblioteca escolar sobre un tema de su interés: "Comentamos y a veces nos da unos libros como esos que están ahí [señalando] o los verdes, y nos los da y tenemos que escoger un tema de nuestro interés, leerlo y sacar una conclusión y dárselo al maestro". De esta actividad, a la alumna le han resultado de interés los siguientes temas: los valores, la salud, la sexualidad y cómo nacen los bebés.

Llama la atención que los alumnos no valoran ni positiva ni negativamente estas formas de trabajar del tutor. Al parecer, ellos sólo reciben indicaciones. Se puede inferir que su nivel de participación en el desarrollo de esos temas es mínimo en tanto que ellos no expresan su opinión ante el grupo; sólo escuchan lo que dice el maestro.

Valoración positiva

Hay temas y actividades que el tutor propone en el espacio de tutoría que adquieren para los alumnos diversos sentidos.

"Todos opinan, o sea, se hace más grande el tema"

Algunos alumnos no identifican el tema, pero pueden describir la actividad y por qué les gustó:

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.

O bien identifican el tema y describen los recursos que se utilizan para desarrollar la sesión, además del beneficio que se obtuvo:

Alumno: Superación personal y todo.

Alumna: Nos encargaba canciones de superación personal buenas. Nos puso a leer un libro, libros de superación personal y en eso nos ayudó.

Otros temas, el de los deportes: "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". O que el tutor sugiera actividades en las que puedan participar de manera grupal: "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".

El intercambio de experiencias enriquece lo que se hace en esa hora de tutoría, pues un alumno comenta que además de que el tutor explica cómo llevarse bien con la familia y qué hacer cuando hay problemas, da pie al debate: "Porque nos están explicando, estamos hablando, todos opinan, o sea, se hace más grande el tema".

Para los alumnos es importante expresarse y que los escuchen los compañeros, pues pueden lograr así una mejor convivencia: "Más que nada porque nos podemos expresar sobre cómo entendemos los temas y cómo podemos arreglar los problemas". Pareciera que al tratar de esta manera los temas, estos no se agotan:

Alumno: La drogadicción, las adicciones.

Entrevistadora: ¿Y esos temas son lo mismo y lo mismo? De sexualidad y adicciones, ¿no son muchos cursos?

Alumna: Es que cada vez [que] vemos esos temas encontramos otras cosas que no habíamos visto antes.

Entrevistadora: ¿Y por eso se mantienen esos temas como interesantes?

Alumno: Sí.

Alumna: La bulimia y la anorexia...

Alumno: *Bullying*.

En las entrevistas de algunos alumnos se distinguen pasajes que dan cuenta de la forma en que el tutor conduce las sesiones de tutoría. Los alumnos describen de manera sintética la complejidad del proceso que se sigue para lograr que esas sesiones cobren sentido para ellos. En los fragmentos se logra observar la actitud del tutor, su compromiso y los efectos que tiene en el grupo y en los alumnos en lo individual. A continuación, un ejemplo [los comentarios entre corchetes son del investigador]:

Una vez, cuando ya íbamos a salir de vacaciones [tiempo idóneo], hicimos una reflexión de la amistad [tema]. Nos regaló una paleta [recurso] a cada uno para que nosotros se la diéramos a un amigo [actividad grupal] y eso estuvo "chido" [al alumno le gustó] porque varios lloraron porque sus palabras llegan, pues [tutor impresiona al grupo]. Una compañera [individual] que se iba a cambiar a Vallarta estaba llorando [situación de la alumna] y el maestro le dijo unas palabras muy bonitas. Le dijo que los cambios son buenos [termina cerrando la actividad con consejos].

Como se puede ver, el tutor trata un tema: la amistad, un tema que no se agota y que es de interés para ellos. Se observa que el tutor utiliza un recurso,

“una paleta”. La actividad es grupal, pero impresiona en lo individual. Las palabras del tutor conmueven a la alumna [sus palabras llegan].

“Porque luego te quedas todo dentro y no tienes con quien expresarte”

Hay actividades, como contestar cuestionarios, que les permiten a los alumnos “reflexionar”, palabra recurrente en las entrevistas: “Bueno, con el profe A. no tuve una relación muy abierta en donde habláramos sólo los dos, pero en las reflexiones que él daba... me hizo sentir algo que, pues... ahorita tengo una buena relación con mi mamá”.

Algunas sesiones en las que los tutores expresan sus propias experiencias, dan a los alumnos fotocopias de ideas escritas que invitan a recapacitar, les piden que hagan un ejercicio (por ejemplo, que contesten cuestionarios, escriban lo que piensan o hagan mapas mentales) o realizar una reflexión grupal han logrado que los alumnos, además de expresar lo que sienten, distingan cambios significativos en ellos mismos, como se lee en los comentarios de cuatro alumnos de diferentes escuelas:

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.

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.

Que nos puso una fábula, y esa fábula teníamos que relacionarla con la vida y sacar una moraleja. También lo puso al azar, y cada quien iba a pasar a decir lo que había entendido y cómo lo comprendió y su relación con la vida.

Alumna: De las clases de Tutoría me gusta cuando hablamos qué es ser honesto y platicar y expresar lo que sientes. 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.

Entrevistadora: ¿Has platicado con tu tutora?

Alumna: Bueno, no casi, porque como soy de las últimas (de la lista). Es que luego va por número de lista. Entonces, casi nunca he platicado con ella. Pero a mí me gustaría que pudiera platicar con ella para poder sacar todo, ¿no?

Los alumnos expresan que estas actividades, además, trascienden el espacio escolar, pues los ayudan a valorar a sus padres: "...pensar en el apoyo que nos dan nuestros papás a nosotros":

Alumno: Ayuda mucho a nuestra vida... porque me sentí que me comporté mal con mi mamá muchas veces, pues no le echaba la mano como debió ser.

Alumno: Porque siento que nuestros padres notarían lo que pensamos o qué sentimos hacia ellos y casi nunca se los decimos.

O logran que el alumno tenga una mejor comunicación con su familia:

Alumno: A mí, en superación personal, 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, y más porque yo no vivo con ellos, vivo con mis abuelos, y me ayudó mucho porque en el momento en que yo se los dije a mis abuelos, yo sentí como bien padre y ellos también, y desde ese momento cambió un poco mi vida y fue un poco mejor, porque ya no tengo tanto miedo a llegar y... antes no les platicaba las cosas que hacía en la escuela y ahora nos sentamos a cenar y él nos cuenta lo que pasa en el día y yo les cuento lo que hago en la escuela y hay más comunicación, y es más como una familia. Fue en lo que nos ayudó la maestra.

Y otras más que los llevan a reflexionar lo que es conveniente hacer en su vida personal:

Alumno: 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.

Alumna: Tienes que estar preparado, muy complicado.

Permiten saber "... lo que sientes de ti misma. Tu forma de quererte."

Los alumnos también valoran la tutoría porque les permite expresar lo que piensan o sienten de sí mismos, aunque a veces sólo lo hagan para sí o lo compartan con los compañeros más cercanos.

Entrevistadora: ¿Qué temas han tratado en tutoría?

Alumna: Ah, pues, como se dice, hemos hecho un mapa mental en donde hablamos de cómo nos sentimos ahí, de quiénes son nuestros amigos, de con quién nos llevamos bien y, cómo se llama, cómo somos, cómo nos vemos.

Entrevistadora: ¿Te gustó la actividad?

Alumna: Sí, me gustó, porque es una forma de expresarse, y tú lo que sientes de ti misma, tu forma de quererte.

Una alumna de tercero menciona una actividad que le gustó en segundo grado 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". Esta actividad permitió la expresión entre compañeros. Otras les ayudan a entender lo que les sucede: "... y hace que nos recostemos en la banca y estemos pensando sobre lo que dice, que tratemos de relacionarlo con nosotros..."

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 pegaba 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...

A los alumnos, además, les interesa que el tutor les dé consejos, que platique con ellos, o bien, que los lleve a pensar sobre su vida presente. Varios alumnos lo expresan en los siguientes pasajes:

Sí, esos consejos a veces los aplicamos en la vida o puede ser en el futuro o algo así... pues, que nos puso a leer lo que escribimos y así nos ayudó a por qué lo hicimos, y nos dio un consejo. Por qué lo hiciste y espero que mejores ahí. Ya vistes tus errores para que el siguiente bimestre salgas más bien. Eligió al azar números y ya leíamos en voz alta y ya nos daba el consejo.

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.

Alumno: No, 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...

Entrevistadora: Entonces, ¿sientes que la tutoría sí les ha ayudado a ustedes?

Alumno: Sí, porque habla de nosotros, cómo somos. *Es que no se puede decir que sean muchas actividades para realizar, sino que la mayoría son para que nos pongan a pensar... Entonces, yo diría que está bien lo que hace la maestra, porque a muchos, en mi caso, nos ayuda a pensar y a reflexionar en lo que tenemos y lo que hacemos.*

Hay otros alumnos que platican de una tutora que los motiva para que muestren sus habilidades. En esta actividad los alumnos exponen a sus compañeros, de manera voluntaria, alguna de las habilidades (talentos) que tienen. Los alumnos han pasado a tocar la guitarra, dar recetas, cocinar, jugar fútbol, tejer bufandas:

Alumna 1: ... unos de lo que saben hacer. Así, unos han pasado de que saben tocar la guitarra, cocinar y empiezan a dar recetas...

Alumna 2: A algunos sí les da pena, pero algunos se ponen a cantar y así pasan...

Alumna 1: ... los talentos que tenemos nosotros, nuestros compañeros. Algunos trajeron guitarra, otros jugaron fútbol, otros hicieron de comida, otros cantaron, ¡yo canté!

Alumna 2: Primero era voluntariamente, porque muchos iban, ya tocaban y ya. A los otros, ¡pues se salvaban!

Se observa que este tipo de actividades, además de ser completas y complejas, generan interés en los alumnos. No sólo abarcan una sesión de tutoría, sino que llevan un seguimiento y se tratan en varias sesiones. Lo que se nota es que requieren mayor labor del tutor:

Entrevistadora: ¡Ah, ya!, Se ponen a hacer cosas que les gusten.

Alumna: Ajá, a algunos sí les da pena, pero algunos se ponen a cantar y así pasan, y la maestra, pues, se ve que le hacen más caso porque es estricta, y ella cuando ve que hacen mucho ruido ¡rápido!, pero se enoja muy feo ¡y ya!, pero no es tan mala porque muchos le tienen confianza. Y sólo esos dos temas hemos visto, ¿verdad?

“Porque te entretienes y ya no piensas en hacer relajó”

Los alumnos describen una serie de actividades que permiten percibir una valoración positiva hacia el espacio curricular, ya que con estas se entretienen, conviven,

salen del aula, se divierten o dejan de aburrirse: “Con la maestra, nos puso que nos relajáramos, y nos dio un globo y nos platicó que estábamos en un bosque y así nos iba hablando y nosotros lo íbamos inflando y nos íbamos relajando mientras nos contaba la historia”.

Alumno: A mí me gusta porque te desaburre cuando estás aburrido.

Hay tutores que también utilizan como recursos juegos de convivencia:

Cuando llegamos, cuando nos conocimos, nos puso a hacer unos juegos en el salón con unos papeles de cambiar de bancas, de frutas, y cada quién le tocaba una fruta diferente; decía una fruta y ya salíamos corriendo al frente y ya los otros se cambiaban de banca, y esa fue la actividad.

Otros alumnos comentan acerca de otro juego:

Alumno: Una vez nos hicieron un juego de licuado de frutas, algo así.

Alumna: No, de un día de campo. Tenías que decir qué ibas a llevar al día de campo, pero tenía que empezar con la letra de tu nombre.

Entrevistadora: ¿Y todos participaban?

Alumna: Sí, era todo el grupo.

Alumno: Para divertirnos.

Los alumnos también mencionan que el tutor los pone a hacer actividades manuales, como coser (bordar una bota) o vestir a una “calaca con un vestido de colores” (estas dos actividades quizá estén relacionadas con la Navidad y el 2 de noviembre). A una alumna le gusta hacer estos trabajos: “... porque te entretienes y ya no piensas en hacer relajo, sino en estar metida ahí”. También se mencionan clases de baile: “... porque en una clase de baile nos reunimos varias de mis amigas para hacer nuestro grupo y unas no nos llevábamos tan bien y a partir de que formamos ese grupito ya nos llevamos súper bien”.

A unos alumnos les parecen “chidos” (les gustan) los convivios que hacen en el salón de clases a la hora de tutoría, porque les dan la posibilidad de platicar con compañeros y con el maestro. Participar y “pasar un buen rato”.

Salir del aula también es una opción que utilizan algunos tutores. Un alumno dice: “Están chidas algunas actividades”. El tutor los “saca”, al parecer, a jugar fútbol o basquetbol en la hora de tutoría, y eso les agrada a los alumnos.

Valoración negativa de las formas en que el tutor trabaja los temas

Hay alumnos que muestran rechazo ante las actividades que se realizan en el espacio de tutoría. Algunos se dan cuenta de que no tienen habilidad para dibujar,

les da flojera escribir o no les gusta pasar al frente. Esto se entiende al considerar la diversidad de personalidades que conviven en un mismo espacio escolar.

Alumna: Escribir como que es aburrido.

Alumno: Ajá, te aburres. No le pones atención.

Llama la atención que los alumnos mencionan con más frecuencia el escribir como una actividad que no les gusta, porque "da flojera": "Son las de escribir y dictar. Nos gusta que nos hablen; dictar, no. Es muy aburrido eso de escribir, escribir y escribir"; "Da güeva anotar diario, minuto a minuto"; "Yo digo que sí sirve, pero deberían dar temas más interesantes, no nada más escribir". No les gusta que el tutor dicte, sino que establezca estrategias para que todos participen: "Que se dedicara cada clase por lista a cada uno de nosotros, para que todos hablen".

Otros alumnos prefieren que el tutor no dé tanta teoría: "Que no dieran tanto de teoría, porque dice: 'Apunten lo que es autoestima, apunten lo que es...' así, el concepto. Yo digo que mejor compartir nuestras cosas con los compañeros, porque si no, nunca nos vamos a conocer bien... Y no nos podremos ayudar".

A algunos más les incomoda que el tutor exija mucho y dicte:

Nosotros queremos contarle nuestros problemas y él quiere estar dictando y dictando cosas, y no nos gusta que nos luzca tanto, porque va con cualquier maestra y le dice "Es que mi grupo es el mejor"... Y yo pienso que no es tan fácil; es difícil, son nueve materias, y el maestro nos exige mucho y a veces no se puede.

Hay alumnos que opinan que el tutor debe profundizar en los temas: "Que le pusiera más atención a su clase y se enfocara más en sus temas como tutora. En caso de la profa, que nos ponga un trabajo, nos explique bien y luego otro". Que no los deje a "medias": "Que nos los expliquen bien, no que nos dejen a medias porque el maestro a veces nos hace eso, que entra un tema y no lo acaba de explicar bien y ya entra otro tema". O que no sea repetitivo: "Que dé temas nuevos... pero siempre nos da ejemplos de lo mismo".

Los alumnos quieren más actividades y menos palabras. Unos alumnos de tercer grado le piden a la tutora que lo que les diga con "palabras" lo refleje más en actividades, para fomentar así su "desarrollo mental". O que las actividades que proponga el tutor no aburran: "Que hubiera más actividades, que la maestra ponga actividades que no aburran, que pongan activo al salón. O siquiera de que platicuen de cómo fueron las cosas (por ejemplo hablar de las vacaciones)".

A otros no les gustan actividades que se les dificulten: "A mí lo que no me ha gustado son las historietas, porque a algunos no nos salen los dibujos". O pasar al frente: "A mí no me ha gustado pasar al frente al grupo y platicar sobre tu vida, tu pasado y tu presente". Al parecer, esto le incomoda.

En este apartado se pudo distinguir que la valoración del espacio de tutoría es positiva en tanto se traten temas de interés para los alumnos, se logre la

participan grupal y los alumnos se sientan escuchados, no sólo por el maestro, sino por los compañeros de grupo. En estas sesiones, ellos pueden externar su opinión, intercambiar experiencias y expresar lo que sienten. Estas formas de conducir las sesiones permiten que los alumnos se involucren en la clase, logrando un ambiente de convivencia.

La valoración es negativa cuando los alumnos no participan activamente en las clases de tutoría (y desean hacerlo). Esto sucede cuando el tutor dicta, expone y trata los temas de forma "teórica". A los alumnos no les gusta que los temas no se traten a profundidad y que no se vinculen con sus vivencias.

También están los casos en que los alumnos no valoran las sesiones porque predomina la forma expositiva del tutor. La perciben como la manera cotidiana de actuar del profesor, que denota poco sentido para ellos.

LA ACTITUD Y EL COMPROMISO DEL TUTOR

La actitud y el compromiso que los alumnos perciben en el tutor determinan, en cierta medida, la valoración que hacen de la tutoría. Se ve la tutoría no sólo como un espacio curricular, sino como una acción de acompañamiento que el tutor promueve al interior del grupo y fuera de éste, y como una labor de apoyo, colectiva e individual, en cuestiones académicas y no académicas de los alumnos.

Aspectos positivos que los alumnos valoran en un tutor

Se observa que la valoración de la tutoría es positiva cuando los alumnos ven en el tutor una serie de cualidades que les permiten comunicarse con él. Ellos utilizan diversos calificativos para dar cuenta de la percepción que tienen del tutor, además de expresar la manera en que los ayuda.

De acuerdo a lo que refieren los alumnos, hay tutores que les preguntan por los temas que les interesan: "Sí, nos pregunta qué tema nos gustaría tomar. Nosotros damos la opinión... De hecho de nuestra tutora no tenemos queja: es incomparable, nos apoya mucho". Otros intervienen cuando los alumnos tienen problemas con otros maestros: "Supongamos, si un profe de otra materia no nos quiere calificar un trabajo o algo, le avisamos a nuestro tutor y él habla con el otro profesor, para los trabajos que luego no nos quieren calificar o cualquier problema que tengamos con los profesores".

También apoyan a los alumnos cuando tienen dificultad para entender alguna materia:

Una vez yo reprobé Inglés y fui con el maestro V., y como fue maestro de Inglés... nos daba tips de cómo ser mejor en Inglés, cómo decir las frases. Por ejemplo, ayer nos dio una hoja de verbos, que la maestra nos dejó estudiarla. Pero nosotros no la podíamos conseguir. Él la consiguió y sacó copias y nos las regaló a todos. Él nos apoya mucho. Por ejemplo, en Historia, cuando tenemos un problema de que vayamos a reprobarnos, el maestro va y pide otra oportunidad. Esas son las actividades que más nos gustan, que nos ayude a mejorar con los maestros.

Los alumnos consideran que el tutor es bueno cuando los anima para que saquen mejores calificaciones:

Pues, sí, es muy buen tutor porque cada vez que entregan calificaciones y en la clase de tutoría nos dice que por qué salimos bajos y nos pone a escribir nuestros propósitos, de cómo quisieras mejorar esas calificaciones. Y ya ponemos "me propongo a subir de calificaciones con esto y esto". Y también porque nos pone también por qué sacaste esa calificación. Porque no entregaste trabajos, o así, nos pone a explicar todo. Por qué nos sacamos esa calificación. Y también nos da consejos de cómo los estudios sí nos sirven de algo.

Ayudan a los alumnos que reprueban materias: "Por ejemplo, a la niña que te decía hace rato [se refiere a una alumna que reprobó varias materias] ya está mejorando, ya está entrando a clases, ya está entregando sus trabajos y todo porque la tutora habló con ella y con su mamá".

O platican con los alumnos para que mejoren su conducta: "Empezamos a hablar, pues nos pone fábulas, nos da ejemplos para no caer en drogas, para tener buena conducta en el salón. Nos ha ayudado mucho a nuestra conducta".

Cuando surgen conflictos grupales, el tutor interviene, tratando de mediar la situación, aspecto que es reconocido por los alumnos:

Por ejemplo, un día tuvimos un problema muy fuerte con una compañera del salón que nadie quería, nadie se juntaba con ella, no convivía con nadie y todos la insultaban porque era muy cerrada. Le daba pena platicar con las personas y como no hacía nada, los demás la agarraron así como, "péguenle a esta, al fin que no hace nada". La maestra puso una solución. Nos dijo que para convivir más con esta persona teníamos que platicar con ella, ayudarle en las calificaciones, enseñarle a estudiar. Y ya ahorita hemos notado un cambio con la niña. Ya convive más con nosotros, se integra, platica sus cosas.

Los tutores que no aburren: "Por ejemplo, no nos aburre porque hacemos cuestionarios, hacemos dinámicas o nos hace reflexiones". O cuando advierte que el grupo está aburrido o detecta que hay problemas, el tutor los saca a jugar para promover una mejor convivencia: "A veces, cuando alguien tiene un problema, el profe nos saca a jugar, a practicar un deporte, desarrollarlo, a enseñarnos como se juega con reglas y disciplina".

Algunos de estos aspectos (o todos ellos), al parecer logran que el grupo se sienta bien con el tutor, hasta el grado de que los alumnos consideran que "cae bien al grupo": "Es que mi grupo es así, como que al maestro que le cae bien sí le hace caso, o sea, sí deja hablar a la maestra".

Se nota que el tutor trabaja de manera grupal y que los alumnos lo van percibiendo como una persona responsable, que los apoya y que está al pendiente de ellos. Esto va generando confianza: "Yo pienso que sí, porque hay veces que nosotros no sabemos cosas, como por ejemplo, cuando estamos en problemas, ya sea

por vergüenza hablar con los papás o por el miedo de qué te van a decir. Y así habla uno con el asesor o el tutor y, pues, sí te orienta mucho”.

Los alumnos consideran positivo que el tutor no los regañe y les tenga paciencia: “Aparte, si tenemos un problema, los demás nos regañaban por hacerlo y ella no; ella nos ayuda a resolverlo...Nos tiene más paciencia”. El tutor así demuestra que se preocupa por los alumnos: “Porque hay algunos que no se preocupaban mucho por su grupo, nada más tomaban temas de lo que era la adolescencia o tomaban sólo algunos puntos. La tutora que tenemos ahora sí se preocupa más por nuestros trabajos, nuestros problemas”.

A vista de los alumnos, si bien el tutor los apoya en asuntos académicos, también va advirtiéndoles que los alumnos tienen problemas personales y familiares; les da apoyo, consejo y opciones para tomar decisiones: “Es que de los problemas que tenemos nos dan opciones de cómo arreglar las cosas”.

Algunos tutores tratan con los alumnos sus problemáticas de manera individual:

A mí me ayudó mucho la tutoría con mi papá porque de principio yo le tenía mucho coraje a mi papá; bueno, porque ahorita vivo con mi padrastro. Pero mis papás se separaron cuando yo tenía dos años y no sé. Por mi mente siempre pasaba que mi papá siempre era el malo y le empecé a agarrar mucho coraje porque hizo sufrir mucho a mi mamá y le conté a la maestra y me dijo que no era bueno tenerle rencor y ya yo platicué con mi papá y le dije lo que pensaba y me dijo que lo que había pasado entre él y mi mamá era cosa de ellos, que yo no me preocupara.

El tutor es valorado de manera positiva por todo lo que los alumnos perciben, pero además por su discreción:

Entrevistadora: ¿Y no les da pena hablar de sus cosas en Tutoría?

Alumna: Con la maestra, no. Además, nos ha dicho que lo que se dice aquí, aquí se queda.

Los alumnos, entonces, platican de tutores que tienen varias de estas cualidades: el que escucha, platica, deja que los alumnos expliquen y les permite elegir temas:

Alumno 1: El que nos daba tutoría en segundo, el profe W, pero nos lo cambiaron. Nos escuchaba todo lo que hacíamos nosotros, cómo nos trataban aquí, qué nos hacía falta.

Alumno 2: Cuando llegábamos tarde, él nos daba chance de explicar por qué.

Alumna 1: Y aparte, unos maestros hacen algo malo así y te ponen reporte, no te dejan explicar nada y ese maestro sí te daba oportunidad de platicar.

Alumna 2: Con W, porque W sí te escucha, y con Ó nos habla de prevenciones, pero casi no podemos platicar. El profe W nos preguntaba cada clase qué temas queríamos ver para la siguiente. Eso era bueno.

○ el tutor que apoya a los alumnos, habla con ellos, inspira confianza y es discreto:

Alumno: Bien, sí nos apoya, de hecho nos habla, habla con los maestros. Y por decir, los maestros nos identifican, tal, tal es el latoso y va y nos dice y ya, digamos, que nos hace entender. ○ sea, sí es buen asesor (tutor) nuestro profesor.

Entrevistadora: ¿Y la mayoría de los compañeros le tienen confianza?

Alumno: Hasta eso, sí le tenemos confianza. Por decir, apenas tuve un problema de una, digamos de la adolescencia, y ahí estamos [problema individual].

Entrevistadora: ¿Cómo qué problema?

Alumno: Del clásico, que nos gusta alguien. También hubo un problema con eso de la cooperación. Pero sentimos la confianza de acercarnos a él por cualquier problema... pero sí hay varios, un compañero, problemas que tenemos, nuestros compañeros, tampoco los va a dar a luz a todos nosotros. Sí he visto que se le acercan, pero no sé qué problema tienen, pero es confidencial, no nos dice.

Aspectos del tutor que los alumnos valoran de manera negativa

La valoración negativa que los alumnos hacen del espacio de tutoría se da por la falta de compromiso que perciben del tutor y por el uso que éste hace de la hora asignada a tutoría.

A algunos les desagrada que los tutores no asistan regularmente a las sesiones: "Nomás nos toca los puros jueves y casi no viene esa maestra". Llama la atención que varios alumnos de un mismo grupo se quejen de lo mismo:

Alumno: Que nos dieran un poco más de clase de tutoría.

Alumna 1: ○ a veces no viene.

Alumna 2: Porque a veces va a juntas, que tiene que entregar papeles.

Alumna 3: ○ a veces llega tarde, tarde, tarde; mejor nos deja jugando.

○ que la tutora falte a clase, porque durante ese tiempo los alumnos se empiezan a aburrir: "Bueno es que cuando no llega, pues, platicas un rato y todo, pero, pues, si no llega dos horas nos quedamos sin nada (tienen artes y tutoría juntas). Entonces, ya luego como que te hartas y si te paras te regañan. Entonces, te aburres".

Piden, entonces, que el tutor imparta la tutoría con mayor regularidad para así promover la confianza:

Entrevistadora: Cuando ustedes tienen problemas aquí en la escuela, de conducta o peleas o calificaciones, ¿a quién se dirigen?

Alumno: Aquí con nadie; con el tutor, no.

Alumna: Es que no hay tanta confianza.

Alumno: Porque no hemos hablado de ese tema y no nos da la confianza para decirle al profe nuestros problemas. Eso es lo que quisiéramos, que nos diera más tutoría para contarle los problemas y ya, pues, que de eso se trata, ¿no?

Alumna: ¿Y por qué no le dice al profe? Porque casi no nos da.

También valoran de manera negativa la tutoría cuando el tutor imparte su asignatura en la hora destinada a este espacio: "Que tengamos la clase cuando nos corresponde. Por ejemplo, nos toca los miércoles. Tenemos de hecho dos clases: la de Ciencias y la de Tutoría. Que la de Ciencias la tomemos como Ciencias, que no meta de tutoría y que la de tutoría no meta de Física".

Los alumnos no ven bien al tutor que no interviene cuando hay peleas entre ellos y que "ni hace caso" cuando acuden a él porque considera que "no es niñera" y que pueden arreglar sus problemas solos. Lo que también los inquieta es que el tutor no haga nada cuando le comentan sus problemas: "Nada más te prometen, pero no cumplen nada... (Dice) arreglaremos este asunto, pero en sí no hacen nada. Nada más como que te escuchan y ya, ahí queda". O que no apoye a los alumnos cuando tienen conflictos con otros profesores:

Pues, realmente es ayudarnos nosotros mismos y saber cómo dirigirnos, porque si, por decir, yo le comento a mi tutor que, un ejemplo, que tengo problemas con mi maestro de taller, este, se lava las manos. "No, pues, yo qué puedo hacer", que quién sabe qué... y ahí, ya de plano, porque últimamente hemos tenido muchos problemas con nuestra maestra de taller, que hay algunos inconvenientes, que por cuestiones de calificaciones.

A los alumnos tampoco les gusta que el tutor dé demasiada libertad: "Él nos está enseñando los valores, pero solamente llega y nos dicta. Entonces, no es como algo que nosotros podamos entender. Porque algunos dicen: '¡Ay, profe, ya nos salimos!', y se salen de la clase. Todo eso y no le hacen caso tampoco". Parece que prefieren a tutores estrictos y que capten la atención del grupo: "Que el maestro fuera más estricto... porque está dando la clase y casi todos los niños están afuera".

Y es que algunos alumnos consideran que la paciencia del tutor es contraproducente. Los alumnos le dicen a la tutora los problemas que ocasionan los alumnos "de la bolita" (los más desordenados del salón). Sin embargo, a pesar de

que ella les “baja puntos”, ellos no hacen caso. Para los alumnos entrevistados, el problema es que ella “quiere ser buena onda”, pero los alumnos de “la bolita” no lo entienden así. Aunque tampoco les gusta que los regañe: “Que no regañe... nos grita un buen”.

Otros alumnos, además, perciben que la maestra tiene preferencias por algunos de ellos, y eso no les agrada: “Yo siento que quiere más a los niños, porque yo en una ocasión, Alejandro y mi compañero (refiriéndose al alumno entrevistado) somos muy latosos. Entonces, una compañera, que a veces se están pidiendo goma, la regaña muy fuerte y a Alejandro casi no lo regaña. Es uno de los más latosos en el salón, y nunca le llama la atención. Y por decir, se está parando, y en lugar de que le diga: ‘Salte de mi clase’, nada más le dice: ‘Ya, ya estate’.

Algunos de los aspectos mencionados hacen que los alumnos perciban que la tutora “no los quiere”:

Porque era nuestra tutora. Ella tenía 1°F y 2° F, y sentíamos que no nos quería y hablamos con la directora, que no queríamos a esa maestra, sino al maestro V... La maestra no nos quería, y la directora le preguntó, y dijo que sí, pero con el tiempo se portó grosera con nosotros y no nos quería dar clases, y el maestro V fue que nos ganó.

En ocasiones, los alumnos prefieren no entrar a tutoría: “Ahorita nos toca el maestro P, pero igual. Llegamos y nos salimos”.

En un caso, los alumnos culpan al tutor por la expulsión de un niño (que se drogaba). El tutor, a la vista de los alumnos, no le tenía paciencia, no lo apoyaba; en lugar de platicar con él, lo regañaba y no lo dejaba entrar a clases:

Alumno: Por la culpa del tutor expulsaron a un niño. [...] Porque el niño se llamaba J, pero se drogaba y no, bueno, nunca estaba en su casa y casi siempre estaba en la calle. Pero el tutor no le tenía paciencia y todo el tiempo le gritaba y por cualquier cosa ya se la agarraba con el niño. Entonces, en lugar de que el tutor lo apoyara para que se quedara aquí, porque el niño sí era muy desastroso, pero en lugar de que platicara con él y eso, más lo regañaba. Y siempre mandaba por su mamá, y su mamá nunca venía, y no lo dejaba entrar a la clase hasta, así. [...] Es que ese maestro también nos daba Español, entonces no lo dejaba entrar ni a Español ni a Tutoría. Y todo el tiempo lo ponía en evidencia hasta que el niño se salió... Ese niño era inteligente, pero no le gustaba que lo mandaran, y menos en la forma que lo mandaban. Y, además, me empezó a platicar su vida, de sus papas y todo eso [...] Su papá casi nunca estaba, y su mamá le pegaba mucho, y por eso se salía, y luego su mamá lo iba a encontrar a la calle y lo regresaba a su casa otra vez, y por eso se iba más lejos [...] Primero andaba por las calles de por allá.

En otro caso, los alumnos comentan que la relación con su tutora no va muy bien. Constantemente tienen problemas con ella. Se detecta que existe una

brecha generacional. Estos alumnos de segundo grado dicen que su tutora no los entiende debido a la edad y otras ideas que tiene, contrarias a las de ellos, que consideran como "ideas más locas":

Alumna: No es por nada, y con todo respeto, la maestra ya se debería jubilar, porque ya está pasada de edad, y aparte, como que su clase, yo ya no alcanzo a escuchar de lo bajito que habla. Y si tú le preguntas: "Maestra...", "Yo ya expliqué." "Pero es que no alcanzo a escuchar".

La tutora se exalta demasiado cuando los alumnos le dicen algo. Dicen que ya hasta le tienen miedo. Además, consideran que no es discreta cuando ellos le cuentan sus problemas:

Alumna: El tema lo saca por todos lados.

Alumno: Ajá, y es lo que uno no quiere que pase.

Alumna: Que sepa todo el salón.

La tutora eligió a este grupo, según los alumnos, porque fueron el mejor en la prueba ENLACE. Es por esto que ella les exige mucho; quiere que sean el mejor grupo y les llama la atención cuando hacen algo mal:

Alumna: Quiere que seamos perfectos, cuando no se puede...

Alumno: Nadie es perfecto.

OTROS USOS QUE PERCIBEN LOS ALUMNOS

Es importante resaltar que el uso que hacen algunos tutores de la hora asignada a tutoría provoca confusión en los alumnos. Estos alumnos perciben una indefinición del espacio curricular debido a la irregularidad con que se llevan a cabo las sesiones.

"En tutoría no hacemos nada"

Los alumnos platican acerca de las vivencias que han tenido de tutoría en distintas escuelas. En ninguna, según comentan, les han impartido tutoría porque el maestro no asiste: "Pero en [la secundaria equis] tampoco daban tutoría... tampoco llegaba la profe". O bien no recuerdan las actividades que hacían en la hora de tutoría: "No me acuerdo, porque nos daba otro maestro. Sí, nos daba unas preguntas y teníamos que responder, de acuerdo con nuestra vida, creo, la vida cotidiana".

Hay alumnos que mencionan que en tutoría casi no hacen nada:

Alumna: En tutoría casi no hacemos nada. Nos pone a copiar unas hojas que nos da de nuestra vida diaria.

Entrevistadora: A ver, si me explicas un poquito más.

Alumna: Es que nos da unas hojas para que copiemos unas preguntas. Pero ni lo terminamos de copiar.

Mientras que otros advierten que, en lugar de tutoría, los maestros sólo imparten su asignatura: "Pues, más manejamos de su clase de Historia, que nos pone a hacer cuestionarios de Historia, porque esa es su materia". Esto ocasiona confusión en algunos alumnos; por ejemplo, los de primer grado, ya que algunos no entienden para qué es la tutoría:

Alumno: Una pregunta: ¿qué aparte es lo de Ciencias y aparte es lo de Tutoría?

Entrevistadora: No lo sé, ¿ustedes cómo ven?

Alumno: Es que hace ratito de lo que dijeron, dijeron de lo que nos han dado en la clase de Ciencias y no lo de Tutoría.

Entrevistadora: Ah, por eso tú estabas en desacuerdo.

Alumno: Sí, por eso. ¿Es aparte la materia o es como igual?

Entrevistadora: Se supone que es aparte.

Alumno: Entonces, por qué dijeron, porque todo lo que dijeron lo vimos en Ciencias y yo tengo mi libreta.

Entrevistadora: Ah, qué bueno que me lo aclaras.

Alumno: Porque eso lo tengo en mi cuaderno de Ciencias, pero lo hacemos en la hora de Tutoría. Profe, ¿y de qué habla la asignatura de Tutoría? ¿De qué se trata la tutoría? [el alumno se ve molesto y contrariado].

También llama la atención que muchos alumnos consideran que las actividades que hacen en tutoría no son lo propio del espacio curricular; sólo son para entretener, pero no le ven utilidad. En esta entrevista los alumnos comentan que el maestro pone actividades, les entrega fotocopias, las contestan y luego las meten a un fólдер. (La alumna muestra su "portafolio de evidencias". Se leen temas como: "Técnicas para la comprensión lectora", "Palabras ocultas", "Análisis de verdades y compromisos", "La justicia", "La sexualidad", "Papiroflexia", "Formación Cívica y Ética", "Construir frases con valores", "Test de atención y percepción", "Del embarazo", "Actitudes", "Dibujo escondido"):

Alumno representante: En esas actividades no nos pone calificación, pero nos hace corregirlas.

Entrevistadora: ¿Y esto no les llama mucho la atención hacer?

Alumno representante: Pues, no es que no nos llame la atención, pero a mí me parece que no es necesario.

Alumno: ¿Realmente, qué cree que yo creo? Que el maestro sólo nos lo da para entretenernos y que él haga otras cosas. Porque nos dice: "La van a resolver así, y háganla como Dios les dio a entender; yo voy a hacer mis cosas". Ya después, si le da tiempo, nos la revisa. Nos ayuda a responderla y analizarla, pero...

Alumno representante: Pero de ahí en fuera, luego se sale y nos pone que a armar figuras, que encuentra las palabras escondidas y que supuestamente para agilidad mental, pero como dice mi compañero, debería ayudarnos para orientarnos hacia el futuro. Lo que vamos a hacer en el futuro, decirnos qué podríamos hacer.

Resalta el hecho de que otros alumnos mencionan que sí les sirve la tutoría, pero les cuesta trabajo decir para qué: "Varias cosas, ni idea".

Entrevistadora: ¿Creen que esta clase de tutoría sirva para algo?

Alumnas: [Silencio, risas.]

Alumna: Pues, sí.

Entrevistadora: ¿Por ejemplo?

Alumnas: Cuando nos enseñan cómo valorar algo o lo que tenemos.

Alumna 3: Algo.

Otros alumnos dicen definitivamente que en tutoría "no hacen nada", aun cuando mencionan alguna actividad: "En tutoría no hacemos nada o vemos películas". "Y no hacíamos nada. Nada más estábamos sentados" y "No, no trabajamos en tutoría. No nos dan nada".

La utilidad de la tutoría para algunos alumnos es nula:

Entrevistadora: ¿Qué les parece esa clase de tutoría? ¿Les sirve, no les sirve?

Alumno 1: No.

Entrevistadora: ¿Cuál es la que más les sirve?

Alumno 2: Creo que Química, porque ahí sí hacemos prácticas.

Entrevistadora: Pero, tutoría...

Alumno 1, Alumno 2: No.

En el extremo, hay alumnos que comentan que no saben "ni para qué es" la tutoría:

Entrevistadora: En términos muy generales, ¿ustedes creen que sirve la clase de tutoría?

Alumnas: No.

Entrevistadora: ¿Y como qué actividades les gustaría?

Alumna 1: Pues... [silencio] es que no sabemos ni qué.

Alumna 2: Como en primero no tuvimos, no sabemos qué onda, ni para qué es.

Alumno: En pocas palabras, sí.

Tutoría: "No aparece en la boleta de calificaciones"

Los Lineamientos 2006 establecen que en la tutoría, como espacio curricular, "los alumnos no serán sujetos de calificación" (p. 24 y 25). Se sugiere recurrir a una evaluación que atienda al logro personal de cada alumno en un sentido formativo y de retroalimentación. Si bien cada escuela y cada tutor cumplen con esta disposición de manera distinta, se vislumbra la complejidad que presenta para algunos profesores y alumnos atender y participar en un espacio curricular que no recibe calificación. Se considera que, en algunos casos, cuando el espacio curricular de tutoría no se define o carece de elementos para llevarse a cabo, el interés de los alumnos se relaciona con la calificación y, por ende, la valoración del espacio proviene de ese interés.

Entrevistadora: ¿Y qué tipo de trabajos han tenido que hacer?

Alumna: Cosas de papel.

Alumno: Un soporte de papel.

Alumna: Muñecos de papel, flores de papel.

Alumno: Hasta un perro.

Entrevistadora: Y, por ejemplo, las flores, ¿para qué las utilizaron?

Alumno: Para nada.

Alumna: Sólo para nuestra calificación.

Alumno: Nuestra calificación y llevarlas a nuestra casa.

Como se puede percibir, estos alumnos consideran que las actividades que hacen en tutoría sólo son para que se las califiquen. Otras actividades sólo sirven, según los alumnos, para “subir o bajar puntos”: “Yo creo que los anota en su lista así como tipo tarea y ya. Pero así como para ayudarnos, no. Nada más para subir o bajar puntos”. Puntos que se ponen o quitan en la materia que imparte el tutor: “Sí nos las toman en cuenta, las actividades. Pero no es una evaluación. Dependiendo de cuántas actividades tengas, te lo toma en cuenta, pero como si fuera Química, y de ahí se une y te sacan un sólo promedio”. Otros alumnos perciben que realizan actividades que no se discuten en grupo; sólo se califican: “Nos lo calificó y no lo compartimos entre nadie”.

Pareciera que algunos alumnos requieren que se valore su esfuerzo con una calificación: “Sí, a veces lo lee la maestra, pero ni nos califican”. La calificación muestra que la tutora considera su trabajo: “Una tutora que tuvimos me gustaba mucho porque nos ponía vídeos de reflexión. Hablaba sobre nuestra autoestima. Nos ponía a escribir lo que habíamos entendido; nos lo calificaba. La tutora [actual] no hace eso, nada más nos regaña o nos felicita”.

Se nota en las entrevistas que a algunos alumnos no les importa la tutoría porque “no tienen calificación”. A veces prefieren salirse de la clase: “Y luego a los alumnos no les importa porque dicen: no, no tiene calificación. Porque tutoría es sólo según para reflexionarnos, pero nos empeora porque se salen y dicen que no tiene calificación”.

Y es que la tutoría no aparece en la boleta de calificación, como otras asignaturas: “Pues bien, pero en mi salón hay unos que esa materia no la toman en cuenta para nada, porque esa materia no aparece en la boleta de calificaciones y les da igual quién toma la clase. Llegan tarde, hacen escándalo y el maestro de por sí... habla muy despacio”. Contrario a lo anterior, se detectó que hay escuelas que elaboran una boleta interna en la que aparece la tutoría y en la que pueden poner “aprobado o no aprobado”. Los alumnos no están de acuerdo, porque “aunque sea el más latoso, que sea el más todo, lo aprueba”.

Sin embargo, hay alumnos que muestran interés por la tutoría, aunque no se califique:

Entrevistadora: Dicen que como la tutoría no se evalúa, a los alumnos no les interesa.

Alumna: Pues, a nosotras sí nos interesa, aunque no se evalúe.

Alumno: Yo sí le doy interés, porque te están enseñando cosas que puedes hacer en caso de que te ocurra alguna de esas cosas.

Alumna: A veces, cuando califican, le prestas más atención en sacar todo bien y no a agarrar las cosas, a comprenderlas.

Se observa que cuando hay irregularidades en el uso que se le da a la hora de tutoría, los alumnos no entienden su utilidad o se muestran confundidos. Hay alumnos que la perciben como una hora para entretenerlos. Algunos no recuerdan las actividades o las describen como inconclusas. Otros, aunque muestran una gran variedad de actividades, las ven como innecesarias. También están los alumnos que mencionan que sí les gusta la tutoría, pero no saben decir el “para qué”. Se puede decir que en los casos en que el espacio no está definido, no se imparte regularmente y, además, no se detecta una planificación que responda a los intereses e inquietudes de los alumnos (tal es el caso de los que describen una gran cantidad de actividades, pero que piensan que la tutoría es innecesaria). Las actividades, por variadas que sean, no llamarán la atención de los alumnos.

Por otro lado, se alcanza a distinguir que los alumnos que viven la tutoría como otra materia (participar en las actividades por la calificación que se obtiene o los puntos que “sube” el tutor en su asignatura) son los que solicitan la calificación numérica. También hay alumnos que al no recibir calificación prefieren no participar o no entrar a la sesión, pues al fin y al cabo no aparece en la boleta de calificación. Del lado opuesto están los alumnos que no aceptan un “aprobado” o “no aprobado” cuando observan que los compañeros más “latosos” reciben una evaluación aprobatoria. Mientras que los alumnos que experimentan la tutoría como un espacio de expresión y participación no consideran necesaria este tipo de valoración.

Si bien hay alumnos que muestran interés en la tutoría aunque no se califique, la existencia de alumnos que requieren la calificación de las actividades que realizan en este espacio lleva a pensar que este tema necesita de mayor profundización en términos de lo que significa para los alumnos participar en un espacio curricular en el que sí hay evaluación, pero que no aparece en la boleta de calificaciones.

A los alumnos les gusta la tutoría cuando la imparte un tutor que pregunta por los temas que les interesan, les ayuda con otra materia, los anima a subir sus calificaciones, asiste a los que reprueban o platica con ellos para que mejoren su conducta. También valoran la mediación del tutor en conflictos grupales y su intervención cuando tienen problemas con otros maestros. Les gusta la tutoría porque el tutor no aburre y promueve el trabajo grupal. Los alumnos describen a los tutores comprometidos como personas responsables, que apoyan, que están al pendiente de ellos, que generan confianza, que no regañan, pacientes, que se preocupan por ellos y que, además, dan consejos y ayudan a los alumnos cuando tienen problemas familiares.

Los aspectos que los alumnos valoran de manera negativa del tutor están relacionados con el uso que hace de la hora asignada a la tutoría: que falte o imparta su asignatura; que no intervenga en los conflictos entre alumnos o en las problemáticas que tienen estos con algún profesor. Tampoco les gustan los tutores que dan demasiada libertad, poco estrictos y que regañan constantemente al grupo.

LA COMPARACIÓN QUE HACEN LOS ALUMNOS ENTRE DISTINTOS TUTORES

Algunos alumnos han experimentado la tutoría en diferentes grados escolares con diferentes tutores;² otros mencionan que los han atendido varios tutores en el mismo año escolar o bien en diferentes escuelas o turnos. Algunos han tratado con distintos tutores porque en su escuela “revuelven” alumnos de segundo para formar tercero. El referente que tienen estos alumnos para valorar la tutoría se basa en la comparación que hacen entre tutores. Al respecto se observan los siguientes contrastes:

Interviene frente a no interviene en problemas con otros maestros:

Alumno representante: Yo realmente vi que él sí se involucraba con nuestros problemas internos con maestros, porque nuestro tutor actual, si le informamos de algún problema que tenemos, no; hace caso omiso. Pues yo realmente no lo veo correcto, porque no por nada es nuestro tutor. Porque yo he visto que muchos tutores de otros grupos sí hacen eso.

Más divertido frente a menos divertido:

Alumna: Era más divertida la clase con el otro profesor. Nos explicaba, más dinámica.

Habla frente a no habla con los alumnos:

Entrevistadora: ¿Quiénes hablan con el grupo cuando hay problemas?

Alumno: Pues... luego... la tutora, pero casi nadie habla con nosotros, o sea, como que no hay mucha comunicación entre maestros y alumnos. En segundo teníamos otro tutor. Él sí hablaba mucho con nosotros; platicaba mucho y era buena onda con nosotros. Esta tutora es más... bueno, no habla mucho con nosotros.

Convivir frente a no convivir en grupo:

Alumno: Pues, como que ahora convivimos más en el grupo.

Alumna: Bueno, en segundo tuvimos otro tutor, pero él casi... no hacíamos nada creo en tutoría, ¿o sí?

Alumno: Ahora sí convivimos. Por ejemplo, ahora hicieron un pastel porque era un cumpleaños y a los que no cooperaron de todos modos les dieron pastel...

2 Los alumnos de primer grado, en algunos casos, también cuentan con referentes, pues algunos observan o se comunican con otros grupos, son repetidores o tienen hermanos en secundaria.

Acompaña frente a nunca está:

Alumno 1: Pues, el de primero, que fue la maestra S, nos dejaba actividades, o si no, lecturas para que reflexionáramos. Actividades así como de tu mejor amigo o amigos falsos. Y sí me gustó mucho la tutoría.

Entrevistadora: ¿Y tú qué diferencia ves?

Alumno 2: Pues, que ahora el grupo ya es más calmado, ya casi no se pelean. Y en primero la maestra casi no estaba. En tutoría casi no hablábamos con ella. Decía: “¿Tienen problemas?, pues déjenlos; van en primero.” Es lo único que decía.

Califica frente a no califica:

Alumno 1: Una tutora que tuvimos me gustaba mucho porque nos ponía vídeos de reflexión.

Alumno 2: Hablaba sobre nuestra autoestima.

Alumno 1: Nos ponía a escribir lo que habíamos entendido; nos lo calificaba. La tutora no hace eso, nada más nos regaña o nos felicita.

O bien, consideran que en segundo año ya ven “cosas” más avanzadas (aunque sean los mismos temas de primer grado).

Por otra parte, hay alumnos que comparan el trabajo que realizan los dos tutores que han tenido en un mismo ciclo escolar. Con el primero: “¡Es muy serio!... Y no hacíamos nada. Nada más estábamos sentados.” Mientras que el profesor A (el tutor actual) los pone a “reflexionar”.

Comparación de tres tutores

Otros alumnos comparan el trabajo de los tres tutores que han atendido a su grupo en el mismo ciclo escolar:

Alumno 1: Pues, para mí estaba mejor el profe A, porque el profe F también hablábamos de puras cosas que veíamos en su materia, y el profe V dice que vamos a hablar de tutoría, pero nos va a dar Español.

Alumno 2: Nos va ayudar con Español.

Alumno 1: Pero a mí me gustaba más el profe A, porque... mirábamos reflexiones, o sea, ¡realmente veíamos tutoría, lo que es tutoría! y no nos ponía otra materia, porque no nos daba otras clases, y... a mí me gustaba más el profe A, porque te daba reflexiones y todo eso.

Los alumnos entrevistados describen cómo, en primero y segundo, los tutores se la pasaban impartiendo su materia en las horas de tutoría: Taller de computación y Biología: “Es que no sabría decirlo, porque primero y segundo se puede decir que nunca tuve tutoría, porque los profesores siempre la agarraban para su clase. En segundo, que el tutor era el de taller, siempre era taller, y en primero era de biología. Era muy rara la vez que veíamos tutoría, y si la veíamos, nada más la veíamos para ver calificaciones (el alumno cursó primer grado en el turno vespertino). Entonces, para mí está muy bien la clase (tercer grado). No le cambiaría prácticamente nada”.

El de primero, en lugar de Tutoría, la “agarraba” de Educación Física; les daba el balón para que tuvieran Educación Física dos horas seguidas. En segundo, el tutor hacía convivios, y como daba Ciencias (dos horas seguidas), las juntaba con tutoría. Así los alumnos se la pasaban tres horas en el convivio: “Eran las tres horas de convivio. Él agarraba las horas de clase como tutoría”.

Durante su estancia en la escuela, algunos alumnos han vivido la tutoría con varios profesores. Su experiencia les permite valorar con quiénes ha funcionado mejor la acción tutorial. Sus referentes son variados. Reconocen la labor del tutor que interviene en los problemas de los alumnos, que hace su clase divertida, que promueve la convivencia en el grupo, que no falta y que propone gran variedad de actividades. Lo contrastan con aquellos que hacen caso omiso de sus problemas, que no hacen la clase divertida (dinámica), que no platican con ellos y que no promueven la convivencia grupal. Los alumnos distinguen así a buenos y malos tutores. Por su parte, los de tercer grado enfatizan la diferencia entre los maestros que imparten la tutoría como extensión de su materia y aquellos que se ocupan de ellos o proponen actividades diversas. Lo anterior permite detectar la irregularidad de las sesiones y la falta de seguimiento de la acción tutorial en una generación de alumnos, así como las formas diversas que existen en cada escuela para atender dicho espacio curricular.

LOS JEFES DE GRUPO Y SU RELACIÓN CON TUTORES Y ASESORES

En los lineamientos del 2006 se recomienda que el tutor apoye al grupo para la elección del representante de grupo. Además de favorecer la participación democrática en la toma de decisiones, se busca que el tutor atienda las inquietudes y sugerencias del grupo por conducto del jefe de grupo. En el trabajo de campo se detectó que los alumnos jefes de grupo representan un constante y firme apoyo para el tutor (y asesor), y que contribuyen a la función tutora desde su posición en el aula durante toda la jornada escolar y por la convivencia continua que tienen con maestros y compañeros.

LOS JEFES DE GRUPO: ELECCIÓN, FUNCIONES Y RESPONSABILIDADES

Los jefes de grupo, por lo general, son alumnos elegidos por sus compañeros. La elección se hace por mayoría de votos. El profesor que organiza la votación es el tutor o el asesor:

Alumno representante: Este año nuestro asesor nos preguntó quién quería ser jefe de grupo y nos pusimos varios compañeros y me decían que me animara y me puse adelante y por los otros candidatos nadie votó; todos votaron por mí.

Aunque existen otros cargos en el grupo, el que tiene mayor responsabilidad ante sus compañeros y maestros es el jefe de grupo:

Bueno, este año nos eligieron conforme a votos. El maestro eligió a cuatro representantes y ya los demás compañeros iban a votar por quién querían. Lo escribieron en un papelito y lo metieron en un vasito, y ya después los sacaron y ya el que tuviera la mayoría de votos, ese iba a ser el jefe; de ahí seguía el subjefe, tesorero y secretario.

La mayoría de los jefes o jefas de grupo se describen como callados, serios o tranquilos y que no echan relajo en el salón. Son alumnos responsables que ponen atención en las lecciones y no andan "saltándose las clases"; cumplen con las tareas, sacan buenas calificaciones y tienen alto promedio (ser primer lugar y salir en el cuadro de honor). Además, son populares entre sus compañeros: "Alumnos: Aparte de que nos cae bien, sí es buena onda y como jefe de grupo no es relajista".

Alumno representante: *Yo siempre les he caído a todos bien, siempre les paso la tarea y cópiala, y un día el profe le dijimos que preguntaban quién era el jefe de grupo y cuando dijeron quién quería, todos se me quedaron viendo y decidieron que yo, y mi amiga es la subjefa... y les caigo bien a todos.*

También es importante que el jefe de grupo sea honesto:

Entrevistadora: ¿Por qué te escogieron de jefe? ¿Qué toman en cuenta?

Alumno representante: La honestidad, porque antes había un jefe de grupo por el que habían votado, pero después no me acuerdo qué pasó que lo sacaron y me dejaron a mí. Porque él, como eran sus amigos, no anotaba a los alumnos que están parados o que hacen bulla.

En la mayoría de las escuelas visitadas, se observó que existen funciones que los jefes de grupo cumplen, mientras que otras responden al contexto escolar y a las características del grupo. Por ejemplo, si bien una de las funciones de los jefes de grupo es entregar a los profesores los justificantes de los alumnos que no asisten a la escuela (esto se observa en todas las escuelas del estudio), la atención a la disciplina dentro del salón varía de acuerdo al lugar donde se ubica la escuela. Se detectó que en dos secundarias técnicas y una general las funciones de los jefes de grupo están más centradas en el "control de la disciplina dentro del aula" (en palabras de los alumnos). Entre las funciones que realizan los jefes de grupo, destacan las siguientes:

- Mantener a sus compañeros en orden, que no se salgan del aula, que guarden silencio cuando un maestro esté hablando y guarden la compostura correcta. También mantener el orden cuando no hay maestro en el aula.
- En algunos casos, pasar lista (asistencia) cada cambio de clase y hacer el “reporte” cuando detectan que algún alumno se va de pinta. Reportar a quien no lleve el uniforme correcto o que se comporte mal.
- Cuando algún compañero no asista a clases, entregar su justificante a los maestros para que estén enterados. También llevar a sus compañeros a trabajo social cuando se sientan enfermos. En algunas escuelas, encargarse de la colecta para la Cruz Roja.
- Vigilar que los compañeros no maltraten el mobiliario, que dejen en orden las bancas y, si es el caso, que se haga el aseo del aula. Solicitar que permitan salir temprano al grupo o que les adelanten clases. En algunos casos, cerrar con cadena el aula a la hora del receso y cuando termina la jornada escolar.

Son los que supervisan que no haya problemas en el grupo, como lo menciona uno de los jefes de grupo de una telesecundaria:

Entrevistadora: Tú, como jefe de grupo, ¿qué es lo que tienes que hacer?

Alumno representante: Supervisar que no haya problemas en el salón, que se cumpla cuando no está la profesora. Por ejemplo, si algún día sale la profesora a arreglar algunos asuntos, yo tengo que supervisar que todo esté en orden.

Se observó que la mayoría de los alumnos representantes entrevistados asumen con responsabilidad su papel: “Porque la jefa de grupo tiene mucha responsabilidad, eso sí. Si no está el profe, nosotras los tenemos que controlar [a los compañeros de grupo]”. Responsabilidad que está relacionada con lo que ellos observan: “Pero después dije como que sí hace falta un poco de organización... Y el maestro, como le dije que me gustaría ser la jefa de grupo y como que sí se lo pensó. Pero le dije que iba a hacer lo posible porque el grupo mejorara, porque sí está algo mal el grupo”.

Como representantes asumen un compromiso con el grupo, y son a quienes los profesores piden cuentas:

Pues lo que me reclaman sobre todo los profesores es que no deje al grupo que esté afuera entre clases. Otra cosa es de estarlos vigilando, que no se destrampen mucho, porque en el grupo en el que estoy, en segundo, era desastroso. Ahorita ya se ha ido calmando. No sé si haya contribuido yo un poquito en eso. Entonces, más que nada es tener al grupo en buen aspecto para la escuela.

Relación de los jefes de grupo con los tutores y asesores

Se notó que los alumnos jefes de grupo se coordinan y comunican constantemente con los tutores en el caso de las escuelas donde sólo existe la figura del asesor-tutor, mientras que en las escuelas donde existen ambas figuras la comunicación se da

más con el asesor de grupo. Les comentan acerca de los alumnos que tienen mal comportamiento: "Pues, mi relación es de que, a veces, yo le comento de cómo se están comportando ellos, los alumnos, y ya ellos les platican de que por qué lo están haciendo, y ya pues, ellos lo van a negar de que no hicieron nada y yo les empiezo a decir eso de que, por qué lo hacen y ya les da una terapiada, ¿no?"

Uno de los entrevistados refiere cómo se puso de acuerdo con la tutora desde el inicio del ciclo escolar. La tutora le habló de la necesidad de conocer al grupo y tener el control sobre ellos. También le dijo que como jefe de grupo debe dar el ejemplo: "Un compañero que está haciendo desastre lo puede regañar (la tutora), pero si yo, por ejemplo, platico en clase, habla conmigo y me dice que yo les tengo que dar el ejemplo. Entonces, la relación que terminamos teniendo es que ella intenta que yo les dé una buena imagen a los compañeros". Este mismo alumno cuenta que cuando la tutora se hizo cargo del grupo le dio unas hojitas con tres columnas: nombre, materia y razón por la que se anotó al alumno. El jefe de grupo tenía que entregar esas hojas a la tutora: "Entonces, yo tenía que llenar en las tres columnas quién hacía desastre o anotar a quiénes y qué hacían. Entonces, hubo un tiempo en el que estuvimos así, porque la maestra creía que era necesario".

Como se puede observar, para cumplir con sus funciones y responsabilidades, los alumnos jefes de grupo, en coordinación con el tutor o asesor, echan mano de estrategias que les permitan mantener una buena relación con compañeros y profesores. Para ello, se apoyan en libretas o listas en las que anotan a los alumnos indisciplinados, para después pasar el reporte al tutor:

Las peleas dentro del salón e insultos, y yo tengo una libretita y yo los anoto a los que hacen sus groserías y cuando vamos a Tutoría le digo al maestro el problema, y el maestro lo que hace es hablar con nosotros y pone una solución. Por ejemplo, un chico se peleó con otro porque le bajó a la novia. Por ejemplo, anoto: ir al baño, y pongo tal niña va al baño a cada rato y anoto los reportes, y si se salta la clase: Karla no entra a la clase y se va a otra parte. Esto lo anoto y anoto cosas. Tengo una foto y arriba el nombre de cada estudiante y allí anoto los reportes que tengan.

Algunos alumnos refieren que los tutores, además, les dan consejos para "cuidar" al grupo: "De que tenga en orden cuando cualquier maestro no esté, que cheque eso. Él me da consejos de cómo cuidar al grupo mientras algún maestro no esté". O en palabras de una alumna jefa de grupo:

El tutor me dice que como soy la jefa de grupo, soy el control del salón, y me dice: "Alinea las bancas, siéntalos, cállalos". Una vez a mí me dijo y que yo me pusiera en frente y que yo les dijera cállense y acomoden sus sillas por favor. Bueno, a mí me da tips para que yo pueda tener al mejor grupo... A insultaba mucho al maestro. Y el maestro me dijo: "Tengo muchos problemas con este niño". Pues, ¿qué? "Es que me habla con groserías y me insulta. ¿Cómo lo detenemos?" dijo el maestro. Y "Ya no va a entrar a mi salón de

Tutoría". Entonces, ¿esa es la solución? Me dice el maestro: "Sí, hasta que él se comporte y sepa respetarme a mí". Ahorita tenemos este proyecto. A ya no entra al salón de tutoría hasta que él sepa respetar al maestro.

El apoyo que estos alumnos dan a los tutores es de tomar en cuenta, pues el estar todo el día en el aula les permite, además de convivir y conocer a sus compañeros, saber las problemáticas que se suscitan en el grupo (entre compañeros o con maestros):

Cuando los maestros me dan alguna queja, me la mandan con un reporte, pero también mandan llamar a la tutora para que se hable de ese asunto. De ahí consideran si se lleva a reporte o no, si se puede solucionar o no. La tutora anota en una libreta todos los incidentes que ocurren en el salón, y en cada reunión de firma de boletas, la tutora se lo enseña a los papás... Por ejemplo, en Química, si ocurre un accidente o un incidente, la maestra me manda por un reporte a mí o le manda hablar a la tutora. Entre ellos ven qué medidas se pueden tomar y si se puede arreglar.

Resalta en las entrevistas el compromiso que los jefes de grupo asumen con sus compañeros, no sólo en cuestiones de disciplina y control. Un caso lo representa un alumno de una secundaria general ubicada en una zona de alto riesgo, donde el ambiente escolar se describe como violento. El alumno entrevistado, además de pasar lista cada módulo y reportar a los alumnos que no entran a clases, se ha comprometido con los compañeros y con el grupo. Primero "ve cómo son" y después platica con ellos, si tienen algún problema (en casa o de calificaciones) para después comunicarlo a la tutora. También ayuda a los maestros con los alumnos que tienen problemas. Se comunica constantemente con el subdirector para decirle "quién se porta mal y qué pasa dentro del grupo de primero". También comunica a la tutora si hay un desperfecto en el mobiliario. O bien, reporta a sus compañeros con la tutora cuando no llevan algún material o se comportan mal en clase.

Los jefes de grupo contribuyen de manera significativa a la función tutora

Un alumno jefe de grupo se propuso ayudar a sus compañeros en cuestiones académicas: "Porque yo, en el año pasado, muchos de mis compañeros me decían que les ayudara con esta materia. Y yo les decía que sí, que no había problema. Y, sí, vi que hubo una pequeña mejoría en algunos de ellos, pero pues otros siguieron igual".

Un alumno refiere que ayuda a sus compañeros a resolver problemas (pero no como el tutor): "Ajá, pero no es así tanto como los problemas con el tutor. Pero, por decir, de que se andan peleando. Por ejemplo, apenas un compañero tuvo un problemón con una compañera que se estaban peleando, que hablaba de la hipocresía. Hablaba a espaldas de una amiga. Entonces, tuve que acercarme a ellos para... pero, sí, me puse un poquito a favor de mi amiga —sí tenía un poquito

la culpa ella—, pero ya le dije que si iban a estar peleándose a cada rato, mejor ya no se traten y ya... La mayoría del salón intervino porque de eso sí se supo en todo el salón”.

En entrevista, una alumna jefa de grupo expone el propósito que percibe de su función: “Bueno, en mi caso, mi función es ver que mis compañeros estén a gusto.” Aunque ella misma reconoce que esta labor a veces se dificulta con algunos compañeros: “Pero, en veces, no lo puedo hacer, porque ellos dicen: ‘Te crees, porque, según tú, quieres mandar’. Y yo les digo: ‘No, yo lo que trato es de que ustedes no se sientan que la escuela es un sitio donde se tienen que encerrar. Quiero que se diviertan, pero que también estudien’. Pero eso es lo que no entienden”.

Algunos jefes de grupo destacan porque asumen y cumplen su papel de manera inteligente. No se limitan sólo a anotar a los alumnos; también tratan de convencerlos para que se comporten bien, platicando con ellos de manera amistosa: “No sé, con algunos trato de irles diciendo: ‘Mira, si sigues así te va a pasar esto’. Y otros que entienden más rápido, simplemente les digo: ‘No hagas esto’, y ya. Hay algunos con los que más se batalla o que simplemente no hacen caso, pero van siendo pocos”.

Otros jefes de grupo recurren a estrategias que ellos mismos implementan para mantener el orden en el aula: “Y en disciplina, cuando escucho que todos están callados y nuestro salón es el único que está en desorden, me meto y les digo: ‘Bajen la voz, somos los únicos que estamos en desorden’ y uno se asoma y dice: ‘Sí, sí es cierto’, y ya bajan la voz”. O bien se limitan a anotar a los alumnos desordenados: “Pues, prácticamente, si no me obedecen, no es necesario que los regañe ni nada, sino nada más los apunto y listo”. A veces este alumno se apoya en el subjefe, pues él también asume su función: “Pues, tengo que hablarles, y si no entienden a la primera, tengo que mandarle el reporte al profesor para que haga algo para que se controlen. Si no, también tengo el apoyo del subjefe”.

Es importante hacer notar que algunos alumnos representantes no sienten el apoyo del tutor o asesor (“no me ayuda”). Su función no es reconocida. Un alumno cuenta que nombró a su propio ayudante.

Entrevistadora: ¿Y tú solito tienes que hacer que los compañeros estén tranquilos o hay una ayuda?

Alumno: Pues, el tutor no me ayuda, pero yo nombré a mi propio ayudante, que él me ayuda a controlarlos.

Entrevistadora: ¿Y quién es tu propio ayudante?

Alumno: Es un compañero del salón que se llama R.

Entrevistadora: ¿Él es subjefe?

Alumno: Algo así. Pero nuestro asesor no lo nombró así, simplemente yo lo agarré de ayudante.

Para el caso de una telesecundaria con siete grupos, la elección no es diferente: también se elige a los alumnos “bien portados” y sus funciones no difieren. Lo que llama la atención es lo que hacen la jefa y subjefa de grupo cuando el profesor se ausenta por alguna razón:

Entrevistadora: Por ejemplo, ¿qué tienen que hacer cuando no está el maestro?

Alumna representante: Vigilar que todo esté en orden, que hagan las tareas que dejó el maestro.

Alumna subjefa: Y conforme al orden de lo que nos toca al día, ponemos en el pizarrón lo que nos toca, qué sesiones siguen. Y ya ellos cumplen con el trabajo. Con eso logramos que no haya tanto relajo, y ya los permisos para ir al baño, porque muchos se quieren salir de dos, de tres y así, pero no, va de uno en uno.

Entrevistadora: ¿Y les cuesta mucho trabajo?

Alumna representante: No, casi no, porque como dice mi compañera, con las tareas los entretenemos un poco y ya, porque cuando llega el maestro las tiene que calificar.

Entrevistadora: Entonces, ustedes están al pendiente de...

Alumna subjefa: ... que llevemos las secuencias que correspondan al libro, porque cuando llega el maestro, ya nos pide a nosotras qué fue lo que avanzamos y va conforme a los días. Póngase, hubieron cursos, venimos esos tres días. Y teníamos el orden nosotras de las tareas y haga de cuenta que el jueves llegó el maestro y ya nos pidió la tarea de esos tres días y ya avanzamos más. No esperamos a que el maestro no llegue y en la sesión que nos quedemos ahí mismo; no, vamos avanzando y ya donde son experimentos y eso, los vamos elaborando nosotras. Nosotras llevamos el orden para que, más que nada, rellenemos el libro con las preguntas del experimento que nos pone y nos marca el libro.

Además, estas alumnas mencionan un “control de tareas”: “El maestro me dijo desde un principio que como me iba a quedar de jefa, iba a llevar un control de las tareas de cada quien. Por ejemplo, de Español, iba a hacer una lista de los nombres y de las tareas y el que cumpliera con las tareas. Y ya al final del bimestre le entregaría la lista... Sí lo hago. Cada bimestre”.

Los jefes de grupo desempeñan un papel fundamental en la acción tutora. Estos alumnos aplicados, populares y honestos son un ejemplo para los compañeros. Asumen distintas funciones y responsabilidades con el grupo, los profesores y la institución. Se observa que los jefes o jefas de grupo se coordinan y mantienen una relación constante con asesores y tutores. Resultan ser un apoyo para el tutor

o asesor, quienes les dan consejos para desarrollar bien su labor: cuidar al grupo y mantener el control.

En acuerdo con los tutores (o asesores), los jefes de grupo llevan minuciosos registros en elaboradas libretas de reportes. Se han convertido en observadores de la vida en el salón de clases. Estos alumnos han asumido otro tipo de funciones, como platicar con los compañeros que tienen mal comportamiento, ayudarlos en las materias con que tienen dificultades, intervenir cuando se pelean o hasta tratar de que estén a gusto en la escuela. Se observa cómo muchos de ellos desempeñan su papel de manera inteligente al echar mano de estrategias para mantener el orden en el aula o para "sustituir" al profesor cuando se ausenta o no asiste a la escuela. Los jefes de grupo desempeñan un papel primordial, que a veces no es reconocido por el asesor, el tutor o el personal de la escuela. Ellos asumen su papel de manera comprometida, y los esfuerzos que hacen deben reconocerse constantemente.

ACOMPAÑAMIENTO ENTRE PARES

Se observó que un recurso que utilizan los tutores para trabajar es el acompañamiento entre pares. Es una forma que a algunos les ha resultado exitosa, aunque no se ha generalizado en la escuela en que laboran. La denominación que se le da a esta práctica es diferente: "patrullas", "tutoría", "marcaje personal" o "asesoría". Básicamente, se refiere a la ayuda que un alumno sobresaliente puede dar a un compañero asignado y que presenta problemáticas en su desempeño académico. En las entrevistas, los alumnos también hacen alusión a esta práctica.

Un alumno describe la forma de trabajo de la siguiente manera, la cual denota una valoración positiva por parte del alumno que es apoyado:

Alumno: Entrando en la primera clase de la maestra, nos asignó a los que van más o menos y a los que van bien y preguntó quién quería ayudar a cada quien. Te asignan a dos y te van ayudando... A veces me dicen qué trabajos me faltan de las libretas y me las prestan, me ayudan o me explican.

Entrevistadora: ¿En qué asignaturas te han ayudado más?

Alumno: En Química y en Inglés.

Entrevistadora: ¿Cómo te sentiste cuando te dijeron que te iban a ayudar? ¿Cómodo, incómodo?

Alumno: Te sientes bien, porque ya tienes un apoyo, porque si no te pones al corriente, te tienes que poner a fuerzas.

Entrevistadora: ¿Cómo te llevas con ellos?

Alumno: Con los dos me llevo bien...

Entrevistadora: También comentabas que has subido de calificaciones.

Alumno: Sí, nada más que ahorita bajé en este bimestre, pero sí he subido.

Entrevistadora: ¿Qué calificaciones tenías antes y cuáles has sacado ahorita?

Alumno: Llevaba 6, 6.2. y ahorita subí a 7, 7.4.

Se percibe, por lo que comentan los alumnos, que además es una propuesta que promueve la convivencia y el compañerismo:

Entrevistadora: ¿Tú en qué has mejorado?

Alumno 1: En Química, Historia, Matemáticas.

Entrevistadora: Entre ustedes, ¿cómo se llevan? ¿Llega un momento en que dicen ya déjame en paz?

Alumno 1: No, no me dice ni me apura. Sólo cuando me hace falta algo, me los pasa o me dice cómo se hacen.

Alumno 2: Él me pregunta qué hacer y yo le digo qué haga, y si no entiende, le explico. Le digo de los trabajos, cuántos llevamos.

Entrevistadora: ¿Tú te sientes cómodo con esa situación? ¿Te ha favorecido?

Alumno 1: Sí, me siento bien. Te apoyan mucho.

En otra escuela también se detecta la conveniencia que significa la práctica de acompañamiento entre alumnos. En este caso, el profesor empieza su clase con una exhortación sobre el comportamiento de los alumnos, para después pasar a la revisión de las tareas de los "asesores". Llama la atención que este alumno menciona que también la madre de familia participa en el asesoramiento: "Y estuvimos platicando de los asesores. Es que a los niños que reprueban se les asigna un compañero asesor que apunta las faltas o las tareas no hechas y el cuaderno debe estar firmado por la asesora, la mamá y el tutor. Por ejemplo, a mí me tocó una niña que es muy inteligente de mi salón y ahorita sí me ha ayudado".

En otro caso, los alumnos mencionan que no es el tutor quien propone el acompañamiento, sino la orientadora:

Alumna: Mí compañera A también me ayuda.

Entrevistadora: ¿Tu compañera de grupo?

Alumna: Es la jefa de grupo. Es como, como es mí tutora, me ayuda, por ejemplo, en Matemáticas o en Ciencias.

Entrevistadora: ¿Por qué tú tutora?

Alumna: Porque si no puedo, le puedo decirle a ella que me explique. Que me ayude a hacer los trabajos.

Alumno: Es que como tutora, como que ella la cuida. O sea, de que vaya bien.

Alumna: Si no estoy trabajando, que ella me diga.

Alumno: Si no entiende algo, que le ayude a entenderlo.

Entrevistadora: ¿Quién dijo tu tutora va a ser...?

Alumna: La de orientación.

Entrevistadora: Ah, ya, o sea, la orientadora le dijo a la jefa de grupo que iba a ser tu tutora.

Alumna: Ajá, que si me podía ayudar.

Si bien en la mayoría de los ejemplos el eje de la actividad es el seguimiento académico (el apoyo en materias y tareas que se le dificultan al alumno "observado"), esta acción también permite el conocimiento entre alumnos, una mayor convivencia entre ellos y un acercamiento de apoyo que a veces se traduce en amistad. En esta acción de acompañamiento, los alumnos se sienten "cuidados" y comprendidos. Aunque también está la contraparte, la opinión de los alumnos académicamente sobresalientes que apoyan al compañero que "va mal". Tal es el caso de una alumna que contrasta la experiencia que tuvo con dos compañeros a quienes dio seguimiento por indicaciones de un profesor.

La alumna platica que el profesor F a cada niño "desastroso" le ponía uno "inteligente o aplicado". En este caso, a la alumna le correspondió seguir a J: "Nada más le revisaba. Anotaba en una libreta si entraba y las tareas y le preguntaba a los maestros cómo iba, y se lo daba a firmar a los maestros." La alumna entendió que J era inteligente pero que tenía diversos problemas en casa. Por eso se salía a la calle y se drogaba. A la alumna le pareció "chido" el seguimiento de este niño. Sin embargo, la misma alumna comenta la experiencia que tuvo con otro compañero, que recuerda como desagradable. Cuenta que el profesor le pidió que le diera seguimiento, y que no resultó porque con este alumno se llevaba "medio bien y medio mal". A la chica no le gustó este seguimiento porque R le pedía que mintiera, además de que ella sentía que le quitaba el tiempo. Para la alumna esto se convirtió en un "peso extra":

Alumna: Se supone que tenían que revisarlo, pero nunca lo revisaban [se refiere al profesor que sugirió el seguimiento].

Entrevistadora: O sea, que tú te quedaste solita a cargo. Cómo qué sentías, que era...

Alumna: Como algo que estuviera que estar jalando [risas].

Entrevistadora: [Risas] ¿Como un hermano chiquito o cómo qué?

Alumna: No, como un hermano chiquito, no. ¿Cómo le digo? Un peso extra.

Se nota el compromiso de la alumna. Sin embargo, parece que el profesor no valoró el esfuerzo y que no dio seguimiento al asunto. Se observa que esta práctica exige mayor trabajo y compromiso por parte del tutor, ya que no se trata de dejar a los alumnos a la deriva, sino llevar el seguimiento con la misma seriedad con la que los alumnos la asumen, como lo muestra el siguiente pasaje:

Entrevistadora: ¿Llevas algún registro o nada más a nivel de que él lo haga? ¿Cómo funciona?

Alumno 1: Yo me fijo que lo haga, pero no lo escribo. En tutoría se lo digo a la maestra. La profesora lleva un registro en su libreta.

Entrevistadora: A ti, ¿nada más te toca ser observado o qué pasa?

Alumno 2: Ponerme al corriente con los trabajos que me hacen falta. Cuando llegas a tutoría la maestra te dice que te pongas a hacer los trabajos que te hacen falta.

Entrevistadora: ¿Ustedes cómo se sienten? ¿Piensan que les ha ayudado esto de las patrullas?

Alumno 3: Demasiado. Porque a veces, cuando los demás no acaban sus trabajos, al final de la clase la tutora se queda con ellos.

Alumno 2: Además, nos dimos cuenta que cuando fue el cambio de los tutores a este, subió el promedio del grupo. Con esta tutora.

Alumno 1: Sí, yo también lo veo muy bien, que se quedaba con los que no terminaban sus trabajos, como de Historia y Química.

Si bien esta práctica resalta porque la propone un docente o figura escolar (también se encontró un caso en el que los alumnos sugirieron a la tutora el sistema de tutoría entre alumnos), no se debe olvidar que en la convivencia diaria los

estudiantes también recurren a los compañeros sobresalientes o a los amigos para ayudarse mutuamente en aspectos académicos, y que escuchan atentamente sus problemáticas, conflictos o inquietudes.

Entrevistadora: Oye, y cuando tienes una duda, un conflicto o así, fuera de aquí, de la escuela, ¿a quién le tienes confianza?

Alumno: De aquí, los amigos, pero eso ya va de cajón, porque te cuentan, les cuentas.

Debe tomarse en cuenta, además, que algunos alumnos asisten a la escuela porque en ella encuentran compañía y amistad:

Entrevistadora: ¿Y sí les gusta venir a la escuela?

Alumnas: Sí.

Entrevistadora: ¿Qué es lo que más te gusta?

Alumna 3: El recreo [risas].

Alumna 1: Convivir con mis amigas acá.

Alumna 2: Venir a ver a mis amigas.

Alumna 3: Sí me gusta venir, no sólo para ver a las amigas.

Alumna 1: A mí me gusta venir a echar relajo con mis amigas.

Entrevistadora: ¿Y vienen en las tardes?

Alumnas: No.

Entrevistadora: Pero también estudian.

Alumna 2: Entre todas nos apoyamos a hacer una tarea. Si no le entendemos, nos apoyamos.

Entrevistadora: ¿Y ustedes se llevan bien?

Alumnas: Sí.

También la familia de los alumnos cumple un papel primordial, pues muchos recurren a padres, hermanos o familiares cuando tienen dificultades, además de los amigos:

Entrevistadora: Si tienen broncas, ¿a quién le cuentan?

Alumno 1: Yo con Armadillo [refiriéndose a un apodo].

Alumno 2: Yo con Alejandro y con mi amigo Paul, o con mis papás.

Alumna: Yo con mi grupito de amigas y amigos.

Entrevistadora: O sea, ni con la orientadora, ni con la Sub...

Alumno 1: No hay confianza.

Alumno 2: Creo que entre nosotros nos apoyamos más que entre los maestros.

Alumno 3: Yo con 'Momas', mi mamá.

Se observa que los tutores recurren al acompañamiento entre pares para apoyar el trabajo académico de los alumnos. Esta práctica aporta elementos interesantes para entender que la tutoría trasciende el tiempo destinado a este espacio curricular (una hora a la semana), ya que los alumnos observan el comportamiento de sus compañeros durante cada clase. Los alumnos sienten apoyo y comprensión por parte del compañero que les da seguimiento, mientras que los que apoyan valoran positivamente esta práctica cuando perciben compromiso por parte de quien la promueve (tutor, asesor u orientadora). Involucrar al padre de familia en el acompañamiento muestra la pertinencia de esta estrategia, pues la acción tutora no sólo implica escuela, sino también familia. Se observa, además, cómo esta medida promueve la solidaridad, la amistad y la convivencia entre alumnos, y una mayor comunicación con el tutor. Sin embargo, se debe entender que el apoyo que proporcionan los alumnos no significa suplir las funciones del asesor o tutor.

ASESORES Y MAESTROS NO TUTORES

Es importante mencionar que si bien los alumnos valoran la tutoría de manera positiva por la actitud y comportamiento del tutor ante el grupo y con los alumnos en lo individual, también llama la atención que los alumnos identifican características positivas no sólo en el tutor, sino en asesores y maestros no tutores. Esto permite pensar que la tutoría es una labor que, además de rebasar el espacio áulico, se desarrolla de manera conjunta.

En las escuelas en las que existen tutores y asesores se detectó que el asesor es la persona que interviene, tiene mayor comunicación con los alumnos y goza de su mayor confianza: "Es que, yo pienso que le tenemos más confianza al asesor que al tutor, porque el asesor siempre ha estado apoyándonos con lo que vamos a hacer, un paseo o algo, y el tutor no".

Los alumnos de un segundo grado de esa secundaria general describen las siguientes funciones del asesor:

- Habla con el grupo de lo que hace falta en el salón.
- Habla con los alumnos que tienen problemas entre ellos. Cuando no hacen caso, manda llamar a sus papás.
- Habla con el jefe de grupo acerca de los problemas que se suscitan en el grupo.
- Habla de la conducta de los hijos y de la disciplina con los padres de familia en las reuniones de firma de boletas.
- Juega y platica con los alumnos; "los hace reír".
- Los apoya en los paseos o cuando el grupo hace convivios.
- Habla con los compañeros maestros cuando surgen conflictos entre su grupo asesorado y algún profesor.
- Le pide al grupo asesorado disciplina, comportarse y salir bien en calificaciones.

Estas funciones son semejantes a las que describen los alumnos de una secundaria técnica de otro estado donde hay asesor + tutor. Ellos agregan el apoyo en la organización de un homenaje, una fiesta o un concurso. Se puede ver que los alumnos reconocen las funciones y responsabilidades que un profesor en particular asume con ellos en lo grupal e individual, y que esta figura y estas funciones se vuelven indispensables para la mejor convivencia del grupo.

También se detectó que los alumnos recurren a otros maestros en distintas situaciones, aun cuando no sean sus tutores. Para los alumnos hay maestros que son más accesibles que otros: "Bueno, hay profes que te llevas bien con ellos, pero no somos así como para contarles las cosas, pues no. Pero de ahí en fuera, llevándonos bien, pues, hay unos que sí, que sí se prestan para eso. Son más accesibles que otros". Estos maestros accesibles, de acuerdo con lo que refieren los alumnos, son personas que dan confianza ("con la tutora o con otra persona que sabemos que es de confianza"):

Entrevistadora: ¿Y es fácil decir los problemas en grupo?

Alumna: Depende con qué maestro estemos tratando, porque a algunos no les tenemos confianza; a algunos sí y a algunos no.

Entrevistadora: A ver, platíqueme a los que si les tienen confianza.

Alumno: A la maestra de Biología que nos daba en primero. No es nuestra tutora, pero le platicábamos cosas porque le teníamos confianza.

Como se puede percibir, algunos de estos maestros fueron tutores o maestros de los alumnos en otros grados escolares:

Entrevistadora: Y ustedes, cuando tienen un problema, ¿le tienen confianza a un maestro para platicárselo?

Alumno representante: Depende el problema. Yo sí se lo cuento al maestro que nos da Formación Cívica y Ética, aunque no sea mi tutor, y también a la maestra de Biología que me daba en primero.

Son profesores que les dan consejos. Por ejemplo, una alumna cuenta que un día le dijo “metiche” a la profesora de Taller de Corte y Confección. Se arrepintió porque la maestra no la regaña ni le pone reportes a pesar de que ella no trabaja. Le pidió disculpas cuando se quedaron solas en el salón:

Sí, 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!...Y, pues, le he tomado el consejo que me hizo la profesora y, pues, ella... la profe L, pues, una gran maestra y, pues, realmente tiene mucho ella la razón, que si hasta mis compañeros me decían [sube el tono de su voz]: “Sí 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.

En este ejemplo, se nota que algunos alumnos recurren a ciertos profesores de manera individual porque, además de aconsejarlos, son amigables y no los regañan: “Entrevistadora: ¿Con quién platican? Alumno: Con el profe [no tutor]. Es buena onda, muy amigable, no nos regaña tanto”. Algunos de estos profesores intercambian vivencias con los alumnos y se acercan a ellos con intención de ayudarlos: “Y también sería mi profesora de Español, que ella también es una de las maestras que se nos acerca a nosotros, nos cuenta lo que le pasa y también nos ha dicho que cualquier problema que tengamos nos acerquemos a ella”.

También hay maestros que los apoyan en las materias con las que tienen dificultades. Unos alumnos cuentan cómo la maestra de Artes los ayuda en todas las materias, sobre todo en Inglés. El maestro de Formación Cívica y Ética ayuda al grupo de segundo H con otras materias: “Con ese maestro podemos preguntar en cualquier momento y nos explica hasta que lo entendemos. A mí me gusta mucho esa materia”. Estos maestros apoyan en asuntos académicos para que los alumnos mejoren en su aprovechamiento escolar: “Sí, también hubo un tiempo, en segundo bimestre, que un maestro tomó a los que reprobaban más, de los que reprobaban de una a dos materias, y los juntaba y separaba de nosotros, y hacía trabajo con ellos y les hablaba en la forma de tutoría y les hablaba sobre: ‘No, pues, en qué vas mal.’ Pero nada más fue un tiempo. No sé si lo volverá a hacer”.

Para los alumnos es importante que los maestros sean estrictos. Por ejemplo, el maestro de Historia les llama la atención o simplemente les pone el reporte, y ya se tranquilizan. Además les enseña “cómo comprender la vida y da muy buenos consejos”. Uno de estos consejos estuvo relacionado con una actividad al inicio del ciclo escolar: “Sí, al inicio del año el profesor nos puso una actividad de que teníamos que poner nuestro color favorito, a lo que queríamos dedicarnos. Y ya de acuerdo a eso nos decía: ‘Mira, si tú quieres hacer esto, tú esfuézate y haz lo que tú decidas, porque nadie va a decidir por ti’. Y nos alentaba a seguir con nuestros propósitos”.

Algunos de estos profesores intervienen cuando los alumnos tienen problemas y llegan a citar a los padres de familia o hasta “los van a buscar a su casa”:

Alumna: Pues, es muy estresante, porque el salón de segundo E está catalogado como el peor grupo de disciplina de la escuela. Entonces, pues, es muy complicado, porque todos tienen problemas. Entonces, se pelean y eso. Pero la maestra de Formación Cívica nos ha ayudado mucho, ya que ella sí les manda el citatorio, y si no vienen los papás, ella va a la casa o les pide el teléfono de sus familiares para que vengan, porque nunca entregan los citatorios.

Entrevistadora: ¿Los compañeros no entregan los citatorios?

Alumna: Ajá, no los entregan, y pueden pasar días y no vienen los papás. Entonces, ella los llama o los va a buscar a su casa.

También se detecta que los alumnos no sólo recurren a maestros, sino también a otras figuras, como prefectos, trabajadoras sociales o directivos:

Entrevistadora: Y cuando ustedes van mal en sus materias, ¿quién los ayuda?

Alumna 1: La trabajadora social y nuestro asesor.

Alumna 2: La tutora también.

Alumna 3: A veces algunos maestros.

Entrevistadora: Y cuando ustedes tienen alguna inquietud o una duda sobre algo, ¿a quién recurren de aquí de la escuela, a quién le tienen confianza?

Alumna 3: Más a la profe de mate.

Alumna 2: A la profe de Formación Cívica y Ética.

Alumna 1: Yo, a la trabajadora social y a la profe de mate.

Por lo que comentan los alumnos, se percibe que la acción tutora no sólo compete a una persona, ya que varias figuras escolares la pueden resolver. El asesor, a quien los alumnos identifican como una persona de confianza, que los apoya y está al tanto de lo que sucede en el grupo, cumple una función básica para la convivencia grupal. Los alumnos también recurren a distintos profesores, aun cuando no sean su tutor o asesor. Estos maestros, se puede decir, también contribuyen a la acción tutorial, pues inspiran en los alumnos confianza. Son profesores estrictos y amigables, no regañones, a quienes los alumnos se acercan

para recibir consejos o para que les ayuden en aspectos académicos. Lo que revela lo anterior es que un aspecto que interviene en la acción tutorial es la empatía que se genera entre tutor y tutorado.

En síntesis en el capítulo 5 analizamos la tutoría desde la mirada de los alumnos. No es una mirada unánime; depende de la posición y la actitud de los alumnos en la escuela. Tampoco corresponde puntualmente a la imagen que los tutores tienen de sí mismos y de la manera como manejan el espacio curricular. Se analizan los temas que interesan a los alumnos, las formas de tratarlos que gustan y disgustan y los usos que los alumnos perciben que los tutores dan a la hora de tutoría o el concepto que tienen de ella. También valoran la actitud y el compromiso del tutor en el acompañamiento al grupo más allá del espacio curricular y del acompañamiento que el tutor promueve. Los alumnos, por cierto, son los únicos actores entrevistados que comparan el desempeño de diferentes tutores entre sí.

Los alumnos que han sido elegidos como jefes de grupo juegan un papel fundamental de apoyo a los tutores. Cumplen una serie de funciones de apoyo a la disciplina, al orden y el cuidado del salón, de mediación entre compañeros y, en muchísimas ocasiones, actúan como tutores en cuanto al desempeño escolar y aprovechamiento de compañeros menos aventajados o con problemas de calificaciones. ©

Capítulo 6

Los padres y los tutores: tensión entre miradas

La función de la tutoría en las escuelas secundarias prevé la relación con las familias de los alumnos. Identificamos tres grandes dimensiones que condicionan las relaciones que los tutores construyen con las familias:

- Los espacios y horarios que propician el encuentro y establecimiento de las relaciones entre tutores y padres.
- Los temas que dan pie a esta relación son principalmente dos:
 - a) Aprovechamiento escolar (enfocado en las calificaciones).
 - b) Problemas de conducta e indisciplina. Éste último, en muchos casos, está subordinado al espacio de aprovechamiento escolar.
- Los niveles de compromiso que tanto tutores como padres de familia desarrollan en torno a los alumnos como individuos integrales; esto es, como adolescentes, estudiantes, hijos y miembros de una comunidad.

Los vínculos que tienden los tutores con los padres de familia están mediados por factores definidos por la propia institución. Entre éstos están los tiempos marcados por los directivos (más allá de las juntas bimestrales) para que los tutores puedan relacionarse con los padres, así como la apertura y/o coordinación que establecen los miembros del Servicio de Apoyo Educativo entre los padres y los tutores. El trabajo de campo permitió encontrar información muy pertinente sobre la manera como los tutores perciben el papel de los padres de familia en asuntos clave, los que a su vez caben dentro de los ámbitos asignados a la tutoría.

RELACIONES ENTRE LOS TUTORES Y LOS PADRES DE FAMILIA SEGÚN LOS LINEAMIENTOS

Los lineamientos de 2006 y de 2011 establecen la importancia de la relación que deben establecer los profesores con los padres de familia. En el segundo ámbito de intervención de la tutoría, que se refiere al “Seguimiento del proceso académico de los alumnos”, se indica que “un aspecto importante de las funciones del

tutor es la comunicación con los padres de familia para que las acciones de apoyo a los alumnos tengan resonancia en el seno familiar.” Recomienda a los tutores considerar la relevancia de los padres de familia en cuanto a la información que puedan proporcionar para conocer la situación material, afectiva e intelectual en la que los alumnos estudian en su casa. “A su vez, el tutor mostrará a los padres su disposición para aclarar cualquier situación sobre la actividad escolar de los alumnos” (SEP, 2006a: 19). Los lineamientos también indican que el tutor debe considerar los siguientes aspectos en cuanto a los padres de familia: “Valorar la función educativa de la familia y orientar su participación en la formación de los alumnos y del grupo”, así como “informar a los padres de familia sobre el desempeño — personal, escolar y social— de los alumnos en la escuela, y contribuir a que asuman responsabilidades y compromisos” (*Ibíd*, 27).

En los Lineamientos de 2011 se sigue reconociendo a los padres de familia como actores importantes para la Tutoría. Sin embargo, la noción de “padres de familia” se extiende y ahora se denomina “familia”. Se trata de un concepto más adecuado a la situación de los jóvenes alumnos y su entorno, ya que las madres o los padres no son los únicos a cargo de la atención de los hijos; los abuelos, los hermanos o los tíos, en muchas ocasiones, atienden a los jóvenes alumnos. La propuesta identifica el valor que tienen las familias para el aprendizaje escolar de los jóvenes e indica que desde la Tutoría se debe considerar a los padres como colaboradores y reconocerlos como interlocutores y agentes valiosos que contribuyen al aprendizaje de sus hijos. Dentro de la sección del Plan de Tutoría que contempla las “Condiciones institucionales para el trabajo colegiado vinculado a la tutoría”, se marca la importancia de las “redes de colaboración” entre diversos actores, incluyendo la colaboración con las familias: “Es necesario reconocer la importancia de las familias en la formación de los adolescentes. Esto implica retos, por lo que es imprescindible establecer comunicación e incorporar actividades de sensibilización y difusión de la Tutoría como parte sustancial de las redes de colaboración. Debido a las complejas condiciones laborales, económicas o estructurales de las familias, el tutor y la escuela deben replantear las formas de colaboración que se les demanda porque para muchas es difícil destinar recursos económicos o tiempo para asistir a las diversas actividades escolares” (SEP, 2011b: 40 y 42).

Las estrategias de colaboración entre el tutor y las familias de 2011 sugieren al tutor: “Informar sobre el espacio curricular de la Tutoría y su importancia en la formación de los adolescentes. Reconocer y valorar el bagaje cultural o profesional de las familias en la formación de los adolescentes. Comunicar a las familias el desempeño personal, escolar y social de los alumnos, lo que contribuirá a que asuman responsabilidades y compromisos en apoyo a los adolescentes” (*Ibíd*, 42). Las especificaciones en cuanto a las relaciones de la Tutoría con las familias, así como lo que se espera de cada uno de los actores, deben entenderse como un ideal al cual se pretende llegar.

ESPACIOS Y HORARIOS QUE PROPICIAN EL ENCUENTRO Y EL ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES ENTRE LOS PADRES DE FAMILIA Y TUTORES

La participación de los padres de familia en los asuntos escolares siempre se ha considerado fundamental para el trabajo educativo. Destacan la integración y operación de las asociaciones de padres de familia o la sociedad de padres de familia, que tienen un lugar específico en la Ley General de Educación (cap. VII, art. 65 y 66), cuyo objeto es representar los intereses de los padres, colaborar en la integración de la comunidad escolar y en el mejoramiento de los planteles, cooperar en numerarios, bienes y servicios e informar sobre irregularidades, aunque deban abstenerse de intervenir en asuntos pedagógicos o laborales.¹ Conforme se observó en el trabajo de campo, adicionalmente a la integración de las sociedades de padres de familia, existen formas, eventos y fechas oficialmente establecidos para convocar a todos los padres de familia en general, según la pertenencia de sus hijos a determinado grupo o en lo individual, a la escuela; y se descubrieron múltiples formas en que los padres y otros miembros de las familias participan.

La sociedad de padres de familia en las escuelas visitadas

En todas las escuelas visitadas se encuentran constituidas las sociedades de padres de familia. Al inicio del ciclo escolar se convoca a una reunión a la que asiste la mayoría de padres de familia. En estas asambleas se elige la mesa directiva de la Comisión de Padres de Familia,² lo que indica claramente que es una práctica plenamente instituida en la operación de las escuelas.

Las funciones del presidente de la asociación de padres son, entre otras, estar al pendiente de la cooperativa, apoyar en la organización de festejos y eventos recaudatorios de fondos para mejoras en la infraestructura del plantel, y atender “pequeños problemas, como inquietudes que tiene la sociedad de padres, o algún problema que tenga la directiva”, dice un presidente de la asociación: “... Ahí también metemos la cuchara”.

El comité de padres de familia funciona de distintas maneras. Un presidente del comité comenta:

Como presidente, es estar al pendiente de la escuela. Ver la necesidad de la misma y, ahora sí, como decía hace rato, ayudar a la dirección. No solapamos a profesores flojos, ni a profesores que en un momento dado dejan al alumno. Pero tampoco peleamos directamente con ellos, sino que nosotros hemos hecho un plan de trabajo. La dirección, primero; si hay alguna queja de algún profesor, la dirección, primero. Yo lo manejo así: ella, en este caso, es directora.

1 La misma ley previó la integración de los consejos de participación social (sección II capítulos 68 a 73), pero no fueron objeto de la investigación y en ninguna de las escuelas visitadas surgió referencia alguna a ellos.

2 “Comité de padres de familia” es el nombre que utilizan la mayoría de los padres de familia y/o familiares para denominar la organización que representa a los padres. Sin embargo, los padres también llegan a referirse a tal organización como “Sociedad de padres de familia”. En este estudio usamos ambos nombres indistintamente.

Ella es la patrona de los profesores y ella es la que va a poner correctivos, si hay que hacerlo.

En algunas comunidades la importancia de los padres de familia puede llegar a ser tan grande que incluso logran impulsar la creación de una escuela cuando se dan cuenta de que sus hijos están en edad de cursar la secundaria. Uno de los padres de familia narra la creación de la secundaria visitada. Comenta que fue secretario y también dos veces presidente del comité de padres de familia. Cuenta cómo consiguieron que las autoridades de la Secretaría de Educación les dieran la clave de la escuela, la manera en que lograron adquirir el terreno, así como los eventos que organizaron para recabar fondos para construir las aulas. Sus tres hijas estudiaron en dicha secundaria y durante ese tiempo conoció a diferentes directivos. Con respecto a su posición actual dice:

Y, pues, la mera verdad, sí me preocupa lo de la escuela, que no hacen las cosas como es y que hay mucha polémica ahorita por lo de la escuela. Hay muchos problemas. Pero, pues, yo como le digo al director, yo no puedo estar todo el tiempo de directivo (de la comisión). Tienen que parar a otras gentes.

El comité de padres de familia realiza reuniones periódicas convocadas por el director o cuando la mesa directiva lo cree pertinente. Los representantes están siempre al pendiente para atender las necesidades de la escuela: “Un problemita por resolver o algo se necesita... pues, obviamente un plantel genera muchos gastos, y tenemos que estar al tanto de eso. O el director de repente me llama para decirme ‘falta esto o tenemos que invertir en esto’, porque nosotros somos los que tenemos los fondos para los gastos”. Para recabar fondos, el comité organiza distintos eventos:

Hacemos de repente kermeses, fiestas... alguna fiesta en la plaza de toros, una charreada, una fiesta mexicana, la venta de calendarios. Se sacan fotos y se hacen calendarios y se venden. La tiendita que está a merced ahorita del director; es de donde se agarra para comprar lo que son higiénicos, químicos, todo lo que necesitan para los gastos diarios.

En estos casos, el presidente de la asociación recurre a los padres de familia “vocales” de cada grupo escolar. Ellos son los encargados de solicitar ayuda para financiar distintos eventos y en muchos casos funcionan como puente entre los tutores de cada grupo y la comunidad de padres de familia. “Por ejemplo” —dice uno de los profesores— “tenemos reuniones y les decimos: ‘Sabén qué, para el fin de año tenemos un convivio para los muchachos. Se va a hacer una cooperación, porque ellos quieren esto’”. Los vocales son los que piden la cooperación a los demás padres de familia y apoyan en la organización del festejo.

Los presidentes como representantes, también intervienen cuando surgen diferencias entre la comunidad de padres y los directivos:

Lo último que hemos tratado fue lo de... lo de... la entrada de acá de atrás. Hay un portón. Hay unos padres de familia que viven en la parte de atrás, que necesitan rodear esta loma todas las mañanas. Entonces, estaban peleando por que se les abriera ese portón, para tener más facilidad... y, pues, como en el plantel de repente se carece de personal para cuidar las dos entradas, el director les dijo que definitivamente no se podía, porque no podía estar en las dos partes. Y se molestaron con el director, y tuvimos que entrar como sociedad de padres de familia y hacerles entender que no se puede, porque, además, no son gente discapacitada que no puedan ejercer sus deberes. Y, bueno, pues, por eso y al final de cuentas creo que entendieron.

Pertenecer al comité es mucha responsabilidad: "No soy de las gentes que nada más me ponen y agarra los puestos nomás para tener los puestos, para que se diga que eres presidente. No, si hay que hacerlo, hay que hacerlo y si no, mejor ni te metas. ¿Para qué te metes si no vas a desempeñar un puesto?" Por eso, algunos padres de familia prefieren sólo apoyar a la escuela, pero sin comprometerse en el comité, pues saben lo que ello implica:

Lo que pasa es que a mí me invitaron en una ocasión a formar parte del comité, pero por situaciones ajenas a mi voluntad, por situaciones de trabajo, no puedo estar siempre apoyando. Les digo: "Si gustan, yo les apoyo indirectamente". Y sí, cuando hay la posibilidad.

La participación o el involucramiento de los padres de familia son claramente diferenciados. Así como hay padres de familia que se comprometen con la escuela al aceptar ser parte de la sociedad de padres, hay muchos otros que no participan en las juntas generales que convoca la institución y reconocen su apatía al respecto:

Somos una sociedad en decadencia, porque a nosotros nos mandan a llamar por salón, y como nos involucramos en eso, ya no participamos en las juntas generales de padres de familia. Somos apáticos, porque si ya nos lo están solucionando, ya no es como comunidad. Nos han quitado eso, nos han dividido, así lo percibo yo.

Y es que para algunos padres de familia estas reuniones se han convertido en eventos tediosos en los que no se llega a acuerdos, como lo dice una madre de familia:

Es que cada asesor trabaja con su grupo y nos informa de lo básico de aquí, de la escuela. Las reuniones generales son para ver los problemas que hay aquí en la escuela, como de un aula o del comportamiento de los niños con los maestros, y a muchos padres nos da flojera, porque a veces se hacen... no se ponen nunca de acuerdo. Mas sin embargo, sabemos que si no asistimos a esa reunión, sabemos que estamos de acuerdo con lo que se decida ahí.

Ante esta situación, en una de las escuelas visitadas, la prefecta refiere que se acordó una multa como medida para que acudan los padres de familia a las juntas generales: "Lo que están manejando, ahora sí, con tal de que vengan y apretar un poquito, ellos mismos acordaron una multa... porque es un relajo, que vienen unos y otros no. Y va uno y pregunta y lo que se hace se va distorsionando".

Existen otras reuniones a las que acuden padres de familia. La más socorrida es la reunión bimensual de entrega de calificaciones, pero en otras ocasiones se les informa acerca de eventos como la Semana Cultural, o se les convoca cuando sus hijos participarán en concursos (poesía, cuento, oratoria, escolta, entre otros) o para el aniversario de la escuela.

La reunión de entrega de calificaciones

Las reuniones a las que asisten con mayor regularidad los padres de familia son las convocadas bimestralmente por la institución para la entrega de calificaciones. Un tutor las describe en los siguientes términos:

La primera reunión [con los padres de familia] es al inicio de clases. Es a los 15 días, algo así. Los citamos para darles a conocer nuestro plan de trabajo, qué es lo que esperamos de ellos, su apoyo, por supuesto. Se eligen las vocales, que son nuestro enlace de unión con ellos, pues ponernos a sus órdenes, etcétera., Posteriormente de ello, tomar información de teléfonos, lo más que se pueda, cada bloque hasta el cuarto. Se hace una reunión con los papás, se entregan evaluaciones, se dan a conocer avisos en general de la escuela y nada más, porque cuando termina el quinto bloque, ya no hay reunión, ya nada más vienen por sus papeles finales.

Por lo general, se les envía a los padres un "papelito, un recadito", para que asistan. Las reuniones se llevan a cabo en un salón donde se reúnen todos los padres de familia del grupo. En ellas, platica una madre de familia, "nos dicen a cada quién, pues, quién va bien, quién no va bien, quién se porta bien de los niños, quién se porta mal... ¡Todo eso nos explican!" Sin embargo, una prefecta hace la siguiente observación: "Mire, cuando es firma de boletas casi la gente está obligada, porque ese es otro problema que tenemos. No todos los padres de familia vienen, y los que vienen son los de alumnos que van bien, que llevan buenas calificaciones. Y los que sí queremos que vengan, no vienen".

Algunos padres de familia son citados personalmente

En ocasiones citan a los padres de familia por alguna situación relacionada con su hijo(a), sobre todo cuando "hizo algo que no estuvo bien. Ahí sí solamente la mamá o el papá del niño y del otro niño... ¡si es que hubo problemas!" Una madre de familia dice al respecto: "¡No, gracias a Dios, a mí no me han mandado llamar por un problema así!". Otra señora que tampoco la han mandado llamar dice: "No, no he tenido la mala suerte de que mi niño se haya portado mal. La verdad, no, que haya hecho algo fuera de regla". Por eso, ella constantemente le da consejos a su hijo:

“Desde un principio le he dicho a mi niño: ‘Papito, nunca vayas a hacer estos problemas; papito vas a estudiar, no vayas a hacer cosas así, de pleitos o malas palabras’”. Pero también hay padres “difíciles”, como reconoce una madre de familia: “Es que mientras les dé uno el apoyo (a los hijos) y se estén portando mal, y uno llega y los apoya, son peores. Los papás son los más difíciles. Hay veces que el maestro les dice: ‘Lo que pasa es que su hijo...’ ‘No, es que yo conozco a mi hijo y...”

La trabajadora social también cita a algunos padres y/o madres de familia, comenta uno de ellos, “porque pasó algo desagradable...y nos mandó llamar a todos la trabajadora social”, aunque a veces, refiere un padre de otra secundaria, evitan entrevistarse con esta figura porque opinan que no les resuelve la situación: “Con trabajo social no, porque no me late”.

Los padres acuden individualmente, por su cuenta

En otros casos el padre o madre de familia acude a la institución por iniciativa propia. Por ejemplo, cuando se tiene que justificar la inasistencia del alumno. Hay padres de familia que no han solicitado entrevistas con ninguna persona de la institución porque consideran que su hijo tiene buena conducta: “La verdad, no. ‘Ora sí que mi hijo tiene buena conducta...” Parece que piensan que sólo deben acercarse a la institución cuando hay problemas en el comportamiento de su hijo. Otros padres de familia, en cambio, acuden a la secundaria para preguntar por el desempeño y comportamiento de su hijo:

Curiosamente, yo en la escuela sí estoy bastante cercano con los maestros, porque yo siempre le he dicho a mi señora que muchos somos padres de lengua para afuera, no de lengua para dentro... Entonces, yo sí tengo contacto y entro a preguntar cómo va en las materias. Sí pregunto con la directora cómo se comporta con los maestros.

Otros padres de familia acuden a la institución escolar para cambiar a su hijo de grupo o de turno: “Y, afortunadamente, sí me dieron la oportunidad de cambiarla internamente y mejoró muchísimo, de siete y cacho a nueve, pues ya. Entonces sí fue positivo, cambió su actitud, cambió su manera de ser ella también”.

Algunas madres o padres de familia piden entrevistarse con las autoridades o con algún profesor cuando surge un conflicto:

Con el que esté. Más con la maestra de Inglés, porque es con la que hay más queja. Entonces, antes de dejarme llevar, porque luego los muchachos son canijos, mejor vengo y veo y paso directamente con el subdirector y ya le digo a qué vengo y me dice: “Ah, pues ya entre al salón” y ya.

En otros casos los padres solicitan entrevistarse por problemas relacionados con el aprovechamiento de su hijo o con dificultades en alguna materia: “Que van muy bajos todos, en general. Se les dificulta, porque hace falta que explique más, porque piensan que ya que van en tercero, ya lo deben de saber todo y no toman

en cuenta que ningún maestro enseña igual; todos tienen sus formas, y unos sí hacen su trabajo y otros no”.

Por reglamento los padres saben que no pueden entrevistarse a cualquier hora con los profesores. Para ello existe un horario específico: “Hay un horario en la mañana. Pero el día de la reunión... sí podemos acercarnos a los maestros”.

LLEVAR A LOS HIJOS A LA ESCUELA

Fuera de la escuela, a la hora de inicio de la jornada escolar y cuando ésta termina, también se ve a muchos padres y/o madres de familia fuera de la institución: “Yo diario vengo a dejarlo y a traerlo, porque vivo bien retirado. Me da pena que vaya solito en la calle...” Una señora vive a hora y media de la escuela. Tiene que salir aproximadamente a las seis de la tarde para llegar a tiempo (el alumno asiste al turno vespertino): “Nada más agarro aquí el autobús, la combi, ya de ahí me voy caminando. ¡Tengo que caminar bastante!”. Termina diciendo: “¡Es pesado, mamita, pero son los hijos de uno...!, y uno tiene que cuidarlos. Yo no quiero encontrarme que me digan: ‘Su hijo no está’ ¡Ay no! Preferible estar así. ¡Primero mis hijos!”.

El peligro que perciben los padres fuera de la escuela los lleva a esperar a sus hijos a la hora de la salida:

Yo vengo en la mañana a dejar a mi hija. Espero a que cierren el portón, porque ustedes saben que en esta edad y en estos tiempos, y sobre todo que aquí, es frontera. La situación acá es difícil, ¿no? Quizá si estuviéramos en el centro del estado sería otra situación, pero estamos en una zona fronteriza y, sí, es una zona delicada... Entonces, llego desde la mañana, dejo a mi hija, espero a que cierren el portón. Si hay la posibilidad de que yo la venga a traer, si ya regresé de trabajar, vengo.

O bien porque observan a personas extrañas fuera de la escuela: “Vienen unas personas muy extrañas, no sé si a proporcionarles drogas o alcohol, y nadie les dice nada. Luego ahí están, pegaditos en las orillas. No sé a quién esperan, y muchas veces se llevan a las niñas...”

Por lo general no son ambos padres los que participan o acuden a las reuniones, sino que se dividen esta responsabilidad. Quien asiste está más familiarizado con la institución y con lo que en ella ocurre; tal es el caso de uno de los entrevistados: “Es que acá la que viene más es mi esposa. Yo salgo mucho fuera; yo trabajo y lo más principal es sacar el dinero para que él estudie. Está en el último año de secundaria”.

TEMAS CONVOCANTES EN LA RELACIÓN ENTRE LOS TUTORES Y LOS PADRES

Las calificaciones

El aprovechamiento escolar y la conducta de los alumnos son temas que predominan y establecen una relación entre tutores y padres. El tema del aprovechamiento escolar está por lo general pautado por el momento-espacio de la entrega de boletas. “[Las relaciones con padres] existen”, dice un tutor “pero podrían ser mejor. La cita con los padres de familia en particular se dan a partir de la necesidad de hablar de temas de aprovechamiento, conducta o problemas de aprovechamiento que estén afectando al alumno”.

Tutor: Incluso cuando se van a entregar calificaciones, vienen todos los papás, pero de los que van bien. De los que van mal, ¡ni siquiera se paran!

Entrevistador: Digamos, por ejemplo, en una reunión con papás, en porcentaje, ¿cuántos son los que vienen?

Tutor: Este, yo, afortunadamente, sí me han cumplido la mayoría, pero sí, los estoy citando. Esta persona que me esté fallando, tiene que venir; si no, no se entrega boleta o cosas así. Y se presiona de una u otra manera, pero sí hay veces que... bueno, a mí me fallan poco por esto, porque yo, aparte, en unas horas que tengo, me pongo a regularizarlos.

Varios tutores están conscientes de que la reunión bimestral para entrega de boletas es el único espacio que tendrán para relacionarse con los padres. Por tanto, cobra especial relevancia para la construcción del vínculo del tutor con los padres que sea el tutor (cumpliendo también el rol de asesor) quien dirija las reuniones bimestrales de entrega de boletas. Estas reuniones son el único momento en que muchos padres de familia, por sus ocupaciones, pueden acercarse al tutor y platicar:

Entrevistador: ¿Y ha platicado con algún padre de familia respecto a una cuestión?

Tutor: Sí.

Entrevistador: Si me platica eso.

Tutor: Sí, me ha tocado eso, en las firmas de boletas, sobre todo porque a veces no tienen tiempo ellos, y la firma de boletas es para ellos; es el momento... ideal.

Entrevistador: Ah, ¿y es cada bimestre?

Tutor: Cada bimestre, sí, o sea, vienen los papás; yo atiendo. O sea, vienen, yo órale: "Papás ¡a ver! ¿Qué tienen?" Pero sí se me han acercado en el momento de la firma, ¿eh? "¿Sabe qué, maestra? Tengo esta situación: mi hijo este... pues, he tenido problemas con el papá. Mi hijo ya está... pues, ya le está afectando. ¿Yo qué puedo hacer?" y ¡todo eso! Entonces, ahí es donde a veces yo les digo: "A ver, mamás, pasa esto o pasa el otro. ¿Cómo le podríamos hacer? Necesito que usted me ayude porque, bueno, aquí la educación es de tres, ¿no?: maestro, alumno y padre de familia. Se cae uno ¡y abajo todo!" Entonces, sí, a veces los papás llegan, y sí, a veces me platican, me piden un consejo o apoyo para que yo vea a sus niños o... pues, sí, que yo esté atrás casi, casi de ellos: "Órale papá, hasta donde yo pueda, voy a estar atrás de él [del alumno]". "A ver tráeme esto, tráeme el otro..."

El (mal) comportamiento de los alumnos

Más allá de las reuniones bimestrales, los tutores llegan a establecer un vínculo con los padres a partir del tema del mal comportamiento de los alumnos. Así lo menciona un alumno: "Primero platica [el tutor] con ellos [los alumnos], y si no hacen caso, manda llamar a sus papás con un citatorio. Los padres, si quieren, pueden venir todos los viernes. A los que se portan mal, o los papás que quieren hablar con él, les dice puede venir los lunes o los viernes".

En el caso que a continuación se presenta, como en otros casos observados, se evidencia la importancia de que haya una persona que escuche tanto a los padres como a los alumnos en el momento justo en que quieren platicar de un asunto que los afecta:

Entrevistador: ¿El tutor se entrevista con papás de los alumnos?

Alumno: Cuando tenemos problemas, llama a los papás y habla con los tres, para que si yo te estoy diciendo una cosa y viene el papá y dice otra, así ya no se va...

Entrevistador: ¿Qué tipo de problemas hacen que llamen a los papás?
¿Reprobación?

Alumno: No, otro tipo de problemas, como discusiones en la escuela, peleas, cosas así.

OTRAS FUNCIONES, ESPACIOS Y MEDIOS DE ENCUENTRO EN LA RELACIÓN DEL TUTOR Y LOS PADRES

Hay casos en que los tutores expanden el espacio de atención-relación con los padres y madres de familia más allá de la hora curricular semanal definida para la tutoría, ya sea reuniéndose con ellos cuando tienen "horas ahorcadas", interactuando cuando participan en actividades en la comunidad donde está la escuela (pero fuera de las instalaciones de ésta). Su finalidad es generar un vínculo más personalizado

con los padres: “Los papás, tengo una hora ahorcada los miércoles y gratuitamente soy psicóloga aquí. Yo me quedo y vienen papás”.

En algunos casos los tutores solicitan la presencia de los padres para trabajar algún conflicto o tema que se considere de interés. Se señala que los padres responden a estas situaciones:

Tutor: Algo que tengo también aquí concentrado es un directorio personal. Aquí yo les pedí en la segunda reunión de la tutoría a los papás que me dejaran algunos datos para un caso especial y yo me pueda comunicar con ellos. Y yo me he tomado la libertad de llamarles directamente, porque yo a veces le he informado a la dirección de la escuela que yo me comunico con los papás y hay papás que vienen inmediatamente.

Entrevistador: ¿Y sí vienen?

Tutor: Sí vienen.

Entrevistador: Han de estar agradecidos.

Tutor: Algunos papás sí me agradecen; otros vienen así como que enojados, pero como ya empezamos a platicar, ya se van contentos.

Otros espacios en que los tutores desarrollan o reafirman vínculos con los padres de familia se extienden por el conocimiento e involucramiento en la comunidad en que está inserta la escuela: “Mucha, mucha (relación con los padres), porque fueron ex alumnos, y conozco mucho a la comunidad. He participado en partidos políticos sindicales. Me gusta o me gustaba mucho hacer los torneos, la participación social”. Al parecer, la relación que los tutores establecen con los padres más allá de lo académico repercute positivamente en la calidad del vínculo.

La institución y los tutores emprenden acciones para acercar a padres y alumnos: pláticas conjuntas sobre temas de interés, campamentos, convivios, como forma de reunir a hijos y padres y ayudarles a superar conflictos. Una tutora comenta:

Este, el grupo, eh... está muy desintegrado. Hemos tratado de integrarlo, que luego me tengo que salir del programa que uno tiene... para que ellos, ellos puedan convivir. ¡No conviven!, porque hay tres grupitos. Entonces, pues, los saco a jugar o les hago uno que otro convivio, e invito a los padres de familia a participar junto con ellos, porque deben. No nos deben de dejar a nosotros solos con los niños, porque aquí nosotros somos tres personas para la formación educativa. Debemos de estar tres, que son: padres de familia, alumnos y maestros. Entonces, yo involucro mucho a los padres de familia. ¡Qué muy poco participan!, porque ellos tienen otras prioridades y los hijos los dejan al final, ¿verdad?

O bien, como en el caso de una secundaria técnica, que implementó el uso de cuadernillos para el seguimiento de los alumnos. El cuadernillo es un engargolado que se entrega al inicio del ciclo escolar sólo a aquellos alumnos que se identifican con problemas de aprovechamiento escolar o de conducta, con el propósito de que cada profesor anote observaciones y recomendaciones. Los padres de familia tienen que revisar y firmar diariamente este cuadernillo. La respuesta de los padres la refiere una tutora:

Antes de darles los cuadernillos a los alumnos, mando citar a los padres de familia. Se hizo una reunión especial con ellos donde estuvo presente la subdirectora como apoyo [...] Yo les hice ver a los papás las necesidades por las cuales estaban atravesando sus hijos. Se reunieron 25 padres de familia, pero de esos 25, ¡solamente 19 hicieron que sus hijos llevaran el cuadernillo! [...] Los demás papás dijeron que no; otros agradecieron por la preocupación de la situación de sus hijos y ellos permitieron su cuadernillo de trabajo.

Este conjunto de acciones, así como las respuestas positivas de los padres expresadas en acciones colaborativas, genera en los tutores sensaciones de satisfacción de su trabajo y una cierta calma ante la actividad que desarrollan:

Entrevistador: ¿Y así lo coordina?

Tutora: Sí, y hay papás que, por ejemplo, nada más reciben su documentación y ninguna inquietud, o sea, no hay ningún problema. Hasta ahorita, pues, los papás que estoy atendiendo, no he tenido ningún problema de algún reclamo, algún rechazo, alguna problemática así fuerte o difícil ¡no! Hasta ahorita, no. Se les ha hablado también fuerte a los papás. Yo les digo: "Si ustedes creen que yo estoy mal, díganme: para eso es este espacio. Corríjanme, y si no, ¡bueno, adelante! Seguimos con la misma estrategia. Hasta ahorita no he tenido ninguna fricción de este tipo.

LA MIRADA DE LOS TUTORES HACIA LOS PADRES Y MADRES DE FAMILIA: LOS NIVELES DE COMPROMISO PERCIBIDOS POR LOS TUTORES

La calidad de la relación del tutor con los padres de familia se construye, fundamentalmente, a través de los niveles de compromiso que cada uno de ellos asume. El tutor debe atender necesidades múltiples de los padres respecto a sus hijos, ya sea en cuestiones administrativas, en relaciones interpersonales con otros maestros o en problemas de rendimiento académico y/o de calificaciones que están enfrentando los alumnos en algunas materias. El nivel y la forma en que el tutor atienda estas necesidades dependen de la relación que establezca con los padres y madres de familia (a nivel individual, pero también grupal); esta relación, a su vez, está mediada por las ideas que los tutores tienen y/o se van formulando acerca de los padres.

Un vínculo estrecho: cuando el tutor percibe que los padres se comprometen con los hijos

En la relación que establece el tutor con los padres de familia hay aspectos visibles y formales, pero también existen elementos indirectos y subjetivos que se sostienen en las percepciones que tenga sobre la participación de la familia en la formación de los adolescentes. Tales percepciones pueden propiciar el interés del tutor por desarrollar ciertas actividades y temas (niñez, familia, drogadicción, sexualidad, etc.), cuyo tratamiento llegan a generar reflexiones que pueden modificar el vínculo de los padres con la escuela y con la formación de los hijos.

Si hay mutuo compromiso entre tutores y padres, el vínculo llega a ser estrecho y de colaboración, como lo hacen ver algunos tutores:

Me comunico con ellos en la entrega de boletas, en alguna situación de una problemática de su hijo, por enfermedad. Se manda a llamar al padre para que no baje su aprovechamiento y entregue sus trabajos... Me auxilian a checar a sus hijos y el cuaderno, y que chequen el horario para que revisen qué clase le toca diariamente y me apoyen.

Sí, sí, sí, en ocasiones los chicos de Servicio Social los guían hasta aquí, o si hay algún prefecto disponible, también lo guían hasta aquí, y ya este... platicamos 5, 10 minutos o, posteriormente, vienen los papás en el horario de atención a padres de familia, o vienen a la salida. Entonces, sí hay comunicación. [...] Sí hay una respuesta en la entrega de calificaciones, pues, yo siempre les he hecho comentarios, preguntas, dudas. Los puedo atender, los puedo conducir, y sí, hay dos, cinco papás que vienen, se acercan conmigo. Si ven que hay una situación, que ven que es frecuente, la contemplamos. Si hay necesidad de hablar con el maestro, yo lo conduzco para ver qué día pueden venir a hablar con el maestro.

Tanto tutores como padres generan acciones para acercarse, ya sea para encuentros uno a uno, a petición de los padres, o bien, en respuesta a la apertura de espacios físico/temporales creados por el tutor:

Los martes que no tengo Inglés ni Tutoría, los papás vienen conmigo, y me dicen: "Maestra, hubo esta situación en Español, (mi hijo) se saltó la clase. La maestra ya no lo va a dejar entrar"; "Mi hijo no entregó trabajos", o ya el maestro les dijo que casi le firman de que está reprobado y que está de acuerdo porque no va a entregar nada.

O bien, son los mismos padres de familia los que propician el encuentro surgiendo el uso de "cuadernillos de tareas", como lo observa un tutor de una secundaria técnica:

Hay papás que vienen y preguntan. Y hay otros que por medio de un cuadernito (de tareas) escriben: maestro, asignatura, trabajó o no trabajó, firma. Varios

alumnos me piden que se los firme. Hay varios alumnos de varios grados y grupos que a solicitud de los padres llevan ese cuaderno. El alumno llega a casa, el papá ve el cuadernito y le dice: "Ponte a trabajar; haz tu tarea".

Los tutores perciben que el nivel de compromiso varía entre los padres de un mismo grupo; hay desde aquellos que se muestran apáticos y sin voluntad, hasta los que están interesados en el desempeño de sus hijos en la escuela y están constantemente al pendiente:

Yo creo que los padres son herramientas, un apoyo, pero mandas a investigar a los chicos y te dicen [los papás]: "¡Ay, ya van a empezar!" Pídeles una monografía y le dicen al chamaco ¡hasta lo que no! Sí, hay generalmente de un grupo, hay tres padres que llevan el control de tareas, que ya vinieron a preguntar, que están al pendiente y normalmente vienen.

De igual manera, algunos tutores reconocen que su nivel de compromiso con los padres tiene límites en cuanto a sus posibilidades de llevar un seguimiento:

Yo le puedo decir quiénes son los [alumnos] más problemáticos, a quiénes he mandado a llamar a sus papás, con quiénes me quedo en las entregas de boleta más tiempo. Sí, los conozco, y sé, pero que yo le pueda dar un seguimiento, no.

Sin embargo, en otros casos el vínculo con los padres aparece como un trámite a cumplir que, en algunos casos, adquiere un aspecto formal y burocrático.

Sí, lo hago por escrito, por medio de mensajes en la libreta, en las reuniones de entrega de las boletas o cuando ha sido necesario llamarles. Sí me han autorizado. [...] Tuve que llamar a más de 20 papás en una sola hora para ver el aprovechamiento de sus hijos en las materias, sólo conmigo nada más.

Un vínculo endeble: cuando el tutor percibe desinterés por parte de los padres

La falta de compromiso afecta el vínculo tutor-padre de familia. Esto se refleja en el decremento en la asistencia a las reuniones bimestrales, lo cual impacta en lo que los tutores consideran falta de interés de los padres sobre el desempeño académico de sus hijos y exigencia de atención solamente ante situaciones problemáticas.

Los tutores señalan las dificultades que enfrentan con los padres de familia por el poco compromiso que estos asumen con el comportamiento y aprovechamiento escolar de sus hijos. Algunos tutores lo expresan:

Los padres tampoco cooperan mucho, eh. Por ejemplo, el año pasado tuve problemas con ese grupo, y en base a la situación que se presentó, programé que un padre de familia o dos tenían que venir todo un día, quedarse ahí en el grupo para observar a sus hijos.

A los papás, les digo: "¿Qué pasa? Hicimos un compromiso", porque hasta eso, al inicio del primer bimestre, de la primera reunión que tenemos, yo les pido el compromiso. Yo no quiero conocerlos nada más ahorita y después, ¡quién sabe! Yo quiero esto con sus hijos, pero desgraciadamente no llegamos a un buen término porque el padre de familia definitivamente se va alejando poco a poco de la escuela. Lo ven como un compromiso venir a la primera reunión, para decir: "Sí voy a estar, sí estoy aquí", pero después, ¡no!

Una maestra comenta que el apoyo que tiene de los padres es muy poco; lo mismo sucede con el de los directivos de la sociedad de padres:

Es que a veces los papás no nos apoyan, y a lo mejor hasta los directivos [de la sociedad de padres]. Como que no les importa a varios de ellos, como que lo toman a la ligera. No le dan importancia: "Ah, no son de mi familia; ah, no me interesan. Cada quien", y allí nomás, y entonces eso es triste, porque estamos trabajando para ello. No podemos cambiar el mundo, pero sí sembrar una semillita, y a ver si la podemos dejar allí sembrada.

Aunque los tutores diseñan actividades para involucrar a los padres, señalan que éstos "no se comprometen", aduciendo que no tienen tiempo o que tienen actividades más importantes que atender: "Les pedí a los papás más renuentes y a los que sus hijos tenían más problemas, pues no, que no tienen tiempo, qué cosas se nos ocurren a los maestros, como si no tuvieran cosas que hacer".

En muchos casos los tutores se sienten solos en su labor, sin apoyo de los padres, porque éstos les dejan toda la responsabilidad de sus hijos, esperando que cumplan la función de tutores (entendida como sustituto de padres):

Entonces, no vienen todos los papás. Por ejemplo, yo no conozco a todos los papás de mi grupo. Sí los conozco en lo que es la firma de boletas, pero que vengan a checar "¿Cómo va mi niño?", si vienen es por un problema, pero si no vienen a checar de cómo va el niño. Y yo les he dicho: "Ustedes pueden venir porque es nuestra obligación darles la información de cómo va el muchacho", [...] pero aquí está el error del papá, que piensa a veces que somos los tutores, y que "ustedes se encargan de todo".

En una entrevista, un tutor de una de las secundarias generales recordó una serie de experiencias complejas en cuanto a su relación con diversos padres de familia. En algunos casos, recibió demandas por parte de Derechos Humanos. Sin embargo, el caso más paradigmático y que evidencia lo complejo que puede llegar a ser la relación (o nula relación) con los padres y con familiares de los alumnos es el siguiente:

Tutor: Hace aproximadamente un mes, mes y medio, se encontraron a dos jovencitos drogándose. Lo que se hizo fue llamar a los padres. Se les dieron alternativas de solución...que "no podían asistir, que no estaban expulsados

de la escuela”, pero tenían que asistir a un centro de rehabilitación para que pudieran seguir asistiendo... No vino el papá, no vino la mamá, ¡vino un tío por el muchachito, por uno de ellos! [en tono molesto]. En cuanto recibió el tío al niño, que realmente él es el tutor, porque, realmente él fue el que firmó al inscribirlo, lo que hizo fue... sacarlo de la escuela. Se subió a su bicicleta y lo dejó ¡aquí afuera!... Al muchachito drogado, al muchachito con la problemática encima, ¡nos lo dejó aquí afuera! ¡Se fue! Y el señor se subió a su bicicleta, y el niño quería entrar y le decíamos que ¡no!

Entrevistador: ¿Estaba drogado en ese momento?

Tutor: ¡Estaba drogado!

Entrevistador: ¿Y qué tenía? ¿Inhalante?

Tutor: El padre de familia ya sabe que para esa clase de atención, pues, necesita ir primero a trabajo social, o sea, esos pasos, pero, quizá por confianza, tenemos ese contacto directo con él. Se acerca más a nosotros, ¿no?

Experiencias como las anteriores sustentan el juicio de los tutores sobre la actitud de “dejar hacer/dejar pasar” de los padres hacia conductas y comportamientos de los alumnos:

Tutor: No los conocen [los padres a sus hijos], porque allá tienen una forma de actuar y aquí vienen a hacer otras cosas, tienen otra forma de comportarse. “Es que mi hijo no es así”. Hay que ver cuánto tiempo le dispone, cuánto tiempo platica con él, o sea, qué atención le pone. Si revisan los cuadernos, o sea, si nada más porque lo ve y está ahí, ¿sí me explico? O sea, entonces, sí hay padres que no, sí, este, sí están ahí, pero son menos.

Entrevistador: Digamos, en porcentaje, ¿cuántos serían los que sí se preocupan?

Tutor: Ah, eso se refleja en el salón: ¡cinco personas! [...] Sí, o sea, de los que realmente son a conciencia, porque, porque en los chavos se ve, ¿no? Están al pendiente. Los demás, pues, como todos: van bajando así, poco a poquito.

Este tipo de actitudes y/o respuestas que ven los tutores en los padres llegan a desanimarlos en cuanto a la posibilidad de generar un vínculo diferente y colaborativo en el seguimiento de los alumnos:

Vino una mamá. Ella sí se quedó, y con un día que observó a los niños... En la junta dije: “No tiene caso ni tocar el tema, si los papás no se preocupan por su educación”, pero la mamá no se aguantó y ya les dijo, no, cómo eran sus hijos, o sea cómo se comportaban durante la clase. Entonces, muchas de las situaciones los papás no aceptan que su hijo viene a jugar nada más, a platicar, a dar lata...

“Somos como una guardería”

Para la mayoría de los tutores, al igual que para muchos otros miembros de la escuela (docentes en general, directivos, trabajadoras sociales y prefectos), la percepción de la falta de apoyo de los padres es muy generalizada: varios tutores manifiestan su inconformidad respecto al uso que los padres hacen de la escuela como guardería, o que, en su mayoría, no se interesen por sus hijos ni dentro ni fuera de la escuela, ni se preocupen por su comportamiento, sus avances o sus intereses. Les gustaría que los padres se reunieran más con sus hijos y mostraran interés sobre su desempeño académico y que no acudieran solamente cuando tienen algún problema. Señalan pocas excepciones de padres que hacen un seguimiento de sus hijos:

Entrevistador: ¿Y qué tal con la relación con los padres de familia?

Tutor: Pues, ellos ¡piensan que están en la guardería! [...] Creen que nosotros nos vamos a hacer cargo de todo. A veces, tal pareciera que sólo tenemos a 10 padres de familia, ¿no? Son los que vienen a checar nada más a sus hijos [...] En la primera reunión les pongo su barrera psicológica. Yo les digo: “Felicidades, porque me da gusto que hayan venido. Eso quiere decir que son responsables” [...] y ya en la primera reunión de firma de boletas, ya no vienen todos, ya nada más poquitos. [...] Digo, hay que venir a preguntar por los muchachos, porque ellos se dan cuenta. Aquí está el error del papá: que piensa a veces que somos los “tutores”³ y que “ustedes se encargan de todo”.

El tutor de otra escuela comenta al respecto:

Tutor: [Los alumnos] ¡Son buenos! Yo creo que lo que falta, vuelvo a insistir, es atención por parte de sus familias. También hay padres sobreprotectores, ¿eh?... Es otro problema que también se ha manejado, ¡de veras! la sobreprotección. Piensan que las escuelas son nada más guarderías.

Entrevistador: O sea, en donde nada más vienen a dejar a sus hijos.

Tutor: Sí, pues yo creo que se quedó. Es que las nuevas generaciones de padres han tenido el recurso de mandar a sus hijos a la guardería, entonces no se han hecho responsables al 100%.

En ocasiones la imagen que los tutores tienen de las familias es desoladora: “Pero en realidad los problemas son fuertes, los que se presentan. Pues, lo de... ¡todos!, el alcoholismo, la drogadicción, sexualidad, el abandono, el desempleo que hay también de los padres de familia, que repercute en los alumnos, y agresiones físicas, verbales...”

3 En esta entrevista, el maestro-tutor se refiere a la acepción de “tutores” como sustitutos de los padres.

El turno vespertino: los alumnos y los padres como deficitarios

En el capítulo 2 se identificaron los apoyos prácticamente nulos que las escuelas vespertinas ofrecen a la implementación de la tutoría, debido a sus precarios equipos directivos y de asistencia educativa. Según algunos docentes, las dificultades para la tutoría se incrementan en estas escuelas porque consideran que los alumnos del turno vespertino son “más problemáticos”; incluso, se llega a pensar que son “deficitarios” social y académicamente, y que padecen un mayor grado de desatención familiar, como refiere una tutora:

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 sólo 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.

La poca respuesta de los padres para colaborar en la atención de problemas con el desempeño de sus hijos y en su aprendizaje responde, en la percepción de los tutores, al ambiente familiar:

Por medio de las libretas se les mandan recados o se citan, no para regañarlos, sino para hacerles ver la situación de sus hijos, pero no siempre vienen; los padres que sí se preocupan son como el 20%. Esto se debe a que muchos, casi el 50%, son hijos de padres separados, y otros porque el padre es alcohólico.

Los tutores como consejeros familiares

En ocasiones los padres quieren que el tutor cumpla un rol más extenso del que le corresponde, y pretenden que abarque dimensiones sociales y emocionales de la familia. Esto responde a las necesidades-expectativas que los padres construyen respecto a los tutores, así como al importante papel que se les ha asignado para encargarse no solo de los problemas y potencialidades de aprovechamiento de los alumnos, sino de su formación e identidad integral.

Los padres llegan a compartir los problemas íntimos de pareja con los tutores, o relacionan el comportamiento de sus hijos y sus calificaciones con conflictos familiares e intentan llevar a los tutores del espacio escolar y de aprendizaje al de las relaciones de pareja. Les preocupa el impacto que estos problemas puedan tener en el aprovechamiento escolar o comportamiento de sus hijos, pero también buscan que se les escuche y se les aconseje sobre sus propios problemas. Una tutora de una secundaria técnica recuerda los casos en que habló de manera individual con algún padre sobre “el comportamiento de sus hijos, y algunos problemas a veces de parejas de algunos de ellos que pudieran influir, y que a veces no nos damos cuenta, y que influyen en la situación de los hijos, y los padres no hablan

con la realidad. Hay un alejamiento con padre e hijo". En algunos casos los tutores utilizan este tipo de información que les comparten los padres para conocer más de la situación de sus alumnos y entenderlos en el plano escolar.

LA MIRADA DE LOS PADRES HACIA LA TUTORÍA: HAY BUENOS Y MALOS TUTORES

Por su parte, los padres de familia manifiestan percepciones e incluso valoraciones acerca del espacio curricular de la tutoría. Esta valoración depende de si en la escuela existe asesor-tutor o tutor + asesor. Encontramos que en la percepción de los padres sobre la tutoría influyen dos cosas: la actitud y nivel de compromiso que ven en el tutor y lo que el hijo platica de lo que hacen en el espacio curricular. Por tanto, de acuerdo a lo encontrado en este estudio, organizamos la valoración que los padres hacen de la tutoría desde las dos modalidades encontradas en las escuelas secundarias estudiadas.

Escuelas con modalidad asesor-tutor

En las escuelas donde existe sólo la figura del asesor-tutor, los padres de familia reconocen el rol tradicionalmente identificable de asesor. Es el que se comunica con los padres de familia en las reuniones bimestrales para la firma de boletas.⁴ En esas reuniones el tutor les pide a los padres de familia estar al pendiente de sus hijos. Por ejemplo, dice un papá: "Que les revisemos la tarea, si estudian o no estudian". Por lo regular, al final de la reunión, el tutor les pide a los padres de alumnos que tuvieron mal comportamiento que se queden para platicar. Como observa una alumna:

Alumna: Sí, pero a los niños más conflictivos los deja hasta el último; no les da boleta para hablar con los papás.

Entrevistador: ¿Y son muchos?

Alumna: Algunos.

Entrevistador: ¿Y qué hacen los que son conflictivos?

Alumna: Los que son conflictivos se pelean varias veces, no ponen atención en clase, tienen bajo promedio.

También son los tutores quienes citan al padre o madre de familia cuando quieren platicar de la conducta o bajo aprovechamiento del alumno, o bien, atienden a los padres cuando estos solicitan una entrevista para aclarar alguna situación: "Por escrito, se lo he mandado al maestro solicitándole dicha entrevista, y por la misma vía me ha respondido". En este caso el padre solicitó la entrevista porque consideró

4 En las entrevistas se nota que algunos padres de familia utilizan el término "asesor".

que la orientadora le impuso un castigo injusto a su hija, la cual lleva una trayectoria ejemplar: “Él habló con la orientadora. Y yo lo hice de esa forma porque el conducto es él, exactamente, como tutor”. El padre de familia opina que es importante que exista esta figura para cuando surjan este tipo de situaciones.

Los padres y madres valoran de manera positiva la existencia del espacio curricular de tutoría. Sin embargo, comentan que su buen o mal funcionamiento depende del tutor:

Mire, desde que iniciaron tutorías, a mí me ha parecido bien, pero les falta mucho, quizá preparación a los maestros sobre esa misma materia... Entonces, sí les falta mucha capacidad a los maestros. Algunos lo hacen como que a fuerzas. Hay algunos muy buenos... Entonces, siento que la SEP debería darles clases a ellos.

Buenos y malos tutores

Existen tutores que apoyan al grupo, dice una madre de familia: “Ahorita la tutora que tienen sí los ha apoyado. Nos ha mandado a llamar a las mamás que han tenido problemas los niños. El grupo de ella lo están manejando como el grupo problema de la escuela y nos están mandando a llamar a los papás por buenas, malas calificaciones, por problemas de conducta, vocabulario y demás”. También están los tutores que generan confianza para que los alumnos hablen con ellos de “cosas” que a veces los mismos padres no pueden tratar con sus hijos.

Hay tutores que están al pendiente de los alumnos. Los padres valoran de manera positiva que sepan quiénes son y “de qué pie cojean”. Una señora comenta de la tutora de su hijo: “Pues está muy bien, porque estamos todos ahorita en la onda del Facebook, Twitter y todo eso. Entonces, les manda videos, les comenta de sexualidad y todo eso, que a veces nuestros hijos no hablan de eso con nosotros”. Pero reconoce que la tutora de su hijo les da sugerencias a los alumnos para poder comunicarse con sus padres.

Los padres de familia consideran que está bien que los tutores sean estrictos por la etapa que están viviendo los alumnos: “...pero también es normal porque ahorita ya ve los niños cómo son. Todos son rebelditos y empiezan, y es bueno que tengan un poquito de mano dura con ellos y ella está contenta”. Para los padres es importante que los tutores sean accesibles, conozcan a los alumnos, que generen confianza para que se comuniquen con ellos, permitan su participación y, aunque sean estrictos, “también se den a querer con los niños”. Si realiza bien su trabajo, “va a haber una efectividad en la enseñanza”, “porque tutoría quiere decir mucho. Tienen que conocer a los niños, escucharlos, verlos. A algunos no les interesa ni saber sus nombres; nada más niña, niño, aquel de rosa”. Además, consideran que deben ser coherentes con lo que dicen y con lo que hacen.

Los padres también reconocen a aquellos tutores que orientan a los alumnos respecto a las opciones del nivel medio superior:

Por ejemplo, cuando están muy presionados, como ahorita, él les dice que tienen que estudiar para su examen de la prepa. Él está preocupado porque todos

pasen y se queden en donde anhelan estar... El maestro, con cada uno, usa estrategias diferentes, porque cada uno es diferente. Sí sienten diferente, piensan diferente. A mí me gusta mucho esa materia, porque los jóvenes sienten la confianza de expresarse como son...

En lo que no están de acuerdo algunos padres de familia es que cada año le cambien el tutor a su hijo, en el caso de que tenga buen tutor, o bien, opinan que todos los tutores tendrían que ser buenos: "Lo que pasa es que cuando terminan el año con un tutor, se viene abajo todo. El que le toque, pues, ya no es igual. Entonces, debería seguir la misma cadenita. No con el mismo tutor, sino que todos fueran buenos".

Los padres también observan que hay maestros que, sin ser tutores de sus hijos, apoyan a los alumnos en cualquier problema. Hay maestros que motivan al grupo y que se acercan con los alumnos: "A ver, ¿cuál es tu problema? ¿Necesitas ayuda? Yo te la brindo." Profesores que son respetados y admirados por los alumnos y a quienes se acercan porque les tienen confianza. Los padres de familia notan que estos maestros escuchan a los alumnos y les dan solución a sus problemas, sean personales o académicos.

Los padres de familia comentan que existen tutores que no desempeñan bien su papel, que dicen: "A mí no me interesa tutoría. Yo les doy la materia", y entonces aprovechan las clases de tutoría para avanzarle a su clase. En otros casos, lo toman como un "receso adentro del salón", pidiendo a los alumnos que nada más no hagan ruido. Una madre de familia refiere que la tutora no imparte su clase (como profesora de asignatura) de la manera más acorde. Comenta que habló con la maestra, pero no cambió su forma de enseñar a los alumnos. La madre lamenta este suceso y dice, preocupada: "Y era nuestra asesora (tutora). Entonces, ¿con quién nos asesorábamos para decirle que levantara al grupo?"

Hay tutores que no toman en cuenta las quejas de los padres de familia. Los padres piden que se atienda al grupo y que, si éste tiene problemas con algún profesor, intervenga el tutor. Sin embargo, hay tutores que dicen: "Yo no me voy a ir a pelear con mis compañeros; arréglenlo ustedes". Otros tutores platican con el compañero o con el subdirector, e inmediatamente se nota el cambio: "El maestro le baja un poquito. Ya sea que sea flojo, que sea muy estricto".

La valoración es negativa cuando los padres y madres de familia detectan que el tutor no cumple con su función y no está preparado para impartir esa "materia": "Yo pienso así: que ellos luego traen traumas. No sé de qué, pero principalmente también de autoestima, y lo transmiten a los alumnos. Se desquitan con los alumnos y no se vale". Cuando sucede esto, algunos padres consideran, entonces, que la tutoría "es tiempo perdido".

Cuando un buen profesor imparte la tutoría, los padres de familia observan cambios positivos en sus hijos, como el que se vayan haciendo responsables: "...A mi hija la he visto más madura en todo lo que hace y todo lo que expresa". Y cuando los tutores no cumplen su función, "afectan a todo el grupo, porque no es tanto que lo echen a perder, pero sí influye que la maestra que es la tutora, en vez de alentarlos, los sobaje, los humille, que ellos son lo peor, que nadie los quiere,

etcétera. Bajan su autoestima". La tutoría sí sirve, dicen algunos padres de familia, "pero podría servir más". El problema es que a veces se desaprovecha esa hora.

Valoración del espacio curricular de tutoría en la modalidad asesor-tutor

Algunos padres de familia, si bien no especifican temas ni actividades, comparan lo que se realiza en tutoría con lo que en su época de estudiantes se denominaba orientación vocacional. Otros saben, por lo que les platica su hijo, que tratan temas relacionados con la sexualidad o el *bullying*. Los padres identifican la labor de los tutores porque les ayudan con sus tareas, o porque ayudan a los alumnos que tienen problemas académicos: "[Con mi hija] empecé a ver que sus calificaciones fueron bajando, y el maestro solucionó el problema". También les dan consejos a los alumnos "para que sean mejores personas. Les dan varios temas para que ellos reflexionen".

Otros padres han notado que sus hijos cuentan de manera animada que los tutores se preocupan por la relación entre los alumnos. Por medio de lo que platican sus hijos también saben que el tutor ha implementado estrategias de acompañamiento entre alumnos: "Mi hija me ha comentado que el maestro les pone a los niños que van atrasados para que les ayuden en las tareas y se pongan al corriente... Han puesto a los 'tutores' [denominación que dan a los alumnos que apoyan a sus compañeros] de algunos niños, y sí he visto que han dado resultados, y una mamá me felicitó porque mi niña ayudó a su niña y hasta saco diploma por ayudarla y estar al pendiente de ella".

Si bien los padres de familia comentan que los tutores no convocan a eventos para que participen en las sesiones de tutoría, algunos, como lo refiere una madre de familia, observan que la tutoría ha logrado que:

Los jóvenes se abren más a un diálogo honesto, sincero, con los padres y con el mismo maestro. Se respetan más, se ayudan. Se hizo mucho la unidad entre ellos, y lo único negativo que veo es que no todos los tutores sean así. Yo veo buena la materia, porque sí ayuda mucho a los jóvenes, porque les ayuda a sacar lo que traen en esa materia, y les ayuda a ver qué quieren a futuro y qué tienen que hacer para lograrlo, para no quedarse en el camino.

Escuelas con la modalidad asesor + tutor

En las escuelas donde existe el asesor y además el tutor, los padres de familia reconocen al primero como la persona que los atiende e informa en la reunión de firmas de boletas: "Entrega todo el seguimiento de ellos (los alumnos), como en disciplina y asistencia", dice un padre de familia. Los padres saben que cada grupo tiene un asesor y que estos están enterados de la situación escolar de su hijo: "[La asesora es] bastante clara y explícita, porque mi hija bajó en una materia y ella ya preguntó por qué bajó y esto y lo otro. Y yo también me acerco para ver qué pasó y hablar con el maestro que le toca. Preguntar por qué bajó".

Para los padres de familia el asesor o asesora es quien conoce más a los alumnos del grupo del que es responsable porque convive más con ellos: "Ellos nos citan y ya el asesor, porque hay un asesor de cada grupo, de cada salón. Y el asesor es el

que te da la información y te da las boletas para firmarlas, para ver las calificaciones. [Conoce] a los muchachos. Se supone, yo creo el que más debe de convivir con ellos". En ocasiones al asesor sólo lo identifican porque saben qué asignatura le imparte a su hijo, aunque no sepan su nombre: "No... bueno sí, sí; sí sé, la verdad no sé su nombre pero sí sé".

Sin embargo, bajo esta modalidad se detecta que la mayoría de los padres de familia entrevistados no conocen la figura del tutor: "No, no conozco al tutor de aquí. Mi hijo nunca me ha hablado de él". Aunque también hay padres a quienes les causa confusión el término: "¿Tutoría? No me han dicho nada de eso... Es como el asesor, más o menos, ¿no?... Más o menos la figura, pero cuando oigo eso de tutor: si el único tutor que tiene soy yo". También detectamos que, en muchos casos, los padres no identifican la figura del tutor, porque no es quien los convoca a las reuniones bimestrales y/o a algún otro evento, y también porque la tutoría no aparece en la boleta de calificaciones.

Valoración del espacio curricular de tutoría: modalidad asesor + tutor

Algunos entrevistados desconocen la existencia del espacio curricular de tutoría:

Entrevistador: ¿Ustedes saben que sus hijos llevan algo que se llaman tutorías, así como Español o Matemáticas? ¿Algo así como una materia que se llama tutoría?

Madre de Familia 2: La mera verdad, yo no estoy enterada.

Madre de Familia 1: Yo tampoco. Me lo habrá contado mi niño, pero yo no lo escuché.

Madre de Familia 2: La mía siempre me comenta todo, pero no...

Otros padres sí han escuchado a sus hijos mencionarla. Sin embargo, poco saben al respecto: "En sí no hemos tocado muy a fondo ese tema, esa materia". Otra señora comenta: "Sí, pues no me acuerdo que me ha dicho mi hija, pero sí me ha dicho de eso". También hay señoras que perciben la tutoría como una "materia" buena en donde orientan a sus hijos y los apoyan: "Los hacen ver qué cosas son buenas y son malas, de las responsabilidades... Que sí está bien para ellos, más que nada orientarlos, porque van aprendiendo". Una madre de familia primero comenta que no está enterada de ese espacio, pero después dice que a su hija sí le gusta mucho "tutorías" (denominación que le dan al espacio curricular en esta escuela).

Respecto al desconocimiento de la tutoría, llama la atención el comentario de la coordinadora de los Servicios Educativos Complementarios de una secundaria técnica. Ella comenta que los padres de familia desconocen este espacio curricular porque no aparece en la boleta de calificaciones: "Aquí los papás, si no es que nada, muy poco van a saber de las tutorías. Porque los papás van a venir, ¿qué sacó en Matemáticas, en Ciencias? Porque tal vez ellos desconocen la importancia".

Sólo uno de los padres de familia entrevistados, además de saber que existe la tutoría, reconoce que no se está utilizando este espacio para orientar a los alumnos: "Realmente ahí no les han enseñado qué es una tutoría en sí, el que tengan ellos un canal para saber ellos qué van a hacer, cómo se van a conducir. Todo eso a lo mejor se lo dicen ligeramente, pero no se lo están enseñando. Que yo sepa, no lo han tenido". Este padre de familia sabe, por lo que le dice su hija, que el profesor que imparte esta clase sólo se enfoca a extender su materia.

SUGERENCIAS DE LOS PADRES DE FAMILIA PARA MEJORAR LA TUTORÍA

Algunos temas que padres y madres entrevistados sugieren abordar en tutoría son los valores y el *bullying*. Proponen que el tema de la sexualidad se trate ampliamente, incluyendo las implicaciones que conlleva ejercer la sexualidad y las consecuencias, las enfermedades y la prevención del embarazo. Un tema central es el entorno familiar: "Cuando nosotros queremos a nuestros hijos y el seno familiar se encuentra en armonía, eso se proyecta... Simplemente, esa proyección que yo he visto que le hemos dado a nuestras hijas influye directamente en las calificaciones y el comportamiento en la escuela: aquí esto es un lugar para venir a estudiar, no para el relajo".

Otra de las recomendaciones que hacen algunos padres para mejorar el espacio curricular es que lo atienda un psicólogo, pues los alumnos necesitan, por la edad en la que están, una orientación pertinente. Consideran que hay alumnos inquietos y desubicados que, más que necesitar un maestro que se enfoque en su materia, requieren de alguien que se ocupe de la problemática de los alumnos. Esta opinión se debe, quizá, a que en esta secundaria algunos de los profesores considerados como buenos tutores son psicólogos: "¿Qué le encuentro de positivo? El hecho de que la tutora sea psicóloga. Eso es muy importante. Ojalá todos pudieran ser psicólogos. El compromiso que tiene la maestra, la comunicación que tiene con los muchachos, creo que yo no podría pedirle más de lo que ella da".

Algunos padres sugieren capacitación en temas de sexualidad y de pedagogía para los profesores que se desempeñen como tutores. O bien proponen una escuela para padres dirigida por personas externas capacitadas, que aporten elementos para tratar temas de actualidad con los hijos, como sexualidad, aborto, drogas, o bien, que se desarrollen actividades para atender la problemática familiar. Otros padres opinan que se requiere mayor vigilancia fuera de la institución, o bien que se promuevan actividades deportivas o recreativas al interior y fuera de la escuela: "Yo creo que sí. Fuera de la escuela, por ejemplo, hay pocas oportunidades deportivas, recreativas. Es una ciudad chiquita y no se fomenta. A mí me gustaría que hubiera competencias interescolares de fútbol, de basquetbol. También que hubiera competencias de poesía, de oratoria, de escribir cuento, y que hubiera un premio".

Lo que opina uno de los padres de familia es que “hace falta un maestro especial que se dedique a tutoría, sin tenerlo con otra materia. ¿Para qué? Para que pueda orientarlos, para que él pueda platicar con ellos, para que él les enseñe cuál es finalmente lo que se desea con la materia de tutoría. Hacia dónde va orientado, qué es lo que corresponde”.

De lo que se trata la tutoría, dice uno de los entrevistados, es de hacer “un trabajo en conjunto”. Otro comenta: “Hacer una cadena: papás, alumnos, maestros y escuela. Para solucionar el problema que hay dentro de la escuela y fuera de la escuela”.

En síntesis, el capítulo 6 registra y analiza la mirada contrastante de lo que los padres de familia opinan sobre la tutoría y lo que los tutores perciben del compromiso de los padres con la educación de sus hijos. Los padres de familia, en su mayoría, están desinformados sobre la tutoría, situación que se refuerza en aquellas escuelas en las que persiste la figura del asesor y, además, se nombraron tutores; para los padres existen buenos y malos tutores y el espacio curricular podría ser muy benéfico. Incluso, aportan sugerencias para su funcionamiento. Los tutores destacan el compromiso de algunos padres, que abarca desde su participación en la sociedad de padres de familia hasta el seguimiento puntual del comportamiento de sus hijos y una relación constante con el tutor. Sin embargo, la mayoría de padres, en opinión de docentes y directivos, no se interesan por sus hijos ni dentro ni fuera de la escuela, y tienden a considerar la escuela como una enorme guardería y a los profesores como sustitutos de los padres. ©

Capítulo 7

La formación para la tutoría: una factura pendiente en secundaria

La formación de los docentes constituye uno de los aspectos fundamentales para la implementación de cualquier programa, proyecto o acción en las escuelas de educación básica. En este apartado se analiza la forma en que este aspecto ha influido en los procesos de institucionalización de la tutoría como función colectiva y como espacio curricular en los planteles escolares de educación secundaria. Dicho análisis considera dos elementos de formación de los tutores: su perfil profesional y el acceso que han tenido, o no, a diferentes espacios de formación (institucionales e informales) para la tutoría.

LA DOCENCIA EN SECUNDARIA: ENTRE LA VOLUNTAD Y LA CIRCUNSTANCIA

En educación preescolar y primaria, casi todos los maestros cuentan con una formación inicial para la docencia; es decir, con una preparación profesional *ex profeso* para esta labor educativa. En el caso de la educación secundaria, el perfil profesional de los docentes es mucho más diversificado. Hay desde maestros que cuentan con esta formación previa para la docencia (Normal básica, Normal superior o Licenciatura en Educación secundaria en distintas asignaturas), hasta personal docente que tiene una preparación profesional no necesariamente afín al área educativa (licenciaturas o ingenieras en el área científica, tecnológica, administrativa, humanidades, e incluso carreras técnicas entre otras).

Los datos sobre la formación profesional inicial de 62 tutores muestra que su escolaridad es la requerida para ejercer como docentes del nivel: casi todos tienen grado de licenciatura, siete han realizado estudios de posgrado y sólo seis son pasantes o tienen carrera técnica. La tercera parte son normalistas, casi todos egresados de la Normal Superior, especialistas en distintos campos (Ciencias Sociales, Español, Historia, Ciencias, Matemáticas, Geografía) y 36 de ellos (58%) tiene alguna licenciatura en otros campos; la falta de formación docente de estos licenciados que trabajan como maestros modula la premisa de que cualquier

docente puede desempeñarse como tutor, aunque algunos de ellos han realizado estudios relacionados con la educación.

Llama la atención que la mayoría, no normalistas (25), tienen formación en el campo de las Ciencias Sociales, Psicología, Historia y Humanidades, mientras que nueve de ellos tienen licenciatura en una amplia gama de campos (Turismo y Contaduría, Odontología, Medicina y Agronomía) y sólo hay dos licenciados en Química o Ciencias Naturales.

Según los datos, la tutoría se concentra en maestros con formación en Ciencias Sociales y Humanidades. En contraste, casi no hay tutores formados en Ciencias. Queda la duda de si la concentración de la tutoría en ese tipo de maestros es intencional o si se desprende azarosamente de la disponibilidad de docentes en las escuelas.

Las circunstancias por las que se encuentran laborando como docentes de educación secundaria pueden ser muy variadas e incluso totalmente coyunturales:

Entrevistadora: ¿Cuál es tu formación profesional?

Tutora: Soy licenciada en administración de empresas. Tengo estudios de inglés y aparte los estoy continuando para la certificación.

Entrevistadora: Bien, ¿en qué instituciones hiciste tus estudios?

Tutora: En la UNAM, lo de administración, en la Facultad de Contaduría y Administración, en Ciudad Universitaria, y el inglés en el CELE, de la UNAM.

Entrevistadora: ¿Cómo fue que llegaste a [dar clases en secundaria]...?

Tutora: ... Empecé en el Instituto Oriente, allá en Puebla... Trabajaba en primaria, secundaria y preparatoria. De hecho, yo entré [a esa escuela] en la parte administrativa, y por azares del destino, hubo cuatro maestras que se embarazaron en un periodo similar, y no se podía encontrar al personal... Entonces, desde mi preparación de la UNAM yo tenía esos conocimientos de inglés y empecé a ayudar y, pues, ¡me colé!... Y, bueno, ya [en el Estado] con ese antecedente... hice mi solicitud y me dieron la oportunidad, aunque no tenía el perfil. Me dijeron: "Requerimos profesores de Inglés y el compromiso de que tú continúes con tu preparación y presentes tu examen de oposición. Si tienes las habilidades y cumples con esa parte, pues te apoyamos". Presenté el examen y aprobé con el 80% y, bueno, me dijeron: ¡Adelante! De hecho, estoy estudiando la licenciatura en educación. Sigo con el inglés y estoy tomando diplomados...

Entrevistadora: Entonces, básicamente, ¿tú entraste a la escuela por la experiencia que tienes en inglés?

Tutora: Así es, por la experiencia del inglés y, honestamente, también por tener a mi familia bien. Para mí es importante el tiempo con mis hijos.

Como se puede identificar en este testimonio, el encuentro con la docencia fue circunstancial en la vida de esta docente de secundaria, quien desde sus estudios complementarios de inglés (y no de contaduría) encontró una opción profesional que, a su vez, le permitió dedicar el tiempo suficiente a su familia. Es un horizonte de vida laboral que no se había planteado inicialmente y que, efectivamente, no resulta una situación excepcional, ya que en el caso de los docentes que fueron parte de este estudio, cerca de 50% no contaron con formación previa para ser maestros de adolescentes.¹

En la trayectoria profesional de muchos maestros de secundaria este encuentro circunstancial con la docencia en muchas ocasiones ha derivado también en un encuentro no intencionado con la tutoría como parte de sus responsabilidades. Tal es el caso de un tutor, cuya formación profesional es de ingeniero químico industrial:

Entrevistador: ¿Cómo fue que entraste a tutoría?

Tutor: Bueno, para nosotros, los de Matemáticas, prácticamente las tutorías no estaban asignadas. Se fue dando cuando no hubo un maestro de sociales, y después uno del área de Ciencias para completar su carga horaria. Entonces, después de ellos, ya se empezaron a dar tutorías a los de Matemáticas... Hace dos ciclos que soy tutor... Información hemos tenido poca, de cómo desarrollar las tutorías... Busco los temas que me parecen adecuados para tutoría... Algunas sesiones las ocupo para recuperar alumnos en Matemáticas y revisar trabajos de Matemáticas, no muy en forma, porque ellos no quieren otra hora de Matemáticas si no está dentro de su carga de trabajo, pero así, revisando, los puedo mantener concentrados y así se ha podido... y a veces salimos al campo. Yo los dejo que jueguen un rato o que platiquen otro rato...

Ante esta tarea profesional inesperada, el tutor visualiza las diferentes posibilidades de uso del espacio curricular de tutoría: Desde trabajar temas que él, desde sus referentes profesionales, considera adecuados para tutoría, hasta dejar prácticamente "tiempo libre" a sus alumnos, pasando por actividades relacionadas con la asignatura que imparte (Matemáticas). Este antecedente de formación profesional de un número considerable de docentes de secundaria hace necesario replantearse si efectivamente todos los maestros de este nivel educativo, por el sólo hecho de serlo, cuentan con los elementos de facto para asumir la función de tutoría. Pese a ello, muchos de estos docentes han hecho esfuerzos importantes para afrontar el reto, de los cuales daremos cuenta en los siguientes apartados.

¹ De acuerdo con el concentrado de datos sobre la formación profesional de los tutores de este estudio, 16 cuentan con preparación para la docencia; 18 estudiaron en otras áreas profesionales, no necesariamente vinculadas con la educación (dos sí, en psicología); y de siete tutores no se obtuvieron datos específicos al respecto.

LA FORMACIÓN CONTINUA: UNA POSIBILIDAD DE FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA

Durante el ejercicio de la docencia en educación básica, los maestros cuentan con una amplia oferta de formación continua. Desde la perspectiva de su finalidad, ésta se clasifica en: nivelación pedagógica, destinada a ofrecer elementos básicos a aquellos docentes que no cuentan con antecedentes de formación profesional para la docencia; actualización, cuya intención es “poner al día” a los maestros sobre los conocimientos que en el ámbito educativo han surgido recientemente; capacitación para ofrecer a los profesores herramientas que les permitan implementar algún elemento novedoso en su práctica docente (un nuevo espacio curricular, un tema inédito, un material nuevo, etcétera); y, finalmente, la superación profesional, encaminada a ofrecerles oportunidades para ampliar sus horizontes profesionales (especialidad, maestría, doctorado) (SEP, 2011b).

Desde la perspectiva de las instancias que ofertan esta formación continua, las instituciones que preparan docentes (escuelas normales, universidades pedagógicas) y las de educación superior, principalmente ofrecen opciones para la nivelación pedagógica y la superación profesional.² Para el caso de la actualización y capacitación, existen dos vías institucionales que la Secretaría de Educación Pública ha implementado: la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), instancia dedicada *ex profeso* a la formación de los docentes, mediante el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP),³ que generalmente llega a los profesores a través de los Centros de Maestros con un Catálogo Nacional y Estatal de Formación Continua; la segunda vía institucional la constituyen otras importantes áreas académicas de la SEP⁴ que requieren también de la capacitación como un componente necesario para la implementación de distintas políticas educativas (Reforma Integral de Educación Secundaria RIES, Programa Nacional de Lectura, PNL, Programa Escuelas de Calidad PEC, entre otras), que llegan generalmente a través de la estructura educativa (jefaturas de sector, supervisiones escolares).

En el caso de algunos tutores que formaron parte del estudio, han aprovechado esta oferta de formación en lo que respecta a la nivelación pedagógica para ejercer la docencia, como la que se cita enseguida:

Tutora:... Estoy en el tercer semestre con la licenciatura en educación y lo del inglés.

Entrevistadora: Ok, ¿para especializarte más en el perfil?

2 Mismas que actualmente busca regular la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio y el Catálogo Nacional de Programas de Formación.

3 Programa que surgió en 1993 para promover la profesionalización de los maestros en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Es un rubro importante para el ingreso y promoción de los docentes en Carrera Magisterial, un escalafón horizontal que les da la oportunidad de obtener mayores ingresos económicos.

4 Como son la Dirección General de Desarrollo Curricular, la Dirección General de Desarrollo de Gestión e Innovación Educativa, la Dirección General de Educación Indígena, entre otras.

Tutora: ¡Exacto! A mí me pasó al revés. Como administradora, empecé a trabajar y era todo muy idealista, ¿no? Y te dicen: “Las cosas deben ser así”, y cuando sales, ¡todo es muy diferente! Ahora ya nadie nos cuenta, ¿no? Lo tenemos aquí, “en vivo y a todo color”.

Entrevistadora: Ok. En cuanto a la docencia, fue como dices, al revés: primero la práctica y después la teoría...

Tutor: ¡Exacto!, así ha sido... ahora que estoy estudiando la licenciatura en educación, que comparto con maestras de ¡N cantidad de años!

Ante el reto de afrontar la docencia en secundaria, algunos de los tutores entrevistados⁵ han optado por desarrollar estudios profesionales en el área educativa. Esto probablemente les ha brindado mayores elementos para desarrollar sus labores de enseñanza. Sin embargo, más allá de la preparación profesional para la docencia, queda pendiente la forma en que los maestros han recibido o no formación *ex profeso* para la tutoría. En esto se profundizará en el siguiente apartado.

Y DENTRO DE LA FORMACIÓN CONTINUA... LA FORMACIÓN PARA LA TUTORÍA

Ahora bien, en lo que respecta a la formación específica para tutoría, se identificaron dos tipos de espacios donde los tutores han contado con ciertas posibilidades de formarse: los institucionales y los informales.

Los espacios institucionales son aquellos que la propia SEP ha generado para trabajar diferentes contenidos de formación con los docentes. Por lo general ya forman parte del calendario de actividades que directivos y maestros de planteles de educación básica tienen contemplados a lo largo del ciclo escolar. Algunos de ellos son: el curso Básico de Capacitación al inicio del ciclo escolar y los cursos estatales de formación ofertados por las Instancias Estatales de Formación Continua con la coordinación de la DGFCMS. Otros son los Consejos Técnicos Escolares y/o las reuniones de Academia, en donde generalmente se abordan, como ya se ha mencionado, diferentes contenidos de capacitación para la implementación de diversos programas (RIEB, PNL, PEC, entre otros). Para efectos de exposición sobre la forma en que los tutores han recibido, o no, formación específica para la tutoría, se presentan a continuación estos espacios de formación institucionales. Los espacios informales se analizarán posteriormente.

En este apartado nos referimos concretamente a los cursos, talleres o conferencias que, fuera de los planteles, se ofertaron a través de diferentes niveles de la estructura educativa (equipos técnicos estatales, sector o supervisión escolar) para dar a conocer la tutoría como espacio curricular y función a docentes y directivos de las escuelas secundarias del país.

5 Ocho de los 18 tutores no cuentan con preparación previa para la docencia.

“¡Nos mandaron a la guerra sin fusil!” o de la no capacitación

En palabras de un tutor:

Voy a decir verdad: nos mandaron a la guerra sin fusil. O sea, no nos dieron, en sí: va a ser esto, esta es la secuencia. Dieron, este... pues, no, nada.

Con respecto a cursos y talleres institucionales sobre tutoría, una primera tendencia que se identificó en los planteles que formaron parte de este estudio fue que un número considerable de tutores (18 de 35) no recibieron capacitación.

Tutor: Hasta ahorita no he recibido ningún tipo de curso ni ningún tipo de capacitación o indicaciones respecto a qué se debe hacer en las tutorías... Cuando me dieron el grupo, no me dieron ningún tipo de indicaciones”.

Tutor de otra escuela: Entonces, a nosotros nos dieron 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.

Como se puede apreciar en estos testimonios, poco más de 50% de los tutores que formaron parte del estudio no recibieron capacitación específica para la tutoría. Este dato resulta por demás preocupante, si se piensa en las implicaciones que para los tutores puede tener la ausencia de referentes básicos para desarrollar esta función; más, si se piensa que un número considerable de maestros de secundaria no cuenta con una formación inicial para la docencia. Esta circunstancia reduce significativamente las posibilidades de concretar el propósito central con que la tutoría fue instituida como espacio curricular y como función colectiva dentro de la escuelas:

Fomentar en el grupo vínculos de diálogo, reflexión y acción, con el fin de fortalecer la interrelación con los alumnos respecto al desempeño académico, las relaciones de convivencia y la visualización de su proyecto de vida. En tanto, el tutor debe generar estrategias tanto preventivas como formativas que contribuyan al logro del perfil de egreso de la Educación Básica (SEP, 2011b: 20).

Este planteamiento requiere que el tutor tenga una visión de conjunto y procesual sobre la tutoría, que difícilmente se puede adquirir en la inmediatez y en la premura con que fue asignada esta función en las escuelas, generando con ello una base endeble para su implementación en los contextos áulicos y escolares, como evidencian dos maestros:

Tutor: Fíjese que estamos como los alcohólicos, ¿no? Quieren los cinco pasos, ¡y aún no se saben ni el primero!, ¿no? O sea, yo a lo que quiero llegar es a que sí deberíamos tener una capacitación, ¿no? Nunca supe yo cuáles fueron mis deficiencias, cuáles fueron mis alcances, qué hice bien o qué hice mal, ¡nunca!

Tutor: No, no hubo una capacitación real para tutoría, no. Nos tomaron a los que... como dan las asesorías a los profesores para guiar u orientar a los grupos, nos tomaron como asesores y a la vez como tutores.

En el primer testimonio se identifica la capacitación como un punto de partida decisivo para entender qué es la tutoría y con base en ello planear y desarrollar las sesiones de trabajo con los alumnos. Pero no sólo eso: se plantea la necesidad de capacitación como un referente básico para valorar el propio desempeño del tutor. En el segundo testimonio se plantea una situación que se presentó de manera recurrente tanto en las escuelas visitadas en el estado 2 como en las del estado 4: se asigna tutoría a los docentes que han sido asesores de grupo,⁶ bajo el supuesto que ya contaban con experiencia respecto a la responsabilidad de tener un grupo de estudiantes a cargo. Sin embargo, ante la ausencia de capacitación, en no pocos casos se identificó una escasa claridad respecto a la diferencia entre una u otra función, como lo manifiesta uno de ellos:

Bueno... con la palabra tutoría se entiende apenas de hace cuatro o cinco años, porque siempre se ha manejado, sólo que con otro nombre. Anteriormente era asesor y ahorita como tutor, pero ahora entiendo que como tutor... ya nos quisieron acercar más al muchacho. Te dicen: "Bueno, tú ya no eres su amigo; tú ya eres el padre del muchacho... Como asesor, eh, son las mismas funciones, pero a lo mejor no con la misma responsabilidad. Yo como maestro-alumno, ahora yo lo tomo como tutor que son mis hijos, ahora, viéndolo desde ese punto de vista de verlos como nuestros hijos. Como padres de familia siempre queremos lo mejor para nuestros hijos. Entonces, yo lo veo desde el punto de vista que nos tratan de acercar más al muchacho.

Esta falta de claridad sobre la función del tutor (en el espacio curricular y más allá del mismo), entre otros factores, ha propiciado que algunos docentes opten por hacer de este espacio curricular la extensión de la asignatura, o bien, un periodo para el repaso de otras materias. Un maestro declara:

Y la verdad es que ahorita no estamos capacitados. Tenemos una idea de la palabra, pero ya teníamos una idea de tutoría... Se debe de relacionar al alumno socialmente con su medio ambiente, con su compañero, con su localidad y eso es lo que se planea. Llegamos en un momento en el que nos enfrascamos tanto, que yo les digo: "¿Saben qué? Doy tutoría, y ¿saben qué? Digo: saquen su cuaderno y a ver, ¿Qué le entendieron a Matemáticas y Civismo?" Y no, entonces, ¡como que sí nos falta!

La ausencia de capacitación, aunada a otra serie de factores (un clima institucional que no promueve la formación y el diálogo profesional, escasa iniciativa

6 Ver apartado sobre las modalidades de tutoría en los planteles, en el capítulo 2.

por parte del tutor o falta de tiempo para formarse él solo, entre otros), propicia que este espacio curricular, en algunos casos, sea poco aprovechado para generar la reflexión y autoconocimiento de los estudiantes, como procesos necesarios para plantearse decisiones de vida presente y futura, entre otros aspectos. Sin embargo, ello no implica pasar por alto casos de tutores que, pese a la ausencia de capacitación, se hicieron de elementos para poder afrontar la tarea, más allá de utilizarla como una extensión de la asignatura o como repaso de materias, como se podrá apreciar más adelante en el apartado de formación en espacios informales.

“Sí hubo capacitación, pero...”

Aunque todos los docentes de secundaria cuentan con ciertos espacios de formación para capacitarse sobre temas generales de educación y temas específicos de la asignatura que imparten, la tutoría queda frecuentemente como un tema pendiente en su itinerario de formación:

Entrevistador: [...] ¿Me puede contar un poco de cómo es que llegó esto de las tutorías aquí a esta escuela? [...]

Tutor: Es que en un principio salió una reforma... creo que RIES, la Reforma Integral de las Escuelas Secundarias, algo así, y ahí venían cómo iban a cambiar, cuántas horas iban a tener las asignaturas [...] Con esos folletos que nos dieron nos fuimos enterando... y cuando se hizo la reunión del mes de agosto, ya en el cambio del 2006, sí hubo cursos de tutoría. En ese tiempo a mí me mandaron a otro curso, y no me mandaron al de tutoría.

Entrevistador: ¿Cómo funciona esto de que los mandan a cursos? [...]

Tutor: Donde tengamos la gran mayoría de horas, donde la descarga de horas sea mayor. Entonces, yo tengo de Historia, y nos mandan a los de Historia.

Tutora: Los cursos de TGA⁷... son generales. Yo asisto cada año. Ha habido como cuatro o cinco. Este último taller fue para informar a los compañeros las nuevas tendencias de la escuela pública... Han habido cursos específicos enfocados a tutoría, pero no nos han mandado a todos. La directora decide qué maestros enviar...

Ambos testimonios aluden a experiencias de capacitación a las que tienen acceso cotidianamente todos los docentes de secundaria. En el primer caso, el tutor hace referencia a la capacitación que se implementó en el marco de la Reforma de la Educación Secundaria, a inicios del ciclo escolar del 2006, en que todos los docentes recibieron capacitación sobre el nuevo Plan de estudios y, más específicamente, sobre la asignatura donde tenían mayor carga horaria, ante la

7 Se refiere a los Talleres Generales de Actualización que se impartían a inicios de cada ciclo escolar desde 1993, y que a partir de 2008 se denominan Cursos Básicos de Capacitación.

emergencia de que conocieran la entonces nueva propuesta curricular de la materia que impartían; de esta manera, la capacitación sobre Tutoría, en la mayoría de los casos, pasó a un segundo nivel de prioridad en el trayecto formativo de los maestros de secundaria, quedando en pausa indefinida su capacitación para trabajar con este espacio curricular.

En el segundo caso, la tutora menciona una capacitación de carácter menos coyuntural que se realiza a inicios de cada ciclo escolar, donde los docentes trabajan con contenidos de corte general, independientemente de la asignatura que tienen a cargo. En este sentido, aunque algunos tutores han participado en procesos de capacitación, éstos no necesariamente han tenido que ver con elementos específicos para tutoría.

Por otra parte, cuando se implementan cursos específicos para Tutoría, en algunas ocasiones, los tutores no pueden tomarlos, por la deficiente organización con que se implementan, según informa una entrevistada:

Tutora: Hubo una sola vez que me enteré... Llegué [a la escuela] y recibí un oficio y me dijeron: "Aquí tiene un oficio, de que usted tenía que presentarse en T." Le dije: "¿Por qué me lo das hoy?" Y era para capacitarnos en cuanto a las tutorías. Por ejemplo, yo vine ayer, pero hoy me lo dan [...] Y sí me molesté. Le dije: "Mira, es una materia que me importa a mí mucho..." Y no fui y ya no he escuchado que ha habido más capacitaciones. Ha habido academias. Yo les digo: "Yo quiero entrar a la de tutoría". Pero voy y que no hay tutores... o sea, pues, no ha habido.

Entrevistadora: [...] Todos o bastantes de los maestros que dan otra asignatura también son tutores. Entonces, cuando son las academias, no sé si coincide en que son...

Tutora: El mismo día, en el mismo lugar. Antes, así era. Ahorita no; ahorita, para que todos los maestros no falten, por ejemplo, hoy es Español, mañana Matemáticas y pasado Ciencias, y así. Pero de Tutoría, hasta ahorita, yo no he escuchado.

La tutora revela que, pese a haber tenido la oportunidad de tomar un curso de tutoría, no pudo asistir debido a que la información le llegó con retraso. Por otra parte, comenta cómo anteriormente las capacitaciones de las distintas asignaturas se daban de manera simultánea a la de Tutoría, lo cual seguramente dificultó la asistencia de muchos docentes.

Aunado a lo anterior, sólo algunos docentes de las escuelas (uno o dos por plantel) tienen acceso a estos cursos, como señala un par de ellos de dos escuelas:

Tutor: ¿Apoyos externos de asesoría? Los maestros debieron haber recibido un curso o taller de Orientación y Tutoría, pero no todos pudieron acudir porque la información llegó desfasada y la decisión la toma el director. Yo le comenté a otro director, no a la actual, que los mandara a todos, pero dijo que no.

Tutor: Bueno, yo lo que principalmente solicitaría es que realmente se nos dé un curso a todos, no nada más a mí, ¡a todos! Un curso en donde realmente sepamos manejar, pues todos esos tipos de relaciones con los alumnos y las problemáticas de los alumnos, porque están en una etapa realmente difícil. La adolescencia sabemos que es mucho muy difícil. Entonces, eso es lo único que pido, que se nos dé realmente una, pues no sé, cursos. [a todos].

Debido a la consigna de no quitar a los maestros de sus grupos, y con ello no restar días efectivos de clase, es frecuente que los cursos se dirijan primordialmente a los directores o, en su defecto, a personal de apoyo educativo (preferentemente orientadores),⁸ los cuales se espera que funjan como vehículos de la capacitación. Con esta práctica, se les niega a la mayoría de los tutores la posibilidad de capacitarse de manera más directa:

Entrevistadora: Y de éste último curso que comentaba de tutorías que tomó, ¿cuántos días fueron?

Directora: Fue una semana. Estuvo muy interesante, porque se trataba de abordar al muchacho, de cómo entrarle, de cómo ubicarlo, como aquí... hay que entender qué hay más allá.

Orientadora: Cuando se hacían las reuniones de zona, cada maestro se dedicaba a su área... y servicios complementarios se iba a tutoría, lo que no les servía para nada, porque no eran tutores, y todos perdíamos porque yo escuché muchas quejas de que eso [el curso de tutoría] "para qué me lo dan si yo no soy tutor y nunca voy a ser tutor".

Ahora bien, cuando los tutores llegan a tener la capacitación sobre tutoría, comentan las siguientes experiencias:

Tutora: Pues, yo creo que de cada escuela uno [un docente al curso de tutoría], supongo que los orientadores que éramos entonces... ¡Rapidísima, muy breve! Igual, nosotros la dimos también en un solo día de cuatro horas. ¡Entonces, fue muy al vapor! Y así medio entendimos qué era esto, como para entrarle nada más.

Tutor de otra escuela: Hubo un curso de... tres días ¡nada más!...Prácticamente se manejó lo que nos enfrentaríamos, el planteamiento de por qué se venía la tutoría ¿Qué se iba a hacer en la tutoría? ¡Nada más! Pero en realidad, los formatos y toda esa onda... tú vas bajando y yo tengo material que vas bajando... desde que se inició esto que no hemos tenido ninguna reunión

8 Aunque no en todas las escuelas existe la figura del orientador, como se pudo comprobar en las escuelas del estudio. Véase el capítulo 2.

de tutoría, y la reunión de tutoría solamente tuvimos una en Las Varas, y fue cuando nos dieron ese material...

Tutor de una tercer escuela: ¿Sabe cómo aprendemos en la SEP? Vamos a la asesoría, ¡pero no aprendemos nada! Y aquí tenemos un libro (de tutoría) para actualizar a los compañeros, ¡y lo hacemos nosotros solos!

Estos tutores consideran que la capacitación recibida no ha sido suficiente para poder afrontar la responsabilidad asignada. En el primer caso, el tutor refiere una experiencia de capacitación sobre tutoría de cuatro horas, mientras en el segundo, el tutor comenta que fue de tres días. Pese a esta diferencia en la duración del curso, ambos coinciden en esta apreciación, incluyendo una tutora que tuvo acceso a un curso de tutoría con duración de una semana, quien relata:

... y te dicen "va a haber un curso en tal lado y tú fuiste elegida" y lo recibes... Es una capacitación de una semana, en la que trabajas por equipos, pero es una capacitación light, es puro bagazo lo que recibes en una semana... En esa capacitación llegamos hasta 30 alumnos... Nos formaban por equipos, repartían cada uno se va encargar de tal tema... y en un día veíamos tres temas.

En este sentido, habría que profundizar en la forma en que estos cursos se desarrollan ya que, al parecer, la duración de los mismos no es un factor que determine los posibles aportes que pueda tener para los tutores.

Uno de los mecanismos con que se desarrollan estos cursos de capacitación (no sólo el de tutoría) es el siguiente: Primeramente, un equipo técnico nacional ofrece la capacitación a equipos técnicos estatales; dependiendo de las dimensiones de la entidad, los equipos estatales la ofrecen a personal de apoyo técnico de sector o de zona de la supervisión escolar, y finalmente el personal técnico pedagógico de la zona brinda esta capacitación a personal de las escuelas. Esto se conoce como capacitación "en cascada", que deviene "teléfono descompuesto", ya que frecuentemente el sentido original de la capacitación se diluye en cada eslabón de la cadena:

Tutor: Y, bueno, en mi experiencia, ahorita yo nada más recuerdo un curso de tutoría que nos dieron hace unos dos años. Lo impartió aquí SEPE⁹... Y básicamente la información que nos dieron fue que uno, como encargado de la materia de tutorías, se dedicara a detectar casos y canalizarlos a las dependencias correspondientes: DIF, la policía, etcétera, casos extremos, al psicólogo, trabajadora social. En sí, ese fue el curso. Y ya como en experiencias en tutorías tengo siete años trabajando y los siete años he tenido la oportunidad de trabajar en esa materia.

9 Secretaría de Educación Pública del Estado (correspondiente al estado 3).

Si bien la detección y canalización de casos de alumnos en situación de riesgo puede ser una de las acciones de la tutoría (correctivo e individual), en colaboración con otras figuras de la escuela (trabajadora social, orientadores, prefectos, entre otros),¹⁰ ésta no se agota en ello, pues se pierde de vista la contraparte preventiva y grupal de la tutoría como función colectiva y de espacio curricular en las escuelas secundarias.

Por otra parte, se encontraron casos, pocos, de tutores que expresan una experiencia menos insatisfactoria con respecto a los cursos de capacitación para tutoría; por ejemplo:

Entrevistadora: ¿Y en qué consistió, si nos puede platicar (el curso de tutoría)?

Tutor: Pues, sí, el cómo se iban a manejar las tutorías, cuáles eran los propósitos, que había material, nos dieron material para leer, este, eh... pues, sí, cómo se iba a manejar la carga horaria, los cuatro ámbitos que se iban a manejar y, pues, sí, como todo, ¿no?, y, pues, con la poca psicología que tú tienes y todo eso...

Entrevistadora: ¿Y qué le pareció el curso-taller? ¿Lo considero suficiente para empezar?

Tutor: Bueno, para empezar, sí. Te van dando el panorama completo, pero como todo, nunca es suficiente. [...] ¡Ay, otro papelito más a planear!

Tutor de otra escuela: ...Sí, hemos ido a los cursos, porque no nada más ha sido uno. Nos han llamado a varios y vamos, pero al final de cuentas, yo siempre he dicho, los cursos son bonitos y únicamente nos sirven para remover conciencias y darnos cuenta, allá en los cursos, de que realmente en las aulas estamos fallando. Y en los cursos, siempre he dicho, nos convertimos en grandes expertos pedagogos y damos sugerencias, y damos opiniones y hablamos y blablablá. El problema es cuando regresamos a las aulas. Se olvidó aquello que predicamos. Aterrizamos en nada otra vez. Esa es una de mis preocupaciones que siempre he presentado. Y, bueno, a ver compañeros, tal vez no lo vamos a lograr, pero hagamos el esfuerzo por buscar el cambio. Siempre lo he dicho de esa manera y así estamos en tutoría.

Si bien no descalifican por completo el valor de los cursos de capacitación, en ambos testimonios los tutores expresan ciertas reservas sobre su eficacia. En este sentido, los cursos de capacitación, como modalidad de formación, no resultan suficientes por sí mismos para ofrecer los elementos y orientaciones necesarias para afrontar las vicisitudes cotidianas de la práctica docente (Imberón, 2008). Ante ello,

10 Aunque en el Acuerdo 97 (sobre el funcionamiento y organización de las escuelas secundarias técnicas) y en el Acuerdo 98 (para el caso de las secundarias generales) no se especifican con suficiente detalle las funciones de cada una de estas figuras, en el documento *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el maestro. Educación Básica, Secundaria, Tutoría*, se plantean sugerencias concretas al respecto

se plantea la necesidad de una continuidad para posibilitar la comprensión cabal y manejo de los referentes básicos que un determinado curso puede ofrecer (sea de tutoría o no) en el escenario en que dichas vicisitudes se presentan: la escuela.

DENTRO DE LA ESCUELA:

“SI NO HAY TRABAJO COLEGIADO... ¡MENOS DE TUTORÍA!”

Como se ha mencionado en capítulos anteriores, en las escuelas existen espacios que la propia estructura educativa ha generado para el trabajo colegiado; es decir, espacios que el propio plantel considera dentro de su calendario oficial de actividades para que docentes y directivos discutan y establezcan acuerdos sobre diferentes tópicos (organizativos, operativos, técnico-pedagógicos, entre otros). Al respecto, en las escuelas de educación básica se ha instituido el espacio de Consejo Técnico Escolar o Consejo Técnico Consultivo, en donde se destina una jornada o parte de una jornada escolar (generalmente al final de cada mes) a trabajar, de manera conjunta, aspectos que tengan que ver con la organización de la escuela: eventos cívicos, sociales y procesos de enseñanza y aprendizaje, primordialmente. Sin embargo, esto no siempre sucede así, según afirman un par de tutores de planteles diferentes:

[...] Aquí, y estoy seguro que en todas las demás escuelas, no existe tal colegiado. Y si existe, no funciona. Aquí, cada quien. Yo, en algunas ocasiones, propuse que nos reunamos todos los que damos tutoría. Armemos un solo proyecto, trabajemos sobre este proyecto. Pero por lo mismo que no se da la importancia debida, aquí cada quien trabaja como puede trabajar... Porque en la mayoría de las escuelas se trabaja de manera aislada. El de Matemáticas, su rollo; el de Español, su rollo; trabajo social, su rollo; prefectura, su rollo... Eso está indicando que no estamos trabajando por equipo. Cada quien agarra su rumbo y eso es lo que yo nunca he visto bien. Porque debemos estar metidos en todo.

[...] Desafortunadamente, necesitamos un líder, y el director o el subdirector, tampoco... ¡Tienen muchas lagunas! Yo pienso que es que debemos de sentarnos todos y hacer un planteamiento de tutoría... pero no nos ponemos de acuerdo [...] A mí me gustaría, por ejemplo, que nos metiéramos como a un grupo de apoyo, entre nosotros capacitarnos, ¡pero si necesitaríamos hacer un plan real! Yo a veces les digo: “Vamos a sentarnos a hacer una planeación en un rato, y planeamos lo de todo un mes, en un rato”... pero hay un problema: A usted le dicen: “No, pues cada quien”, “No, pues, yo ya tengo mis copias”, y hay quien dice que “No, yo tengo tal libro y con ese hay que trabajar” ¡Ni una cosa ni la otra! [...]. ¿O yo más de campo? les digo: “¿Sabes qué? Éste, mi cuadernillo, yo se los doy”. Así, pero todos, de todos, ahí se ve una indiferencia y, entonces, ¡nunca vamos a poder empezar! [...] Y eso aquí lo vamos a ver en la escuela. Lo podemos ver a nivel del área académica, ¡y nos pasa lo mismo!, a nivel escuela y a nivel de zona escolar...

Ambos testimonios manifiestan la preocupación por el escaso o nulo trabajo colegiado que existe en sus respectivos planteles.

Lamentablemente, esta situación prevalece en muchas de las escuelas de educación básica donde no se han aprovechado los espacios para el trabajo colegiado con el fin de generar una perspectiva conjunta sobre la tarea educativa (Ezpeleta, 1991; Pastrana, 1999), y en estos casos particulares, tampoco para construir referentes comunes sobre la tutoría entre el equipo de tutores, personal de apoyo y directivos del plantel. De esta manera, prevalece una cultura del trabajo docente que se caracteriza por el aislamiento (Bolívar, 2004). En el segundo caso, el tutor atribuye parte de esta dificultad de trabajar colegiadamente al escaso liderazgo académico por parte de los directivos de la escuela,¹¹ situación que, lamentablemente, no es exclusiva de este plantel, como se informa en una tercera entrevista:

Tutor: Yo le propuse al director anterior que abriéramos un taller interno de tutoría, pero acababa de llegar. Me llaman al Curso Básico, y no se pudo a pesar de que estuve insistiendo.

Entrevistador: ¿Cuál es el obstáculo que hay al interior para capacitar?

Tutor: El primero, nuestra directora que está encargada. Está muy supeditada y sujeta a lo que diga el supervisor. Hay un terror terrible a suspender clases por cuenta propia.

De esta manera, se puede identificar la importancia que puede tener el director para potenciar espacios para la formación docente,¹² en particular con relación a la obtención y construcción de elementos para desarrollar el trabajo de tutoría con los estudiantes. En este caso, el docente, reconocido por sus pares como líder académico, plantea propuestas sugerentes para trabajar tutoría como espacio curricular y como función compartida dentro de la escuela,¹³ pero, lamentablemente, cuando se realizó la investigación aún no había encontrado eco en quienes podrían ofrecer un respaldo institucional para su concreción: la dirección y la supervisión escolar.

“¡Que cada quien se rasque con sus propias uñas!”

Ante el predominio de un clima adverso para el trabajo colegiado en las escuelas, no se pudo evitar ahondar un poco más en otro de los factores que incide en ello:

Tutor: Aquí [en la escuela] ¡no se hace nada!

Entrevistadora: ¿No trabajan temas de tutoría?

11 Consúltense el apartado referente al papel de los directivos y el personal de asistencia educativa, capítulo 2.

12 Ibidem.

13 Para obtener información más específica al respecto, se sugiere consultar el apartado “El tutor OA, líder académico”, en el capítulo 11.

Tutor: No (cada quien) ¡que se rasque con sus propias uñas!... Hay una diversidad de ideologías, de maneras de pensar, este... Yo siempre he dicho: Aquí, ¡todos son sabios! ¿verdad? ¡Todos son sabios! [con cierto tono de ironía] Aquí no hay... aquí no hay maestro que no sea maestro [ríe]. ¡Aquí todos son unas eminencias! [se ríe] Por eso abordas un tema y a veces te sale y mejor te quedas callado, y tú tratas de solucionarlo lo mejor que se puede.

Tutor de otra escuela: Me gusta el equipo de trabajo. Nada más que yo veo en esta escuela algunas pequeñas divisiones. En todos los planteles se da... Acá tengo buenas amistades. Esta escuela tiene un nivel alto; veo cómo se comprometen...

Ambos testimonios dejan entrever que otro de los factores que dificulta el trabajo colegiado son las relaciones poco cordiales entre colegas. En el primer testimonio, se identifica cómo la desconfianza y el celo profesional parecen dificultar la posibilidad de compartir propuestas de trabajo que ayuden a mejorar la práctica docente. (Por cierto, este tutor del estado 3 acudió a una de las capacitaciones de tutoría y no compartió lo aprendido debido a la percepción que tiene sobre el clima de trabajo en su plantel.) De esta manera, aunque algunos tutores hayan tenido acceso a estos cursos, esto no necesariamente garantiza que al retornar de la capacitación dichos contenidos circulen dentro de las escuelas. En el segundo testimonio, se advierte cómo las divisiones entre los docentes del plantel pueden impedir un trabajo conjunto.

Es dentro de este escenario poco propicio para el trabajo colegiado donde tutores, personal de apoyo educativo y directores que asisten a los cursos de capacitación de tutoría encuentran dificultades para cumplir la encomienda de hacer llegar “la buena nueva” de la tutoría a sus respectivos planteles; por ejemplo:

Entrevistadora: Y, ¿qué tal la experiencia de capacitación con los maestros sobre tutorías? Porque... luego vino aquí (a la escuela) a compartirlo, ¿no?

Directora: De los maestros que yo les impartí, muy poco interés, mucha apatía, mucho de que: “No, pues ¡es pan con lo mismo! Ya no se componen (los alumnos)”... y ya.

Un tutor de otra escuela habla de los intentos de multiplicar la capacitación:

Tutor: De aquí hubo algunos que los mandaron a ese curso de tutoría.

Entrevistadora: ¿No se acuerda de alguno?

Tutor: No, no me acuerdo, porque se suponía que ellos, los que fueron a los cursos... no sé si fueron los mismos directivos, no me acuerdo, ¿eh?, de qué trató la tutoría. Esa era la dinámica, ¿no? de que fuera alguien y que nos dijeran qué era.

Entrevistadora: ¿Y más o menos sucedió así?

Tutor: Sí, sí sucedió así. Nos dieron un compendio de copias sobre tutoría.

Entrevistadora: Pero, ¿no hubo un curso de capacitación?

Tutor: No, así muy sería, no.

En el primer testimonio, la directora de la secundaria general del estado 1 comenta el desinterés y la apatía que, desde su punto de vista, manifestaron varios de los tutores en la escuela por familiarizarse con algunos referentes sobre tutoría. Desde otro ángulo de actuación, un tutor del estado 2 deja entrever el escaso significado que tuvo para él la capacitación sobre tutoría que hubo en el plantel, al no recordar quiénes ni qué contenidos vieron en dicho espacio y en donde, al parecer, casi se redujo a la repartición de ciertos materiales de trabajo.

De esta manera, el último (y más importante) eslabón¹⁴ que se considera para la capacitación sobre tutoría se desarrolla bajo condiciones adversas que escasamente garantizan una adecuada apropiación de los elementos básicos que los tutores requerirían para su implementación en los espacios escolares y áulicos.

Y sin embargo... hay esperanza

Pese a esta tendencia predominante, en las escuelas del estudio se llegaron a encontrar evidencias de un trabajo colegiado que ha permitido la generación de algunas iniciativas docentes:

Entrevistadora: ¿Y cómo surgió esta idea del 1 a 1? [una estrategia para tutoría]

Tutora: ¿Del 1 a 1?, pues, en las reuniones que hemos tenido lo hemos hablado entre todos los maestros para ver cómo...

Entrevistadora: ¿En las reuniones que tienen cada miércoles?

Tutora: Sí, y en algunas otras, porque esto ya se viene trabajando desde hace tiempo... Lo que pasa es que, por academias, nosotros nos reunimos e hicimos nuestro propio plan de lo que más se presentaba (de tutoría), pero yo, por ejemplo, para la próxima que los vea, yo les voy a comentar lo que yo anexé, porque es lo que se está viendo ahorita... Nos vamos por academias y nos reunimos y así nos juntamos todos los de la academia, y vemos todos los problemas que hay y los de primero y los de segundo. Es que no son igual los problemas que presentan primero y segundo y tercero,

¹⁴ Recordar que es el último eslabón en la cadena de capacitación ante la lógica de operación presentada en apartados anteriores: de equipo nacional a equipos técnicos estatales, de equipos técnicos estatales a personal de apoyo técnico pedagógico regional, de regional a zona escolar y de zona escolar a los planteles.

y luego ya los comentamos ahí y vamos haciendo nuestro propio, bueno, nuestro propio plan por academia.

Entrevistadora: ¿Por academia, por grado?

Tutora: Por academia y por grado también.

En la secundaria técnica del estado 4 se identificó un trabajo más coordinado y consistente de tutoría, expresado en un plan para su implementación a nivel de escuela, así como por grado. Esta labor se ha movilizado, entre otras iniciativas, a través de las reuniones semanales que la escuela realiza para tratar diversos asuntos. En este sentido, dicho espacio, y otros, como las Academias,¹⁵ se han aprovechado para compartir algunas iniciativas entre los docentes. En este caso, la tutora manifiesta el deseo de compartir con sus colegas una estrategia de trabajo que le ha resultado de utilidad con su grupo: “El 1 a 1”, consistente en una labor de apoyo entre pares, es decir, de ayuda y seguimiento de alumnos destacados en beneficio de aquellos compañeros que requieren de mayor atención por lo que respecta a su desempeño escolar.

En la sección destinada a tutoría dentro del colegiado de esta secundaria, los maestros identifican a aquellos alumnos que tienen problemas de aprovechamiento escolar, los discuten y deciden qué hacer:

Entrevistadora: [...] Me imagino que exponen cuáles son los problemas de los chicos... y después de decir los problemas, ¿qué es lo que hacen?

Tutora: Cuando son puntos muy delicados, pues, ya se canalizan y ya se manejan de manera personal. Nos ponemos de acuerdo de cómo trabajarlo y dan algunas sugerencias de... digo, la responsabilidad que nos toca a nosotros. Pero cuando no es así, entonces, ya se encarga la mesa de orientación. Y ya ellos ya se encargan de... de atender la situación.

Al parecer, en esta escuela la tutoría se ha logrado instalar con un cierto grado de consistencia, en donde el espacio de trabajo colegiado se aprovecha para plantear temas relacionados con tutoría, entre otros aspectos. Además de este espacio, la figura de coordinación de tutorías (papel asignado a la orientadora escolar), como instancia de apoyo al tutor, en algunos casos ha funcionado también como otro dispositivo para la formación del tutor. Una tutora relata:

Tutora: Bueno, sí... he recurrido a la orientadora, sobre todo cuando yo he tenido una duda de lo que es este programa. Ahorita ya no, ¡la verdad ahorita ya no! En un principio, cuando tenía (dudas), ella sí me decía: “Maestra, lo que

15 Las Academias es otro espacio que se ha instituido para el trabajo colegiado en las escuelas secundarias. Consiste en la reunión de docentes de una misma asignatura, a nivel de zona o de escuela, para establecer acuerdos relativos a sus formas de enseñanza y criterios de evaluación del aprendizaje, entre otros.

necesite; aquí hay libros”. Me los proporcionaba, este... me recomendó algunos libros. Entonces, yo sí he tenido respuesta de parte de ella. En cuanto a los alumnos, solamente en dos ocasiones que, pues, las alumnas se han golpeado o que ha habido un problemilla entre ellas, o más bien de este grupo con otro grupo, entonces, ella me manda llamar y me dice: “Maestra, pasa esto con el grupo” y ya vamos, llevamos a las alumnas y platicamos entre ella, las alumnas y yo.

Entrevistadora: Entonces, se apoyan, se coordinan.

Tutora: Ajá.

Entrevistadora: O sea, como en esas situaciones tanto de formación, de material, ¿no? Digamos, como de cuestiones muy específicas con los estudiantes, ¿verdad?

Tutora: [...] No he tenido yo muchos problemas con alumnos; es muy poco. Yo creo que si he estado con ella, no sé, tres cuatro ocasiones ¡son muchas! Son pocas las veces que he estado.

En este caso, la orientadora ha tenido la posibilidad de apoyar a algunos de los tutores que se inician en esta función a través de la provisión de materiales y la resolución de algunas dudas sobre el programa de tutoría. Sin embargo, se encontraron testimonios que sugerían la necesidad de un mayor apoyo de esta figura para el seguimiento de aquellos alumnos que presentaban problemas recurrentes de aprovechamiento escolar o de conflictos con compañeros.

Pese a la identificación de aspectos susceptibles de mejora, y más allá de esta experiencia en particular, resulta sugerente la instalación de una coordinación o una instancia de apoyo a los tutores al interior o fuera de los planteles,¹⁶ con la finalidad de que los docentes que tienen esta responsabilidad contaran con la posibilidad de recibir apoyo (ya fuera de materiales o de retroalimentación sobre su trabajo con el grupo), para profesionalizarse paulatinamente en sus labores de tutoría.

FORMACIÓN EN/DESDE ESPACIOS INFORMALES: “SOBRE LA MARCHA”

En la sección “Formación en/desde espacios institucionales” se muestra que en la mayoría de las escuelas secundarias que conforman este estudio la capacitación para la tutoría no ha sido consistente y hasta la fecha no ha llegado a los actores centrales que más la necesitan: los tutores. Poco más de 50% de ellos no recibieron formación específica para la tutoría (ni capacitación inicial ni formación continua). Para subsanar esta situación, los profesores designados como tutores

¹⁶ En este sentido, convendría fortalecer los procesos de asesoría académica a la escuela y acompañamiento a los docentes desde las zonas escolares previstos en el Acuerdo 592 y/o la generación de figuras de coordinación de tutoría al interior de los planteles.

construyen el conocimiento sobre la marcha para afrontar la tarea, prevaleciendo la acción de los tutores en solitario o en la interacción con sus colegas. Las acciones de autoformación tienen lugar en y desde los espacios informales que los tutores van encontrando o armando.

Así como en la sección anterior se da cuenta de la formación profesional que tienen los maestros y con la que afrontan su tarea como tutores, la categoría de "Formación desde y en espacios informales" también está ligada a las trayectorias profesionales de los tutores. Por otra parte, esta categoría está fuertemente vinculada con las interacciones que los tutores sostienen con sus compañeros en la escuela. Estas interacciones dependen de los encuentros informales entre pares y del clima institucional de la escuela.

A continuación se muestra la manera en que los tutores perciben, interpretan y ponen en práctica la formación desde y en los espacios informales en el contexto de las escuelas secundarias estudiadas. Las preguntas que buscamos responder son: ¿Por qué los tutores buscan o construyen espacios informales de formación? ¿Cuáles son los espacios informales donde los tutores se autoforman? ¿Quiénes participan en la preparación informal de los tutores? ¿Cuál es la importancia que confieren los tutores a la formación desde estos espacios? ¿Bajo qué condiciones desarrollan los profesores la autoformación?

Las respuestas a estas preguntas se encuentran dentro de la siguiente estructura organizativa derivada del trabajo de campo que llevamos a cabo en las escuelas secundarias y de su análisis. La sección contiene tres partes. La primera da cuenta de los intercambios interpersonales que establecen los tutores con sus pares, colegas y, en algunos casos, hasta familiares, tanto al interior como al exterior de la escuela. Los tutores aprecian estos intercambios, que son valiosos porque posibilitan y, en muchos casos, son fuentes primordiales de formación para el ejercicio de la tutoría. La segunda parte se refiere al trabajo individual y aislado de formación que realizan los profesores ante la falta de capacitación formal inicial. Aquí se evidencia el valor que otorgan los maestros a ciertos elementos de su trayectoria profesional y de los cuales echan mano (ya sea de su formación profesional o de su experiencia como docentes o como asesores). La tercera parte habla de las fuentes a las que recurren los profesores de manera individual y no institucional para capacitarse para la tutoría; Internet y las editoriales privadas principalmente.

Intercambios interpersonales: posibilitadores de formación

Entre los tutores de las escuelas secundarias estudiadas los referentes básicos de la tutoría y la formación sobre la marcha para ejercer esta función suceden principalmente en el intercambio y en la relación con colegas de la misma escuela o de otras donde también laboran. A partir de este intercambio, los tutores se informan sobre lo que es la tutoría, cuál es su propósito, cómo está estructurada y cuál es su función. Principalmente desde y en los espacios informales, y en la interacción, los tutores construyen sus propias concepciones sobre la tutoría, intercambian conocimientos, experiencias, materiales y consejos.

No haber recibido capacitación para la tutoría es la constante en el discurso de los profesores. Ante el desconocimiento de la función y la falta de formación y experiencia, la mayoría de los profesores recuerda que su asignación como tutores los tomó, cuando menos, por sorpresa. “Como tutoría, para mí fue un choque, o fue falta de experiencia”. En este contexto, más allá del trabajo colaborativo deseable entre pares, al ser asignados como tutores los maestros buscan apoyo con colegas de su plantel para que los guíen en el entendimiento mismo de la función del tutor y les sugieran materiales para trabajar; por ejemplo:

Tutora: Una tutoría, pues, yo no sabía en qué consistía. Investigué, preguntando con maestros de experiencia... Me fui encarrilando. Y te comento, hasta ahorita no me han puesto nada en donde la debo de abordar. Es por eso que te digo que la estoy impartiendo como uno la piensa, como uno la imagina, en base a consejos, pláticas con compañeros maestros.

Algunas veces los tutores llegan a encontrar ayuda en reuniones de academias de diversas materias (aunque no de tutoría), a las cuales convoca la escuela al principio del ciclo escolar, como le ocurrió a uno de ellos: “En la reunión de academia (de geografía) me di cuenta de que ese maestro daba tutoría. Él comentaba: ‘¿Qué creen? Hay maestros que creen que (la tutoría) es de relleno porque les sobra una horita; no le toman importancia’”. La ayuda sucede de manera inesperada y comúnmente ocurre en conversaciones informales entre maestros de diferentes especialidades, que tienen más tiempo a cargo del espacio de tutoría y, por tanto, cuentan con mayor experiencia. Los tutores más experimentados llegan a compartir, o al menos a referir, “cuadernillos de tutoría y CD”, como materiales para obtener información sobre el tema.¹⁷

Redes informales y esporádicas de intercambio y colaboración

Con diferente profundidad y consistencia, en todas las escuelas que integran este estudio se encontró que los profesores a los que se les asigna la tutoría buscan orientación, en primer lugar, con sus pares, al interior de la escuela, y en segundo lugar con la trabajadora social o con la orientadora educativa (si es que aún existe ésta última figura en la escuela). Una maestra recuerda el inicio como tutora en 2010:

[...] De inicio me apoyé de otros maestros [...] Me apoyé aquí con maestras que tienen mucha experiencia, la maestra Carmela, por ejemplo. Otra ha sido María. Ella ha sido de gran ayuda para mí; me he apoyado mucho en trabajo social, con los orientadores. Pues, a través de todo eso, pero es ¡sobre la marcha!... La verdad, al principio me costó mucho trabajo, pero he mejorado bastante.

La formación apoyada en los pares dentro de la escuela genera posibilidades, en algunos casos para el desarrollo de redes de intercambio y colaboración entre los tutores, aunque éstas se den desde la informalidad y de manera irregular.

¹⁷ Para mayor información sobre intercambio de materiales, ver el capítulo 8, “Los materiales que circulan alrededor de la tutoría”, específicamente la sección: “La necesidad de intercambio”.

Las redes informales y esporádicas que crean los tutores son una de las formas más efectivas que han encontrado como alternativa de formación ante la falta de capacitación. Un profesor de la secundaria general del estado 4, que es psicólogo y que fungió como orientador educativo hace algunos años, recuerda que:

Nadie tenía materiales. Entonces, buscamos: 'Oye, ¿qué tienes? ¿En qué me vas a apoyar?'... y todos nos buscábamos, porque empezábamos de nada, en verdad. Entonces, sí buscábamos algunas cosas en Internet, en libros, a modo de empezar con esto.

Aunque parece ser que el desarrollo de estrategias colaborativas entre pares no es única en la escasa formación para la tutoría, sino una práctica que han instrumentado de inmediato para subsanar lo que consideran formación o actualización inexistente o deficiente por parte de la SEP. Un tutor afirma: "¿Sabe cómo aprendemos en la SEP? Vamos a la asesoría, ¡pero no aprendemos nada! Y aquí tenemos un libro (para) actualizarnos a los compañeros, ¡y lo hacemos nosotros solos!".

Dentro de estas redes informales y de colaboración, también se encuentran las que se desarrollan por las relaciones de amistad entre colegas o de familiaridad en la misma escuela o en alguna otra donde también trabajan. Así lo evidencian las experiencias de una profesora del estado 4 y dos del estado 3, que se presentan a continuación.

La primera explica la forma en que la encargada de la subjefatura de la zona hizo circular la información recibida en una sesión de tutoría:

Entrevistadora: ¿Usted lleva algún tipo de relación con los maestros del grupo en relación a tutoría?

Tutora: No, pero sí, esa información que me llegó a mí, sí la compartí con algunos maestros, la de la subjefatura, sí esa se la pasé a (uno de mis colegas) y obviamente él se la pasó a su esposa, y en la tarde, se la pasé a dos maestros también, pero así, no, no...

Entrevistadora: ¿Más directo para tratar asuntos de grupo?

Tutora: En colegiado es donde se lleva a cabo todo eso. De hecho, las evidencias ahí están plasmadas, en las carpetas que ellos tienen [la orientadora educativa y la dirección], y uno va haciendo el reporte.

La siguiente es una profesora de la secundaria técnica del estado 3 que se ha apoyado en diversas fuentes para su formación, pero, sobre todo, reconoce el valor de recuperar la experiencia de otros y de su madre, maestra jubilada de educación especial:

Entrevistadora: Antes de que dijeran: Ya para el lunes das la clase de tutoría, ¿sabías que existía tutoría?

Tutora: No, lo que pasa es que a mí me la dieron y [...] lo que hice, buscar información en Internet, buscar información con personas que conocieran de ese ámbito de apoyo. Y la gran ventaja que tuve yo fue el curso que tuve (de Relaciones Humanas) y aparte mi mamá es maestra jubilada de educación especial, entonces le dije: "Mamá, te ocupo, te ocupo. ¿Qué dinámicas puedo hacer? ¿Qué test puedo elaborar?".

Finalmente, está el caso de un maestro, que, tras no recibir ni la explicación del significado del espacio de tutoría y mucho menos formación desde las instancias institucionales, aprovecha la otra secundaria donde labora para indagar qué es lo que se debe dar en este espacio curricular.

Bueno, aquí no hay, pero yo he investigado en otro lado... Yo me baso en lo de técnicas: "Oye, ¿hay programa?" "No, no hay programa". "Entonces, tú, ¿en qué te basas para desarrollar tu práctica docente en tutoría?" Entonces, me dicen: "Más o menos vete así." Entonces, es en lo que yo me baso, en lo que ellos hacen, cómo lo hacen [...] Ellos han tenido cursos, pero yo no; en técnicas, yo no.

Podemos ver que las redes de aprendizaje informal que arman los profesores en muchos casos trascienden la materialidad de una escuela, involucrando algunos otros espacios laborales (otras escuelas).

También encontramos el caso de un grupo de profesores de la secundaria técnica del estado 4 que recupera su propia experiencia colaborativa de formación y diseño de materiales que elaboraron en el 2006, con la implementación del Plan, y que hasta la fecha siguen utilizando. Una de las maestras pioneras de tutoría en el 2006 en la escuela relata:

De acuerdo a mi experiencia, cuando inició el proyecto en el turno vespertino (2006), nosotros (cuatro colegas tutores) echamos a andar un instrumento de trabajo que le llamamos "Un seguimiento de tutoría". En ese entonces, el subdirector nos daba un espacio para reunirnos, de acuerdo a las necesidades de los tutores.

El caso de esta secundaria contrasta con el de otras cinco secundarias estudiadas, ya que en la primera, los profesores asignados como tutores en 2006 recibieron capacitación inicial ofrecida por su zona escolar y en ese estado existe cierta consistencia en la coordinación de formación continua o distribución de materiales para la práctica de la tutoría.

En todas las escuelas que conforman este estudio se puede apreciar que las estrategias de formación desde espacios informales no son prácticas excepcionales, sino la norma. Los profesores tienen la capacidad de recuperar e integrar información, conocimientos y materiales que han ido adquiriendo de los diferentes actores, espacios y tiempos de formación, y combinarlos con sus recursos personales.

En solitario: “Cada quien a como puede”

El clima institucional y las condiciones laborales de los profesores influyen para que los tutores puedan construir o encontrar espacios de intercambio para la autoformación. Las secundarias técnica y general de los estados 3 y 1 comparten algunas características de la dirección y del trabajo en solitario de los tutores, aunque contrastan en cuanto a las condiciones laborales de los docentes. En el caso de la secundaria técnica, hay maestros “de entrada por salida”, ya sea porque no cuentan con un contrato de tiempo completo y son profesores en otras escuelas de la zona, o porque trabajan por su cuenta desempeñando trabajos especializados (por ejemplo, arreglo y mantenimiento de computadoras o en un despacho de abogados) o porque en combinación con alguno de los anteriores factores, residen a tres horas de distancia de la escuela (por carretera). Esto contribuye a la generación de un clima institucional desarticulado, donde el trabajo docente, en general, y la práctica tutorial, en particular, suceden en solitario.

La secundaria vespertina del estado 1 está en condiciones diferentes a la escuela anterior, pero con resultados similares en cuanto a la imposibilidad de encuentros entre pares. En ésta, casi la mitad de la planta docente cuenta con tiempo completo (42 horas repartidas en ambos turnos) y viven en zonas cercanas a la escuela (la directora es la que vive más lejos, a una hora en auto). En el mejor de los casos, son tutores de un grupo en un solo turno, aunque en el otro extremo está una profesora de Ciencias, que tiene a cargo seis tutorías concentradas, la mayoría en el turno vespertino.

Por las condiciones laborales de saturación de tiempos y el clima institucional en que se encuentran los docentes, la tutoría termina siendo una labor que se ejerce en aislamiento y donde la formación entre colegas se encuentra desdibujada, como lo expresa un tutor en esta entrevista:

Entrevistadora: ¿Los tutores se reúnen, hacen algún tipo de intercambio?

Tutor: No, no se hace ningún intercambio de cómo la está dando cada quien. Cada quien a como puede y le da a entender.

Bajo estas circunstancias, es posible explicar la contradicción que existe en la última secundaria mencionada referente a la poca o deficiente formación institucional que han recibido los tutores y la presencia de un profesor identificado como líder académico,¹⁸ quien aparte de contar con una preparación formal consistente para la tutoría (capacitación inicial con el Plan 2006 y actualización con el Plan 2011) y de su experiencia como tutor en otras escuelas, también ha impartido cursos y talleres de formación para la tutoría a nivel estatal. Sin embargo, desde su transferencia a esta secundaria (hace dos años) solamente ha dado algunos consejos informales y esporádicos a un par de profesores y está iniciando trabajo sabatino con algunos más.

18 Ver “El tutor OA, líder académico”, en el capítulo 11.

Como hemos señalado, a excepción de la secundaria técnica del estado 4, la formación institucional no ha llegado a los actores centrales del nuevo espacio (los tutores), y en los casos de las secundarias técnica del estado 3 y general del estado 1, la formación en/desde espacios informales no ha podido operar como en las otras secundarias debido a las condiciones institucionales y laborales de los profesores, imposibilitados en varios casos para abrir canales de comunicación que permitan la generación de redes de intercambio de experiencias y la formación entre pares. Esto redundó en una formación solitaria “a como cada quien pueda” y en una práctica tutorial por lo general aislada.

“Soy tutora empírica, no soy metódica”: la trayectoria y la experiencia guían

Cuando la formación desde los espacios institucionales no logra llegar a los principales usuarios, lo que opera en los tutores es la recuperación de su trayectoria profesional y la valoración de su experiencia docente. En diferente medida, y con historias distintas, el peso de la trayectoria y la práctica se evidencian en las siguientes experiencias de tutores.

Una profesora relata sus búsquedas en Internet y las consultas a familiares especializados en el área educativa como elementos integradores de su formación, pero sobre todo, reconoce la importancia que ha tenido, desde el inicio y durante los tres años de práctica como tutora, un curso sobre relaciones humanas que tomó hace apenas unos años, antes de iniciar su práctica docente:

En sí, yo soy licenciada en contaduría; tiene que ver con los números. Pero yo recibí un curso de relaciones humanas por medio del gobierno del Estado. Me quedé en el primer proceso. Creo que son tres o cuatro ya, pero yo me quedé cuando recién empezaban, en el primer proceso. [Eso sirvió] como una herramienta para poder impartir esta clase, la de tutoría especialmente.

Como se ha argumentado en el capítulo 2, la figura del tutor vino a suplir en buena parte a la del asesor. Varios profesores identifican las funciones de asesores y tutores como las mismas. “Había asesores hasta que en el 2006 se ‘sustituyó’ por tutoría”. Así lo recuerdan algunos profesores cuando fue incorporado el nuevo espacio curricular, sin recibir capacitación inicial de los espacios institucionales, por ejemplo:

Tutor: Sin capacitación, ni siquiera: ‘Ya no eres tú asesor, ¡ahora eres tutor de tal grupo!’ Y entonces, en ese cambio, pues, la función ¡seguía siendo la misma! Ya nos fuimos enterando de que era otra la función y algunos empezamos a buscar temas...

Otro profesor recuerda que:

De la noche a la mañana nos dijeron: ahora de asesor se va a llamar tutor, nada más... Posteriormente, te llega un folleto, un librito, donde te dice tus funciones de tutor... ¡nada más!

Las anteriores vivencias son de maestros de la misma escuela secundaria. Sin embargo, la mayoría de las experiencias de tutores de diferentes escuelas identifican la incorporación del espacio de tutoría, ya sea como mero cambio de denominación de la función (de asesor a tutor) o como concreción de una función que ya hacían, pero que no contaba con un espacio "real", o como algo nuevo que, al no tener información, se les presentaba como algo relativamente inasible o en construcción. Lo común en la experiencia de los profesores es que, al no recibir capacitación formal, o una deficiente, vivieron la introducción de la tutoría como un cambio abrupto.

La experiencia de asesor ilumina la práctica de aquellos maestros que se desempeñan como tutores, y les proporciona elementos referenciales, sobre todo cuando no han recibido formación de los espacios institucionales. Así lo demuestra la experiencia de quince años de un maestro: "Desde que llegué aquí, hace quince años, siempre me pusieron como asesor [...]" y comenta que fue en el 2006 "cuando la figura de asesor fue sustituida por la de tutor." Este tutor-asesor ha estado a cargo de grupos de primero, segundo y tercer grado, y actualmente cuenta con seis años de experiencia como tutor. Como muchos profesores del estado 2, tampoco ha recibido formación desde los espacios institucionales; sin embargo, se evidencia que su experiencia como asesor opera de manera significativa en la forma en que trabaja tutoría con sus alumnos "(identificando) los intereses y problemas de los alumnos según el grado escolar".

FUENTES DE FORMACIÓN NO INSTITUCIONALES

Pudimos identificar al Internet no solamente como fuente de información, sino como espacio donde los tutores se han formado desde la implementación del Plan en el 2006 y donde se siguen formando.

"Diosito santo, ilumíname y préstame el Internet"

En estos tiempos, es común el uso de Internet entre los docentes y entre la población mundial como fuente de información. Pero en el caso de la tutoría, Internet se ha vuelto una fuente más de formación remedial, alterna a la institucional, ante la poca información que han recibido los tutores.

Una profesora que de una semana a otra recibió del director de la escuela la asignación de una tutoría, sin capacitación ni bibliografía al respecto, relata de manera chusca cómo atendió en forma inmediata su situación: "Diosito santo, ilumíname y préstame el Internet (risas)." Comenta que se puso a buscar lo que es tutoría, encontrando las siguientes definiciones: "tutoría es apoyo, es consejos, es ayudar, es mejorar".

Por otro lado, un maestro identifica al Internet como una fuente constante de consulta:

Habemos algunos compañeros que nos agrada hacer una investigación vía Internet y, bueno, bajamos desde antes los programas y nos enteramos, pero tenemos otros que "¡hasta que nos llegue!" y obviamente, pues, me

quiero imaginar que la proyección de programas físicos, pues, se tardó, y hasta la fecha ¡yo no lo tengo de manera física, lo tengo de manera virtual!

Internet puede ser una herramienta de mucha utilidad para acceder a información, sin embargo, es importante contar con algunos referentes que ayuden a restringir y cualificar la búsqueda. También conviene conocer o definir un criterio de selección. De lo contrario, las búsquedas en Internet pueden contribuir a la construcción de concepciones si no erróneas, no muy acertadas. En el primer testimonio, se puede ver que la tutora encuentra en Internet ciertos significados de la palabra tutoría, y a tres años aún los recuerda y recupera. En el segundo relato, el tutor y algunos otros de sus colegas utilizan Internet para ingresar a la página de la SEP y acceder ahí a los programas de tutoría cuando aún no habían sido impresos ni habían llegado a su escuela.

Editoriales privadas: fuente de formación híbrida

Por último, llama la atención el papel que han jugado las editoriales privadas, no solamente en la provisión de materiales, tanto para tutores como para alumnos, sino en la formación de los tutores. Las editoriales privadas son formadoras y fuentes de formación, tanto desde los espacios institucionales como de los informales han sido clave para la preparación de los tutores. Los que mencionan el uso de algunas publicaciones sobre tutoría de editoriales privadas las identifican como elementos, si no definitorios en su autoformación, sí como guías para el entendimiento inicial de la tutoría y su práctica.

Diversas editoriales privadas, Nuevo México y Norma predominantemente, han encontrado un nicho de oportunidad en la insuficiente formación institucional ofertada para la tutoría. Algunos equipos directivos han convocado a editoriales privadas para participar en la capacitación de los profesores, como es el caso de la secundaria técnica del estado 2. En ésta, la capacitación que recibieron los tutores en 2006, a la llegada de la tutoría, fue impartida por la autora de un libro de texto de una editorial privada. Una tutora conserva los libros. Se trata de la serie *Mi llave del éxito*, de Editorial Norma. En el caso de la secundaria técnica del estado 1, la coordinadora de tecnologías menciona que se ha buscado que vayan las editoriales a dar capacitación a los tutores. En esta misma institución una tutora adquirió libros de distintas editoriales privadas en una capacitación oficial de la zona, a la que asistió por parte de la secundaria.

En los casos en que la zona proporcionó capacitación, las editoriales privadas (como parte de su estrategia de difusión y mercadeo) hicieron presencia en los lugares de los cursos con un puesto de venta de sus materiales. Otra profesora, con formación de psicóloga, recuerda con claridad que la dirección de su escuela la seleccionó para que asistiera a un curso sobre la tutoría. Ella supone que el curso fue ofertado por el estado. Asistió durante dos días y a la entrada-salida del curso recuerda unas mesas donde se exhibían diversas publicaciones sobre tutoría. Ahí fue donde les presentaron libros sobre la tutoría y les explicaron algunos de los contenidos y cómo trabajarlos. La Editorial Nuevo México solicitó a la maestra promocionar entre sus compañeros y entre los padres de familia sus libros sobre

el tema. Ella los presentó en su escuela, pero al igual que otros maestros, la profesora comenta que aunque son valiosos y útiles, están muy caros:

Entonces, yo de aquí me he estado apoyando mucho de estos libros [de editorial privada]. Se me hace que están muy completos. Yo investigo el tema que vamos a hablar ahorita; van por años: 1º, 2º y 3º año. Yo investigo el tema en Internet y ya me sirve de actividad para reflexionar con los alumnos. Esto es en lo que yo me apoyo, con esto.

Sin embargo, los tutores también actúan de manera independiente, y ante la falta de formación ofrecida por la SEP, se acercan a las editoriales privadas por su propio pie. Es común escuchar a los profesores de las secundarias de los estados 2 y 1 referirse a las conferencias, cursos o pláticas a los que asistieron en 2006 como parte de la formación que recibieron. En algunos casos, encontramos que los tutores asistieron a esas conferencias o cursos en algún hotel, donde les presentaron publicaciones de alguna editorial sobre Orientación y Tutoría y en las que, en varias ocasiones, los presentadores eran los autores de los libros:

Entrevistadora: En tu capacitación como tutora, ¿se te dieron indicaciones peculiares de cómo ejercer como tutora?

Tutora: No, no, no, nunca. Es lo que yo he aprendido con los años. Una vez fui a una conferencia, que dieron los autores de los libros. Allí nos regalaron unos libros, y fue en un hotel, allá en Paseo de la Reforma. Fue cuando empezó la reforma [educativa], y estuvo... bien. Fue cuando inició tutoría, en el 2006 [...]. Era un libro blanco, de un autor independiente. Es tutoría; no recuerdo el autor. Yo lo he llevado, y para mí me ha funcionado muy bien, nada más. En tutoría no me han dado capacitación, no he tenido capacitación. Me he informado yo sola. La capacitación¹⁹ no fue suficiente, pero sí te da una idea y de cuáles son los ámbitos, porque a veces yo no lo sabía.

Entrevistadora: Y en el ámbito institucional, ¿has tenido un apoyo para la capacitación?

Tutora: No, no, esto es personal. El que se quiera preparar y ya...

Algunas veces los tutores buscan publicaciones sobre tutoría en las librerías, como es el caso de una profesora, quien, con poco tiempo de ser tutora, reconoce tener "bastantes deficiencias sobre todo, porque, este... pues, es el primer año que lo estoy dando" e identifica las librerías como sus "asesoras" bibliográficas. "Fui a las librerías, y 'A ver ¿qué tiene de tutoría?' y ahí me empezaron

19 Se refiere a la conferencia impartida por el autor de un libro de tutoría a la que asistió en el 2006, en un hotel de una zona del estado 2.

a decir: 'Sí, éste y éste (libros)'. En esa ocasión le "enseñaron como tres libros", de los cuales, a la fecha, algunos aún le han servido para conocer qué es la tutoría.

Los tutores se van haciendo de elementos para su propia formación en tutoría y para su puesta en práctica, principalmente de publicaciones de editoriales privadas:

Entrevistadora: ¿Este fue un libro que usted consiguió?

Tutor: Sí.

Entrevistadora: De editorial privada, ¿verdad?

Tutor: Sí, este es de Editorial Nuevo México.

Entrevistadora: ¿Y este material cómo lo ha conseguido?

Tutor: Este libro me parece que nos lo proporcionó la orientadora escolar precisamente para hacer el trabajo. Entonces yo le dije que si me permitía fotocopiarlo y me dijo que sí. Pero muchos otros son, como en este caso, de estar buscando. Fíjese que ésta fue la antología que les dieron en el... Es de agosto del 2006; éste es el que les dieron a los que sí les dieron el curso. Entonces, una compañera me hizo el favor de pasármelo.

Los maestros se apoyan en algunas publicaciones de editoriales privadas para hacerse una idea de lo que es tutoría y qué hacer en ese espacio. Las editoriales privadas que han publicado libros relacionados con la tutoría han jugado un papel importante, no solamente para la planeación de la práctica tutorial, sino en la formación elemental y continua sobre esta materia. Con ello, le han dado un sello particular al quehacer, una forma de ver, entender y poner en práctica la tutoría.

En síntesis, el capítulo 7 analiza la formación inicial de los tutores y su preparación continua. Se muestra la ausencia de una formación inicial específicamente pedagógica entre la mayoría de los tutores. Si bien existe una amplia gama de ofertas de formación continua y múltiples instituciones que la proporcionan, el trabajo de campo comprueba los precarios y escasos espacios institucionales dentro y fuera de la escuela donde los tutores tienen oportunidad de formarse para esta labor. Poco más de la mitad de los tutores entrevistados no recibieron ninguna capacitación para desempeñarla y ante la ausencia de una formación institucionalmente, ésta se resuelve parcialmente mediante el diseño y uso de espacios informales, intercambios personales en redes informales y esporádicas. Desde esta mirada a la tutoría, dirigida a la capacitación de los tutores, se observa nuevamente la inexistencia de trabajo colegiado en la mayoría de los planteles y a la vez, se destaca lo importante y trascendente que resulta dicha actividad en la única escuela donde se ha logrado consolidar. ©

Capítulo 8

Los materiales didácticos que circulan alrededor de la tutoría

En la SEP se ha argumentado a favor y en contra de la creación de libros de texto y programas de estudio para la tutoría desde el diseño de este espacio curricular. En aras de construir una zona más flexible que el resto de las asignaturas, se tomó la decisión de no elaborar materiales que pudieran resultar prescriptivos y con ello inmovilizar o limitar las posibilidades de acción de la tutoría, las cuales deben estar estructuradas a partir de las necesidades y características de cada comunidad educativa. Se elaboraron, sin embargo, otro tipo de materiales como se explica en el capítulo 1, pero llama la atención la muy escasa presencia de estos materiales en las escuelas visitadas.

A pesar de las razones por las cuales la SEP tomó la decisión de no elaborar un libro de texto para la tutoría, los tutores de las escuelas visitadas se interesan continuamente por conseguir una herramienta didáctica de este tipo; explican su interés debido al escaso conocimiento que tienen de los propósitos del espacio curricular y le atribuyen al libro diversas ventajas, como se explora en las siguientes páginas. Además de conseguir libros de texto de editoriales privadas, algunos tutores se han agenciado materiales muy diversos por muy distintas vías. El presente capítulo describe las características generales de los materiales didácticos que circulan para la tutoría, los materiales con los que cuentan los tutores, cómo llegan a sus manos, qué representan para ellos y cómo se utiliza cada tipo de material en la construcción de su práctica en ese espacio curricular, a partir de la revisión intencionada de 41 entrevistas a tutores y de las entrevistas a los equipos directivos.

MATERIALES INSTITUCIONALES

Por material institucional se entiende aquel que proviene de una instancia como la SEP, los equipos estatales o el que distribuye de manera oficial el equipo directivo de la escuela entre los tutores.

- De los 41 casos revisados, 18 tutores recibieron material institucional (ya sea de la SEP o de la secundaria).

- Diez de estos 18 afirman haber recibido material de la SEP (programa de tutoría y/o antologías).¹
- Ocho han recibido material de la escuela (cuadernillos de seguimiento, libros de texto de editoriales privadas).

La mayoría de los materiales oficiales de la SEP que los tutores mencionan haber recibido llegaron tarde, apenas en este ciclo escolar (2011- 2012) o en el anterior (2010-2011). Sólo dos tutores recibieron los materiales de la propuesta 2006. En el caso de los directivos, tres dicen haber conocido dichos materiales, pero ya no cuentan con ellos. En pocos casos recuerdan que durante los cursos generales, al inicio de la implementación del espacio, se entregaron materiales (planes o antologías) de apoyo.

Los materiales que los tutores adquieren cobran distintos sentidos, según la forma en que se apropian de ellos:

Los materiales prescriptivos que reciben de la SEP, cuando llegan sin el acompañamiento de una capacitación, tienen poco sentido: "Ah, es un libro de tutoría, es uno amarillo con verde. No me acuerdo cuál es" [el maestro entrevistado después afirma que es el plan de estudios]. Un tutor lamenta:

Hasta apenas el inicio de este ciclo fue que llegó el programa. Imagínesse, yo le estoy hablando de tres ciclos de que empezamos con la tutoría; uno fue piloto, los otros dos ya fueron reales, y hasta este ciclo nos dieron apenas el programa [...] Debilidades: a lo mejor que el programa está extenso y no está muy bien marcado para las necesidades de los grupos de secundaria [...] Son muchos factores que intervienen en esto, y yo siento que el programa se parte en algunos momentos. No tiene esa coherencia de llevar un desarrollo a un punto específico. Qué queremos formar o qué queremos lograr con la asignatura. Sí lo dice el propósito, pero el enfoque dice que lo maneja para que logremos mejores alumnos, mejores personas, que logren desarrollarse para que tengan mejores aptitudes, que tengan mejores situaciones en su vida diaria. Todo eso lo maneja el enfoque, pero yo veo que no tiene realmente un fin objetivo.

Para los tutores entrevistados, el material adquiere sentido sólo cuando llega acompañado de una capacitación, pero la percepción general es que tanto el material como las capacitaciones, que en muy pocos casos lo acompañaron, han sido claramente insuficientes.

1 Dado el número de textos de apoyo para la tutoría editados por la SEP, y el elevado tiraje de cada uno de ellos (ver el capítulo 1), el hecho de que no se localicen en manos de los profesores o en las escuelas constituye una prueba de la escasa atención que se da a este espacio curricular.

MATERIALES GENERADOS POR EL EQUIPO DIRECTIVO

Los materiales que distribuye el equipo directivo para emplearse en el espacio de tutoría son formatos que responden, en su mayoría, a mecanismos de control dirigidos a llevar un seguimiento de las inasistencias de los alumnos, su desempeño académico, su conducta o algunos datos demográficos.

A partir del material recopilado en campo, se puede observar que este tipo de mecanismos de control son fichas que ya empleaba el departamento de Servicios Educativos Complementarios o el de Servicios de Asistencia Educativa, o bien se trata de cuestionarios demográficos y tablas de registro provenientes de los anexos de los libros de texto de Orientación y Tutoría que se encuentran en el mercado.

Entre estos mecanismos de control encontramos fichas psicosociales que aparecen en las entrevistas a tutores de dos secundarias investigadas de los estados 2 y 4. En la secundaria técnica del estado 4 también circula un cuestionario —cuya autora es la orientadora— para la evaluación del espacio de tutoría y otro para la evaluación del tutor por parte de los alumnos. Esta es la única escuela en la que la evaluación del espacio cuenta con un instrumento diseñado para este fin. Es importante destacar que ésta es también la única escuela donde este tipo de materiales surge del trabajo colegiado de un grupo de docentes y se adopta como medida institucional, como lo veremos más abajo.

Los libros de editoriales privadas se encuentran presentes en el manejo institucional de la tutoría. Cuatro tutores —todos ellos del estado 2— mencionaron haber recibido la sugerencia del director de comprar un libro de editorial privada. A falta de capacitación oficial, se utiliza el apoyo de las editoriales privadas, que ofrecen cursos o pláticas de orientación y guía sobre el espacio de tutoría a los docentes como parte de las estrategias de ventas de sus libros.

LOS EQUIPOS ESTATALES

Únicamente en el caso de los estados 3 y 4 se mencionan los equipos estatales como apoyo para la obtención de materiales en torno a la tutoría.²

Subdirector: [La Unidad de Servicios Educativos del estado 4] nos lo proporcionó a través de nuestro departamento de... Aquí tenemos un cuerpo de jefes de área. El jefe de área de Español, el jefe de Matemáticas, y en los cursos que hay aquí nos proporcionan eso. Últimamente nos dieron otros. Sí nos proporcionan material, que no lo leamos a veces, no quiere decir... Fíjese nos llegó esto de cómo preparar el refrigerio, de cómo comer, ah, aquí está el otro. Nos acaba de llegar un libro como éste que es de tutoría. Yo seguramente se lo di a alguien, a un maestro que le faltaba.

2 Recuérdese que el equipo central de Tutoría trabajó en combinación con los equipos estatales en ambas entidades.

Orientadora: Yo no sabía nada de tutoría, pero los jefes de enseñanza iban a la 24 muy a menudo. Aquí vienen cada seis meses, pero allá cada mes, y te dejaban material, y de ese fui armando los cursos. Mi primer curso lo diseñé en dos meses, porque había cosas que ni yo sabía.

El apoyo a cada escuela también es diferenciado, por lo que es posible encontrar mayor o menor conocimiento tanto de los planteamientos de la tutoría como de los materiales oficiales en escuelas pertenecientes a una misma entidad, o incluso en una misma ciudad. Por el contrario, a falta de apoyo oficial, los docentes que trabajan en más de una secundaria fungen como transmisores de conocimiento sobre los propósitos del espacio curricular y de los materiales disponibles; por ejemplo, en los centros de trabajo menos asistidos por los equipos estatales.

Los directivos frente al material institucional

Los directivos en general tienen conocimiento de que actualmente el material se encuentra disponible en Internet —aunque no tienen mucha claridad sobre la variedad de recursos más allá del programa— y relatan que anteriormente hubo que echar mano de diferentes fuentes:

Director: Entonces, si alguien, por ejemplo, me dijera: “Maestro, no me ha dado el programa”, pues, yo les decía: “Ahorita hay muchos lados de dónde sacar la información”. Para que si alguien le dijera eso, pues, no es cierto. ¡Material que se nos ha dado de cualquier asignatura, material que se los damos! O, por ejemplo, luego pueden acceder a la página de la SEP; le dan [clic con el mouse en la página web] “tutorías en escuelas secundarias”, ¡y ahí aparece! Entonces, hay manera de donde echar mano, aunque generalmente, en un principio, quien lo inició (el programa de tutoría), sinceramente se aventó y es muy importante, pero la verdad, ¡material no había! ¿Por dónde le entramos? [En tono de preocupación y desconcierto] Entonces, con los programas que últimamente ya existen, con los libros de texto que les sirven de apoyo a los maestros, ¡que no la hagan, ya es tanto apoyo! Entonces, ya vas a ir echando mano de todo eso.

Además, es generalizada la percepción de que tanto el hecho de que no lleguen los programas o apoyos impresos, como el poco interés de los tutores por procurar los materiales oficiales en Internet y la manera deficiente como se organizan las capacitaciones, obstaculizan la circulación de la información, como dice otro director:

Sí. Pero aun así, estos materiales uno tiene que andarlos rescatando. Regularmente yo me meto a Internet y empiezo a bajar material, porque una semana antes ni siquiera podemos acceder a los materiales y el curso regularmente te lo dan el viernes; el viernes te dan la embarrada para que tú lo dupliques la siguiente semana con los maestros. Ese es nuestro sistema educativo. Yo estoy

en contra porque no hay una organización, una estructura que te pueda apoyar. Todo hay que hacerlo sobre las rodillas y entregarlo para antier.

MATERIALES QUE LOS MISMOS TUTORES PROCURAN

En el espacio electrónico de Orientación y Tutoría³ de la SEP se encuentran disponibles:

- Programa de O y T
- Orientaciones didácticas
- Recursos didácticos
- Rejillas de autoevaluación para los alumnos
- Bibliografía recomendada para el tutor
- Experiencias recuperadas (testimonios e informes de algunas entidades)

No obstante, sólo dos tutores de diferentes escuelas mencionaron haber conseguido materiales por esta vía, y se refirieron exclusivamente al programa. Por lo tanto, podemos concluir que, aunque existe la disponibilidad de materiales oficiales, el acceso de los tutores a ellos es casi nulo.

Lo anterior se relaciona, por un lado, con que un buen número de docentes no se encuentra familiarizado con las búsquedas por Internet y, por otro, con que muchos tutores no cuentan con computadoras propias o dispositivos que les permitan descargar el programa y consultarlo en pantalla. Una tutora menciona que las autoridades se olvidan que son “maestros de papel”, lo cual complica el acceso a los programas y al material, pues el costo total que implica hacerse únicamente del programa de Orientación y Tutoría es aproximadamente 197 pesos, considerando el costo de acceso a Internet, impresión y engargolado.

Es importante destacar, además, que los materiales ofrecidos en el espacio electrónico de Orientación y Tutoría no responden a la inquietud de los docentes por encontrar estrategias o ejercicios específicos que ayuden a organizar la hora frente al grupo.

EL RECURSO DEL LIBRO DE TEXTO

Los libros de texto de editoriales privadas constituyen uno de los materiales que más sentido cobra para el ejercicio de la tutoría. Los tutores los adquieren en un afán de encontrar qué hacer con la hora asignada: 22 de ellos afirman haberse acercado a algún material de este tipo. Los profesores que tienen posibilidades los compran por sus propios medios en librerías; algunos otros fotocopian los de compañeros que cuentan con ellos. En algunas ocasiones las editoriales privadas ofrecen los libros directamente en las escuelas, como en el estado 2. Y, como

3 <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/orientacion/index.htm#> Llama la atención que el espacio virtual sigue llamándose Orientación y Tutoría, a pesar de que en el plan 2011 se eliminó la palabra Orientación, lo cual hace pensar en un espacio virtual que se encuentra poco actualizado.

hemos mencionado anteriormente, estos materiales se ofrecen a la venta incluso en los lugares donde se ofrecen capacitaciones organizadas por los equipos estatales, como en el estado 1.

Lo que los tutores valoran de los libros de texto son las posibilidades que ofrecen para dar estructura a un espacio que les resulta desconocido. Lo más buscado en estos materiales son las lecturas y ejercicios y las fichas de seguimiento, como se constató en cuatro escuelas; por ejemplo:

Tutor: En esos libros que tengo yo [que compró en puestos de barato]. Y nos dice también [...] cómo dar el seguimiento al alumno que tiene algunos problemas en alguna materia. De hecho, vienen algunas actividades para que el alumno exprese en qué materias tiene problemas. Es lo que más o menos se maneja.

Un grupo menos nutrido de tutores valora el libro de texto como un material al que pueden recurrir en algún momento en búsqueda de ejercicios o estrategias diversas; estos tutores incluso han llevado algún libro al aula y lo conservan como fuente para extraer elementos útiles en su práctica. Sin embargo, el libro no pauta del todo su clase, sino que en ésta se da prioridad a las inquietudes de los alumnos, como explica un tutor:

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.

Pero la experiencia de este tutor confirma las ventajas atribuidas a la ausencia de un libro de texto oficial; la búsqueda de estos materiales es generalizada y pocos tutores comparten la idea de que el libro de texto anquilosa las posibilidades de la tutoría.

En general, se puede observar que la forma en que se concibe el uso del libro de texto depende de la manera en que cada docente concibe el espacio de tutoría. Para aquellos que la consideran una asignatura en la que hay que “dar temas”, el libro de texto se vuelve la columna que sostiene la clase. Sin embargo, para los que no la conciben como una asignatura más, se abren posibilidades que exceden al uso exclusivo del libro de texto.

Se pueden identificar al menos tres usos distintos que los docentes dan al libro de texto:

- Fórmula que debe seguirse para la correcta práctica de la tutoría, sobre todo cuando no se conocen los lineamientos.
- Programación que orienta al tutor sobre el propósito y las estrategias de la tutoría.
- Recurso didáctico alternativo.

En general, se percibe una actitud muy despreocupada con respecto a los libros de los que hacen uso. Los tutores no recuerdan el autor o la editorial en la mayoría de los casos. Lo que interesa de los libros de texto es resolver un problema práctico y apremiante: cómo estructurar una hora de clase. Sólo dos tutores de un par de escuelas mencionaron haber comparado contenidos en libros de texto de editoriales privadas. Una de ellas tiene clave de orientadora —es psicóloga de formación— y abunda en que a ella la mandan a las capacitaciones por ser la que más conoce del tema. Lo anterior refuerza la idea de que el libro es un mero instrumento para dotar de actividades al espacio curricular.

Los títulos que pudieron identificarse en la recuperación de materiales en tres escuelas durante el trabajo de campo son:

- Espinoza, María Guadalupe (2006). *Mi llave del éxito*, Editorial Norma.
- Vega, Marco Antonio, et al. (2006). *Tutoría 1*. Serie Manuales y Guías. México: Ediciones Euterpe.
- Luna, María Eugenia (2006). *Creemos juntos, 1, 2 y 3*. México: Editorial Nuevo México.
- Montes de Oca, José (2008). *Orientación y Tutoría 1*. México: Ediciones Euterpe.
- Tomé, Martha Alicia (2007). *Orientación y Tutoría 1*. Secundaria. Educación para la vida. México: Ed. Esfinge.
- Torres, Laura Rocío (S/F). *Orientación y Tutoría 2*. México: Editorial Santillana.

MATERIALES DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA QUE SE EMPLEAN EN LA CLASE DE TUTORÍA

Algunos maestros utilizan materiales de Formación Cívica y Ética en la sesión de tutoría como los siguientes:

- SEIEM (2010). *Taller: Convivencia escolar. Una alternativa para prevenir la violencia*. México, Gobierno del Estado de México.
- Moreno, José Antonio (s/f). *Formación ciudadana para adolescentes mexicanos*. México: Ediciones Punto Fijo.

Un solo tutor de una escuela del estado 4 habla de libros que no son de texto, sino teóricos, que le han servido para entender el planteamiento de la tutoría. Se trata de un libro catalán, *La tutoría y el tutor*.⁴ Es importante notar que este maestro tiene una maestría en docencia e investigación.

Los libros de superación personal y las reflexiones extraídas de Internet son los materiales que más enfatizan los tutores como útiles para su práctica, más allá de los libros de texto. Los profesores consideran que estos textos ayudan a construir el sistema de valores de los jóvenes y su gusto por el estudio, dos aspectos que parecen ser centrales en la forma en que se entiende la tutoría.

4 Giner, Antoni y Puigardeu, Òscar (2008). *La tutoría y el tutor. Estrategias para su práctica*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

INTERNET COMO FUENTE Y HERRAMIENTA

Algo similar al uso de los libros de texto pasa con los materiales que los tutores consiguen por Internet; éstos funcionan como lecturas, presentaciones de PowerPoint, ejercicios o videos que sirven para trabajar en clase, sin que necesariamente se juzgue el valor educativo del contenido ni se ponderen la veracidad y confiabilidad de la fuente. Un tutor, haciendo eco de varios colegas entrevistados, declara: "¡Buscando en Internet! ¡Ya sabe que en el Internet encontramos de todo!"

Ejemplo de material extraído de Internet

A continuación se muestra una serie de diapositivas de una presentación de PowerPoint que forma parte del vasto material ofrecido por un tutor. Las imágenes constituyen una de las herramientas de apoyo que emplea para la reflexión en a clase de tutoría. Se trata de ejercicios que propone a los alumnos como una forma de encaminarlos hacia "metas positivas".

**"El universo siempre está oyendo tus peticiones"
¡SOLO PIDE Y RECIBIRAS!**

Toma una hoja de papel y escribe "Soy tan feliz y agradecido ahora que tengo _____, escríbelo en presente, como si ya lo tuvieras,

Da gracias por anticipado, enfócate en tus sueños y dales "tiempo aire"

Entusiámate con tus sueños aún antes de que aparezcan, eso te magnetiza para atraerlos

**HAZ LO NECESARIO
PARA SENTIR QUE TU
DESEO YA SE HA
CUMPLIDO....**



Y el universo entero conspirará para que tus sueños se hagan realidad

www.welbi.es

Encuentra el lugar emocional de tu deseo y familiarízate con él.



Haz una prueba de manejo y conduce el auto de tus sueños



Materiales de este tipo son los que se localizaron en Internet para dar estructura a la hora de tutoría, y algunos tutores los consideran una ayuda en su labor de motivar a los jóvenes.

Internet como herramienta

Dos tutoras emplean herramientas de Internet, especialmente Facebook, como forma de comunicarse con los jóvenes y solucionar en cierta medida el poco tiempo que se destina a la tutoría. Por esta vía pueden compartir contenidos con los estudiantes, así como dar avisos. Ambas reportan buenos resultados, que se traducen en un mayor interés tanto de los estudiantes como de los padres, cuando estos últimos son usuarios de estas tecnologías. Asimismo, las maestras refieren que se crea un canal de comunicación eficaz que repercute en la relación que se entabla con el tutor, y ello, en alguna medida, favorece el desempeño escolar de los jóvenes.

MATERIALES GENERADOS POR LOS TUTORES

En diferentes escuelas se encontraron tutores que generan materiales a partir de su experiencia y de su interés por el ámbito al que suele darse importancia de manera consistente en las escuelas: el aprovechamiento.

En dos escuelas del estado 2 y una del 4⁵ los mecanismos de control, como libretas de seguimiento y expedientes de los alumnos, se emplean como parte de una medida del equipo directivo (incluyendo el apoyo de los Servicios de Asistencia Educativa). En algunas escuelas se encontraron tutores que de manera independiente emplean alguna de estas estrategias para el control del aprovechamiento. Esta medida parece hacer tangibles los resultados de la tutoría, lo cual brinda un poco más de certidumbre a los tutores (y a los alumnos).

Un caso ejemplar de una iniciativa de trabajo colegiado es el del tutor Bolaños, quien generó junto con un grupo de tutores otro tipo de materiales: una antología de textos y un programa, clase por clase, para circular entre los tutores. El material⁶ cobra un sentido inusitado para los tutores que participaron en su elaboración, ya que a partir de este ejercicio lograron un mayor conocimiento de la tutoría y, en cierta medida, un programa de trabajo en común a partir del intercambio de ideas sobre las necesidades más apremiantes del estudiantado.

Ante la negativa de la dirección de circular dicho material, el tutor coordinador del material, así como algunos de los maestros que participaron en su elaboración, continúan empleándolo para su práctica. Sin embargo, el tutor Bolaños ya no ha continuado con iniciativas de este tipo y actualmente lleva a cabo su trabajo de manera aislada.

LA NECESIDAD DEL INTERCAMBIO

La carencia de materiales oficiales que lleguen de manera oportuna y que resulten significativos propicia el intercambio espontáneo de experiencias y recursos. Los tutores más experimentados llegan a compartir, o al menos a referir, "cuadernillos de

5 Para el caso de la secundaria del estado 4: Carpetas de concentrado por grado y grupo (las concentra la orientadora escolar; los tutores entregan reportes), *Cuadernillo de seguimiento de trabajo*, para el alumno, *Un seguimiento de tutoría* (registro escrito llevado por el tutor para cada alumno).

6 A propósito de este caso, revisar "El tutor EB: la iniciativa replegada", en el capítulo 11.

tutoría y CDs” como materiales para obtener información sobre el tema. Sin importar la calidad o profundidad de la información y de los materiales compartidos entre colegas, los tutores los valoran altamente, ya que en la mayoría de los casos son las únicas fuentes de información y guía con que contarán al iniciar o ejercer la tutoría. En este mismo sentido, los tutores constantemente manifiestan su interés en que este intercambio sea potenciado a partir de la creación de espacios institucionales diseñados con este fin.

Algunas de las posibilidades de intercambio observadas en campo fueron las siguientes:

- Los tutores se hacen de materiales que les comparten los propios compañeros del centro de trabajo con más experiencia en la tutoría; por ejemplo:

Tutor: En una reunión de academia de geografía, había otro maestro que daba tutoría. Entonces, entre la conversación,... dijo que tenía unos cuadernillos de tutorías y unos CDs. Yo le pedí que me sacara unas copias del cuadernillo y me quemó los CDs. Tengo un cuadernillo de primer año. Con ese hago las actividades para primero y segundo, y los CDs son presentaciones cortas. Cuando hay espacio en el aula de medios vemos eso.

- Los adquieren en el intercambio con tutores de otras escuelas en las que laboran o laboraron.
- Los consiguen en el ámbito familiar, de la pareja (cuando ésta también se dedica a la docencia):

Para ser sincero, no lo compré para mí, sino para mi esposa, que es del área de sociales y fue tutora primero que yo en otra escuela, pero como nadie sabía de qué se trata la tutoría, lo compré antes de que yo fuera tutor.

O de los hijos en educación media superior (en donde parece haber una mayor consolidación de un tipo de tutoría):

Tutor: Hay unos libritos de... que le dieron a mis hijos en la escuela, bueno, que compraron para la escuela, de estrategias de aprendizaje y de psicología y de todo eso, que hay incluso desde la primaria, secundaria, preparatoria. Mi hijo estaba en la preparatoria en aquel entonces. Entonces también de ahí tomé recursos, para habilidades mentales y todo eso.

Tanto al hablar de los materiales no oficiales —libros de texto, ejercicios bajados de Internet, etcétera.— como de los que crean los propios tutores, se nota la importancia que tiene para ellos el trabajo colaborativo o colegiado, y cómo el producto de éste cobra un mayor sentido, como muestra la entrevista siguiente:

Entrevistadora: ¿Ese, quien lo creó? ¿Lo hicieron dentro de la escuela?

Trabajadora social: Ese cuadernillo apenas lo metieron, apenas este bimestre, porque no lo teníamos anteriormente. Ese es un modelo que se copió de otra escuela.

Entrevistadora: ¿Así está funcionando allá?

Trabajadora social: Dicen que está funcionando. Yo todavía aquí no le encuentro bien la función. Porque siento que debemos de reunirnos entre todos los tutores y checar bien [...] Yo siento eso, ¿no?, que nos reunamos y de que chequeemos, porque sí está bien, nada más que no se ha checado bien.

En la secundaria técnica del estado 4 encontramos un caso paradigmático de materiales surgidos del trabajo colegiado y que el equipo directivo ha adoptado como medida institucional, lo cual propicia que este material sea valorado positivamente por la mayoría de los docentes:

Tutor: [...] De acuerdo a mi experiencia, cuando inició el proyecto en el turno vespertino (2006), nosotros (cuatro colegas) echamos a andar un instrumento de trabajo que le llamamos “Un seguimiento de tutoría” [...] En ese entonces, el subdirector nos daba un espacio para reunirnos de acuerdo a las necesidades de los tutores [...] Nos reuníamos, veíamos las necesidades que teníamos con los grupos, los compartíamos y empezamos a implementar ese instrumento...

Como en la mayoría de los ámbitos, la gestión de la secundaria puede potenciar o inhibir la circulación de materiales entre los tutores. Un caso contrario al de la escuela anterior, en el que los materiales circulan con relativa fluidez con el aval del equipo directivo, en coordinación con la orientadora, es el de la escuela técnica del estado 1, donde encontramos la existencia de un docente identificado como líder académico —con sólida formación y amplia experiencia—, quien cuenta con materiales que podrían ser de suma utilidad para los tutores. Sin embargo, éstos desconocen su existencia y continúan reclamando la falta de formación y circulación de materiales. Se puede concluir que, en este caso, existe un desencuentro entre el líder académico, la dirección y los tutores; es decir, la gestión no opera para potenciar un encuentro de ambas partes que favorezca la práctica de la tutoría, posiblemente porque se trata de una escuela vespertina y la dirección, como sucede frecuentemente en las secundarias, está en transición.⁷

⁷ Ver “El tutor OA, líder académico”, en el capítulo 11.

EL CASO DE LAS TELESECUNDARIAS

Para los tres grados de telesecundarias existen:

- Dosificación de contenidos.
- Libros de texto específicos de Orientación y Tutoría.
- Programa de televisión para Orientación y Tutoría.

Tanto la dosificación de contenidos como los libros de texto se encuentran disponibles en línea.

Las dosificaciones de contenidos plantean una planeación clase por clase, en perfecta coordinación con las secuencias didácticas contenidas en los libros de texto o "Apuntes". Estos últimos tienen como apoyo el programa de televisión que se transmite una vez a la semana.

DOSIFICACIÓN DE CONTENIDOS PARA TELESECUNDARIA.						
Asignatura: Orientación y Tutoría I						
Ciclo Escolar 2008-2009.						
Tiempo: 50 minutos por sesión						
Grado: Primero						
Bloque	Secuencia	No. de Sesión	Nombre de la Sesión	Propósito de la Sesión	Semana	
I. Una nueva etapa: la adolescencia	1. De la infancia a la adolescencia	AGOSTO				
		1	¿Qué aprenderemos en la asignatura de Orientación y Tutoría?	Al finalizar la sesión los alumnos, identificarán el propósito general de la asignatura, su relación con las demás que integran el Plan de estudios y el apoyo que brinda a su aprendizaje y desarrollo personal.	1	
		2	Cambios en la vida	Al finalizar la sesión los alumnos identificarán algunas etapas y cambios que se presentan en el desarrollo humano, en especial los que se experimentan en la adolescencia.	2	
		SEPTIEMBRE				
		3	Los cambios en ti	Al finalizar la sesión los alumnos explicarán la importancia de la infancia como preámbulo de la adolescencia	3	
4	Ganar y perder	Al finalizar la sesión los alumnos identificarán las pérdidas y ganancias que se obtienen al pasar de la niñez a la adolescencia.	4			

Al igual que en el resto de las asignaturas, el material televisado pauta el desarrollo del curso de Orientación y Tutoría, organizándolo en bloques, los cuales contienen secuencias didácticas programadas para las sesiones semanales.

Idealmente, los libros de texto deben llegar a manos de todos los alumnos. Sin embargo, lo que observamos en el trabajo de campo es que esto no se cumple: en la telesecundaria más pequeña, contaban únicamente con algunos libros de primero, mientras que en las de mayor tamaño había ejemplares de los tres grados, aunque no para todos los alumnos.

En el caso de la telesecundaria más grande resultó interesante que algunos de los padres de los alumnos conocían el libro de tutoría y lo valoraban por su contenido. Del mismo modo, en las entrevistas con alumnos, éstos comentaban que el libro de tutoría les parecía sumamente útil por los temas y lecturas que incluía.

El programa de televisión lo ven algunos grupos. Sin embargo, depende de que los televisores funcionen —lo cual no sucede siempre—, así como de que el maestro decida si el programa les es de utilidad o no. En los casos en que los maestros usaron el programa, se constató que las emisiones televisadas no mantenían secuencia alguna. El contenido era difuso y confuso. Las maestras fuerzan la relación de estas emisiones con la temática de tutoría. Por lo anterior, ni los docentes ni los alumnos encuentran mucho sentido a las emisiones de televisión.

Aun en las escuelas donde casi todos los alumnos cuentan con el libro de texto, su uso es diferenciado en función del estilo del tutor. Durante el trabajo de campo se observó a tutores que estructuraban la sesión de tutoría completamente apegados a la secuencia didáctica propuesta por el libro; otros no empleaban en absoluto dicho material o lo usaban como una especie de guía, sin llevar a cabo necesariamente las secuencias al pie de la letra, sino que optaban por incorporar dinámicas y ejercicios no planteados en el libro, pero que resultaron más atractivos para los estudiantes.

La existencia de materiales a disposición del tutor le permite tener un abanico de posibilidades para incorporarlos a su clase.⁸ No obstante, los materiales existentes responden al viejo modelo curricular y didáctico (llenado de respuestas a preguntas puntuales) y no al modelo reformulado a cargo de Carvajal, Kalman, Riojano en 2006.

Los materiales de telesecundaria, entonces, no contribuyen a fortalecer los planteamientos expresados en los *Lineamientos* para que las sesiones de tutoría sean un espacio donde se trabajen las necesidades y los intereses de los alumnos. Tales materiales prevén temas que se traducen en actividades a cumplimentar en las aulas de esta modalidad. Se requieren materiales congruentes que respondan a la flexibilidad con que requiere trabajarse este espacio curricular. ©

8 Para una visión más amplia del uso de materiales en la sesiones de tutoría, revítese el capítulo 10, La tutoría en las telesecundarias.

Capítulo 9

La relación entre tutores, orientadores educativos y trabajadores sociales

LOS APRENDIZAJES NO ACADÉMICOS: UN RETO SINGULAR EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS

La incorporación del espacio curricular de Orientación y Tutoría en 2006, y su mantenimiento en la propuesta curricular de 2011, refrenda el reconocimiento que la SEP realizó desde 1952, en diversos documentos oficiales, de la adolescencia como un periodo que entraña una atención especial en la escuela secundaria. Desde entonces, la prevención del fracaso académico, las conductas disruptivas y la orientación vocacional se perfilaron como sus contenidos centrales.

Las tareas escolares que, sin ser académicas, están relacionadas con el aprendizaje de las diversas asignaturas, plantean un conjunto de prácticas que se han identificado como un soporte necesario de las actividades académicas.

Los cambios de la niñez a la adolescencia constituyen el eje de la preocupación e interés por atender a los alumnos, con la finalidad explícita de que dichos cambios no afecten su desempeño escolar y se prevengan situaciones que devengan en problemas asociadas a los mismos.

Desde mediados del siglo XX las políticas y los programas educativos diseñados en la SEP depositaron la atención a esta problemática en diversas figuras que se reconocen formalmente —e incluso presupuestalmente— en la organización de las escuelas secundarias. Como se vio en el capítulo 1, durante un periodo amplio que va desde la década de los cincuenta hasta los inicios de los noventa, la atención a los adolescentes se consideró principalmente¹ como una tarea que prestarían diversos profesionales en la escuela para ocuparse de aspectos relacionados con el comportamiento, la elección vocacional, la salud física y las condiciones económicas de los alumnos. Por esta razón se crearon las figuras del orientador educativo, el trabajador social, el médico escolar, el psicólogo, incluso

1 No obstante, en 1961 ya se plantea un "Programa de Orientación Educativa y Vocacional", que sustituye a uno similar, del cual no se han obtenido datos, y que se impartiría en el tercer grado de secundaria con una hora a la semana. En dicho programa se denomina "aspecto colectivo" al hecho de que se trabajaría en los grupos para "tareas de orientación colectiva [...] complementarias de las que realice el orientador en forma individual con los alumnos" (SEP, 1961: 41).

el odontólogo, y ocasionalmente el bibliotecario. A lo largo del tiempo, la presencia de estas figuras ha cambiado de acuerdo con la modalidad, los criterios y posibilidades de cada entidad.

Al lado de estas figuras está la del profesor asesor para promover la organización de actividades sociales y cívicas en la escuela, además de contribuir a la supervisión del aprovechamiento escolar y la conducta de los alumnos. Los asesores fueron siempre profesores de alguna asignatura que llevaron a cabo la labor de tutoría en los intersticios que podían abrir al interior o entre los tiempos de las asignaturas, puesto que la asesoría nunca fue una función remunerada. Sin embargo, a diferencia de las figuras anteriores, cuya razón de ser son los alumnos, sus características, necesidades e intereses, la asesoría los organiza para cubrir aspectos de la dinámica escolar que no necesariamente parten de la identificación de sus condiciones como adolescentes, sino de requerimientos administrativos y organizativos de la escuela hacia el grupo escolar. En el capítulo 2 se identificaron cuatro funciones irremplazables al respecto.

La necesidad de las escuelas secundarias de encarar aspectos no académicos (salud, socioafectividad, emotividad, disposiciones para el aprendizaje, etcétera.) se ha resuelto a través de diversas fórmulas que, en algunos casos, se han ido acumulando, mientras que en otros, sus saberes se han sedimentado. De manera particular, las figuras del orientador educativo y del trabajador social, creadas en los años cincuenta, representan remanentes que coexisten con la del tutor, pero su presencia efectiva en las escuelas no se ha conservado.

En este capítulo se expone la forma en que orientadores y trabajadores sociales apoyan la labor de tutores, asesores y docentes. Se revisan las condiciones laborales y la carga de trabajo de los primeros, la percepción que tienen de la tutoría y la manera en que se relacionan con los segundos para atender a la población estudiantil. Con el fin de contrastar miradas, se presentará la percepción que los tutores tienen de la labor de orientadores y trabajadores sociales. Se ponen de manifiesto las distintas perspectivas sobre la atención a los adolescentes, por lo que se intenta crear tensión entre las dos miradas para contar con elementos que nos ayuden a contestar la siguiente pregunta: ¿Cómo se articulan las labores de tutoría con las de orientación y trabajo social cuando se ofrecen estas últimas?

CONDICIONES LABORALES Y CARGA DE TRABAJO DE ORIENTADORAS Y TRABAJADORAS SOCIALES

Los Servicios de Asistencia Educativa (SAE para escuelas secundarias generales) y los Servicios Educativos Complementarios (SEC para secundarias técnicas) están previstos en los manuales de organización de las secundarias.² En los lineamientos del 2006 se especifica que el orientador educativo y la trabajadora social son personajes clave para la atención de los alumnos y apoyo para el tutor.

Un punto de partida indispensable radica en la desigual, insuficiente y precaria conformación de los equipos encargados de la asistencia educativa o los servicios educativos complementarios en las escuelas visitadas, como se describió en el capítulo 2.

En la siguiente tabla se destaca cómo es la presencia del personal de asistencia educativa en cada una de las escuelas del estudio.³

Tabla 9.1 Personal de Asistencia/Servicios Educativos

Escuela Secundaria	Estado 1		Estado 2		Estado 3		Estado 4	
	Gral.	Téc.	Gral.	Téc.	Gral.	Téc.	Gral.	Téc.
Turno	Matutino	Matutino	Matutino	Vespertino	Vespertino	Matutino	Matutino	Matutino
Grupos	18	18	6	9	10	12	18	18
Alumnos	777	718	203	365	320	343	883	750
Coordinador de SEC*	n.a.	No	n.a.	1	n.a.	No	n.a.	No
Orientador educativo	2	1	No	No	No	No	No	1
Trabajadora social	1	1	No	1	1	1	1	1
Prefecto	3	3	No	No	1	1	3	4

* Servicios Educativos Complementarios.
n.a. No aplica para las secundarias generales.

Aunada a la precaria conformación de los equipos de asistencia educativa, se encuentra la carga de trabajo de orientadores y trabajadores sociales.

Si bien la función central de estas figuras educativas es la atención a los alumnos, en la práctica esto se vuelve agotador si se toma en cuenta, por ejemplo, que en el caso de una de las secundarias técnicas labora una trabajadora social de tiempo completo y que la orientadora educativa sólo cubre 20 horas a la semana. Al preguntarle a la trabajadora social cuántos alumnos ve diariamente en el cubículo, responde:

- Los servicios de apoyo a la educación también contemplan al médico escolar y al bibliotecario. Las secundarias técnicas deben contar con el coordinador de estos servicios. En ninguna escuela visitada existe el primer servicio; sólo en una secundaria técnica se mencionó que había bibliotecario y en otra de esta misma modalidad labora una coordinadora de SEC.
- En este cuadro no se hace referencia a las escuelas telesecundarias en virtud de que su planta docente es distinta, pues apenas cuenta con los maestros indispensables donde uno de ellos ejerce labores directivas.

¿De los 800, diario?... Muchos. Todo el día. Yo desde las siete de la mañana que llego hasta las dos de la tarde. En la mañana, pues, citatorios con padres de familia; hay que atenderlos. De hoy para mañana, los casos que sean graves se les manda citatorio. Y al otro día se atienden temprano. Y en el transcurso del día, todos los alumnos que llegan por diferentes circunstancias.

Orientadores y trabajadores sociales mencionan que en distintos momentos de la jornada escolar llegan al departamento de orientación alumnos enviados por los tutores o profesores para que se les anote un reporte. En estos casos el tutor o profesor no necesita comunicarse de manera personal con el orientador educativo o trabajador social; sólo le pide al alumno que vaya a orientación o bien envíe al jefe de grupo para que reporte a su compañero. En este caso, el orientador o la trabajadora social "...les hace su anotación, su reporte". La razón puede ser "... porque llegan tarde, porque no hacen tarea, porque no cumplen con los trabajos dentro de clase". Además:

Se les lleva su bitácora individual a ellos, su expediente, y, bueno, ya vamos checando. Si ya son alumnos reincidentes, se manda llamar al papá, se habla con él. Cuando son necesarias, a lo mejor, pues, ya un correctivo, una suspensión. Pero si no, no se les aplica. Únicamente se platica con el papá la recomendación y ver el por qué tantas llegadas tarde.

Como se advierte, el seguimiento que se les da a estos alumnos es común en las escuelas:

[...] Yo les doy seguimiento por la constancia en que los diferentes profesores me los reportan. Por ejemplo, me reporta a J, el de Matemáticas, me reporta a J el de Formación Cívica, el de Biología, etcétera. Entonces, ahí es donde yo le doy seguimiento. Yo detecto y trato de poder ayudar para que el joven no se equivoque con tanta frecuencia. Esto, de alguna manera satura el día de actividades.

Otro problema para los orientadores es advertir que los propios compañeros docentes, asesores y tutores desconocen las funciones de las figuras que componen los servicios de asistencia: "El problema es que no se respeta este trabajo y la comunidad piensa que el orientador debe resolver una situación de tareas, una situación de asistencia, una situación familiar, y se satura de un trabajo diferente al que debe hacer". Además, ven a los orientadores como las personas que castigan o sancionan a los alumnos cuando el maestro agotó los recursos para disciplinarlos: "A veces yo, como maestro, me venzo a la primera y quiero que me arregle trabajo social u orientación. Yo no puedo con la disciplina de este muchacho, ni siquiera se ha agotado. Y aquí es como lo han tomado los compañeros maestros, como que quieren que nosotros ejecutemos al muchacho con sanciones".

La trabajadora social de una de las secundarias generales comenta que la carga de trabajo también está relacionada con el número de alumnos que se atiende

en la escuela: “Como el tutor se encarga de un grupo con 50 alumnos, yo me encargo de 18 grupos con una población de ochocientos setenta y tantos alumnos. Entonces, a veces no puedo informar como ellos quisieran”.

Los orientadores de las secundarias, en las que se lleva a cabo el proceso de selección para el ingreso al nivel medio superior, comentan acerca de la carga de trabajo que implica apoyar a los alumnos en su elección de escuela:

Orientadora: Siempre le cargan trabajo a la secundaria. Antes, lo único que hacía el orientador era dar parte profesiográfica, cuestionarios e información, pero a partir de 1996, que se implementa la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), ¡ah!, ahora nos toca registros, documentación y revisión del proceso de inscripción y nos cargan todo ese trabajo, que ya no es de nuestro nivel, pero nos delegaron las funciones a partir de 1996 a los orientadores o a los maestros de Formación Cívica y Ética, donde no hay Orientación.⁴

La orientadora de una secundaria técnica, además de dar información a los alumnos sobre el proceso de selección, realiza otras actividades: “... la aplicación de cuestionarios de intereses, examen, el simulacro, información a padres sobre el llenado... los resultados y al final les hacemos un estudio de cuántos alumnos se quedaron en sus primeras opciones y en qué escuelas se quedaron. Se nos pide un informe al nivel de departamento. La información nosotras se las proporcionamos a terceros años”.

Una orientadora resalta que el trabajo no sólo se realiza con alumnos, sino que también se atienden docentes y padres de familia: “Porque no nada más es con alumnos: es con padres y es con compañeros. Son tres tipos de personas con las que se trata”.

Otro elemento en contra son las horas de servicio que tienen en la escuela y en especial las destinadas a la atención de alumnos en gabinete. Un claro ejemplo lo representan los orientadores que laboran en una de las secundarias generales. La orientadora es profesora de la Asignatura estatal y de Formación Cívica y Ética, atiende a un grupo en el espacio de tutoría y solamente tiene cuatro horas a la semana destinadas a la atención en gabinete. Por otro lado, el orientador, maestro de Español en la misma institución, también atiende un grupo de tutoría y cubre 10 horas en el departamento de orientación. Como se puede distinguir, el tiempo que tienen para dar atención y apoyo a alumnos, docentes y padres de familia es limitado.

Por otro lado, los orientadores educativos y trabajadores sociales se enfrentan al llenado de numerosos trámites burocráticos, que restan tiempo a la enseñanza y, sin embargo, son exigencia de la institución: “... y aparte que entrégame este documento, entrégame este otro. Que hay que dar informe de esto. Que eres tutor y que ahora debes entregar un plan de trabajo por semana y luego por mes...” Lo anterior

4 Nótese que los tutores muy pocas veces se refieren a estas tareas propias de su función, como se pone de manifiesto en el capítulo 4.

muestra que el plan de trabajo obedece a criterios para que los tutores reporten mensual y semanalmente sus actividades, y no para responder a sus necesidades en el espacio curricular o las de sus alumnos.

La orientadora de una secundaria general comenta acerca del trabajo administrativo que realiza, “porque también el llenarnos de trabajo es un problema. Para todo quieren evidencias por escrito y el hacer informes implica trabajo. Los informes se entregan al director, pero todo se queda en el escritorio. Tal vez esos informes se entregan a la supervisión, pero todo queda en el informe”.

Cumplir funciones de otras figuras de los servicios de apoyo significa para orientadores y trabajadores sociales mayor carga de trabajo. Uno de ellos se queja: “El trabajo se debe realizar de manera conjunta, a veces hasta de chofer para trasladar alguna emergencia y de médico al curar descalabradas. Es el departamento que te resuelve todo”. Esta situación se percibe en distintas secundarias. La coordinadora de los servicios educativos, además de cubrir las actividades de orientación, también atiende asuntos relacionados con subdirección: “Este es un departamento muy fuerte, muy pesado. Aparte que en la tarde no hay personal, pues le hago de subdirectora, le hago de todo. El director se va y me deja encargado todo. Entonces, sí nos falta mucho personal. Que si falta un maestro, que si quien adelanta y todo”.

Las actividades para muchos de ellos aumentan y se ven obligados a atenderlas:

[...] Cuando yo llegué a la escuela, me hicieron de conocimiento que la escuela, anteriormente lo que es la técnica, sí contaba con el recurso de orientación educativa y médico escolar. Y cuando yo llego a la escuela, no hay ni médico escolar ni orientación educativa. Entonces, esa carga de trabajo se la incluyen al departamento de trabajo social. Lo que es manejar el botiquín escolar y la atención a los alumnos con problemas de disciplina. Porque en sí, lo que manejamos como trabajador social es más de gestión y administración. Pero en este caso, de que no contamos con estas dos áreas, pues absorbemos.

Para la trabajadora social de una secundaria general la escasez de personal implica atender funciones de orientación (proporciona información profesiográfica a los alumnos) y de prefectura: “Hay poco personal... Sí. Por eso, a mis compañeros de prefectura los apoyo, luego tengo a mi cargo los segundos años”. El caso de otras de las trabajadoras sociales de secundaria técnica es semejante: revisar uniforme a los alumnos, su presentación personal, pasar lista a los grupos, informar a los padres si detecta que algún alumno se fue “de pinta”, checar la asistencia de los maestros:

Y recorro los grupos para que los alumnos estén dentro del aula, ver qué maestros faltaron. Y cuando algún maestro por x o y sabe que no se va a presentar y va a aplicar un examen, o simplemente: ‘Te dejo este trabajo, para que me hagas el favor de estar dentro del grupo y que no anden sueltos’, y hasta que no termine el tiempo del maestro yo me retiro.

Aunado a lo anterior, las trabajadoras sociales, de ambas modalidades, se enfrentan a la falta de recursos en la institución escolar y a la cantidad de alumnos que deben visitar: "Es más por vía telefónica; no hay recursos para hacer visitas, pero sí he hecho unas cuantas, ya de manera personal. En las mañanas hago las visitas". Otra trabajadora social explica:

Entrevistador: ¿Con qué frecuencia hace visitas domiciliarias?

Trabajadora social: Por lo regular, más que nada son citatorios, ¿por qué? Porque imagínese: son varias aulas, muchos alumnos, y yo no traigo carro, no traigo una moto, y aquí es muy difícil en los pueblos; las direcciones no son como en una ciudad. Yo me iría fácilmente muy a gusto, pero es más perder el tiempo, pienso yo. Entonces, tengo más respuesta enviando un citatorio para que acuda la mamá aquí y atiende otros casos que se presentan.

PERCEPCIÓN QUE TIENEN ORIENTADORES Y TRABAJADORES SOCIALES DE LA TUTORÍA

Falta de capacitación

Tres orientadoras informaron haber recibido capacitación (una de secundaria general y dos de secundaria técnica), aunque cada una la percibe de distinta manera. Un orientador de secundaria general y la coordinadora de los Servicios Educativos Complementarios dijeron no haberla recibido y ambos enfatizan la autoformación que se procuraron.

Llama la atención que ninguna de las trabajadoras sociales y prefectos entrevistados había recibido capacitación sobre tutoría. Por su parte, ni los orientadores ni los trabajadores sociales aluden a la tutoría como una tarea con la cual deben engarzar su labor. Las opiniones que vierten siempre requieren de pregunta explícita al respecto.

Una de las orientadoras que recibió capacitación opina que la tutoría no se ha consolidado por los problemas de origen en la implementación: "¿Por qué no ha concretado, no ha cuajado? Por eso, porque desde un principio no se dieron las suficientes bases, no estuvo bien trabajado".

Los orientadores consideran que la capacitación que recibieron los profesores a quienes se les asignó la tutoría en 2006 fue deficiente. Una recuerda su experiencia; ahí les entregaron algunos folletos: "Los maestros vinieron muy desilusionados porque quien la impartió estaba hecho pelotas. No aterrizaron, o sea, como que es algo que planearon, pero no lo maduraron bien... Fue un solo día".

Además consideran que los profesores a quienes se les encomendó esta función no tenían la formación y los conocimientos necesarios para atender a los adolescentes. Opinan que se necesitan cursos de actualización donde se traten con tacto temas delicados, como es la sexualidad, ya que no cree que sea conveniente "... poner a un maestro así, de taller, que sea tutor y que les hable de sexualidad siendo que lo que sabe es electricidad".

Una de las orientadoras educativas que recibió capacitación impartió además un taller sobre tutoría a nivel zona escolar y cada año capacita a los tutores del plantel donde labora. De esta última experiencia dice:

Pareciera que cada año, eso sí, vuelven a ser tutores de: ¿Ahora, cómo empiezo? Porque a pesar de que ahí tienen la planeación y se supone que anotan los resultados que tuvieron y todas las observaciones... tal vez porque no hay la misma seriedad que con la materia, pero cuando hacemos la reunión al inicio para hacer la planeación, vuelven a plantear las mismas dudas: '¿Cuándo vamos a hablar de la alimentación? ¿Puedo traer a un nutriólogo?' O sea, eso ya lo habíamos hablado y llegado a un acuerdo. Entonces, sí, no hay recuperación, como que cada quien vuelve a empezar cada año con el desconocimiento total.

Los orientadores que recibieron capacitación consideran que los materiales que les proporcionaron fueron insuficientes. Una orientadora recuerda una antología, aunque dice que son pocos los tutores que la tienen.

Con respecto a los orientadores que no recibieron capacitación, uno de ellos afirma que ellos mismos se autoforman: "En esta escuela no nos dan una verdadera capacitación, ni en tutoría ni en otras áreas. Nosotros investigamos y vamos trabajando con las experiencias que tenemos".

La autoformación también se observa en el caso de la coordinadora de los Servicios Educativos Complementarios. Ella impartió tutoría por seis meses cuando laboraba en otra escuela; tenía que completar sus horas de contrato. De manera informal se preparó para impartirla. Pidió material a una compañera:

A un maestro le dije: "Oye, R, ¿qué?", y dijo: "Ah, pues, dieron un cuadernillo, pero ni sirve, ni le entendimos". Lo vi que no me iba a apoyar, entonces: "¿Quién fue de otras escuelas?" Me dijo: "L". Y yo ya la conocía y ya marqué a la escuela: "Oye, L, ¿que tu das tutoría?" "Ya no doy" "¿Tienes algo? Porque me acaban de dar tutoría". "Sí", me dijo, "tengo unas hojas". Me desocupé de aquí y me fui a buscarla.

Por su parte, una trabajadora social de secundaria general sugiere que se les tome en cuenta en los cursos de capacitación relacionados con la tutoría, "... porque siempre somos los que estamos apoyando a los alumnos, no meternos de lleno al trabajo del maestro, pero por lo menos saber qué es lo que ven con los alumnos para que se les pueda apoyar. Porque si no tienen apoyo de los papás, podemos aportar un granito con los chicos".

Estos problemas de origen han repercutido, desde la mirada de orientadores y trabajadores sociales, en la forma en que se ha implementado Tutoría. La tutoría y la orientación "no se llevan a cabo" porque la formación profesional de los tutores no se tomó en cuenta. Muchos tutores desconocen el desarrollo del adolescente, no saben orientar a los padres de familia y no manejan información de las instituciones en donde se puedan canalizar a alumnos en situaciones especiales.

Desde la perspectiva de orientadores y trabajadores sociales, la atención a los adolescentes requiere de un especialista o es una labor especializada para la cual los docentes carecen de recursos. Su visión del trabajo de los docentes los lleva a juzgarlo como parte de la tarea de dar clases, sin tener la necesidad de conocer a los estudiantes.

Según estas figuras, se ha malinterpretado la tutoría; por un lado, porque no se tienen claras las funciones del tutor; por el otro, porque el espacio curricular, además de ser insuficiente, se utiliza para atender la materia que le corresponde al tutor, como lo hace ver una orientadora. O bien, como dice otra, para "...abordar temas en tutoría que se encuentran fuera de las necesidades reales de los alumnos, porque ellos (tutores) hablaban de lo que querían hablar, no de lo que los chicos querían escuchar".

Otro aspecto que ha suscitado conflicto para los orientadores y trabajadores sociales es desconocer lo que la tutoría significa, lo que en ella se debe hacer y la falta de un documento donde se lleve un registro. Por ejemplo, la trabajadora social de una secundaria técnica observa que los maestros deberían registrar las actividades y los temas que van abordando: "Yo, como trabajadora social, no veo que haya esa actividad de parte de ellos y toman temas de reflexión, de valores, pero no hay un documento en donde llevemos un registro".

Nuevamente la concepción ambigua sobre las calificaciones de la tutoría

Otra observación que hacen algunos orientadores educativos y trabajadores sociales, en tres de las escuelas visitadas, se refiere a la "calificación": "Es que la tutoría yo la veo tan suelta, que desde el momento que le dices al maestro: 'Le sobra una hora, ándele agárrela, al cabo ni entrega calificaciones'. O sea, que si el maestro está acostumbrado a entregar lo cuantitativo, entonces esto es lo cualitativo y no lo ha trabajado como es." Al respecto, una trabajadora social de secundaria técnica advierte que existe desinterés por parte de alumnos y profesores, ya que a la tutoría no se le asigna calificación. Los comentarios que escucha de los alumnos son los siguientes: "Pero profe, ¿qué pasa con esa asignatura si a la hora de firma de boletas nosotros vemos de que en la boleta no aparece, no está la materia, no la califican?"

Entonces, sí es un problema, porque como trabajadora social y como prefecta damos los rondines en la escuela y vemos alumnos fuera. Entonces, necesitamos ingresarlos a su salón. Si les preguntamos qué clases tienen, "es tutoría y esa materia no vale". Eso es lo que los alumnos tienen en mente, que la materia no es evaluada y que no lleva una calificación en su boleta. Es un conflicto para que los jóvenes entiendan que les va a servir como formación de vida y no únicamente como un número.

La percepción de una falta de interés de los tutores en los testimonios anteriores de trabajadores sociales y orientadores requiere enmarcarse en una dinámica que es común y permanente en varias escuelas secundarias: la falta de condiciones

para el intercambio entre diversos actores que deberían estar en comunicación permanente. Por otra parte, cabe preguntarse si el valor que los alumnos ven en la tutoría depende, en buena medida, del valor que le asignan los tutores, los docentes y el personal de los servicios educativos en conjunto.

EL LUGAR DESDE EL CUAL SE EFECTÚAN LAS LABORES: SER ORIENTADOR O TRABAJADOR SOCIAL Y SER TUTOR

Otra observación de los orientadores y trabajadores sociales respecto a la tutoría se relaciona con el lugar desde el cual efectúan su labor docentes y orientadores: el trabajo docente, ubicado en el aula, y la labor de los segundos fuera del espacio áulico, desde el gabinete. Cada uno de ellos conoce a los alumnos bajo distinta perspectiva (aunque hay orientadores que también imparten clases), los atienden en distinto espacio y bajo otras condiciones. Por ello la relación que mantienen con los alumnos se diferencia.

Las orientadoras consideran, entonces, que el docente no conoce a los alumnos como adolescentes. Una de ellas deplora que en lugar de que el maestro apoye al alumno, sólo se limita a remitirlo al departamento de orientación para que ahí se le sancione:

Un adolescente es un chico que está en una etapa de desarrollo y que trae también muchos problemas de su casa y que como adultos muchas veces no los comprendemos. Y en lugar de apoyarlos o comprenderlos, los reprimimos o los etiquetamos. Entonces, un adolescente tiene problemas familiares, desintegración y esto. Si existe desintegración, si existen golpes en la casa, el chico aquí en la escuela va a venir a agredir también. El maestro nos lo saca del salón de clases, nos lo trae reportado, porque ya aventó esto, aventó aquello, pero no checamos el porqué ese chico está haciendo o tomando esa actitud.

Esta opinión la comparte la trabajadora social de una de las secundarias técnicas de otro estado:

Sí, es que están en una etapa de la adolescencia muy difícil. Yo soy trabajo social, pero también soy madre y entiendo. Yo ya pasé por esto y es muy difícil y tenemos que entender. Yo, como trabajo social, me es muy importante tener mucha identificación con los niños, porque en estos lugares se presentan muchos problemas de conducta porque hay muchos hogares desintegrados y yo tengo más respuesta de ellos ganándomelos con cariño, con atención, platicando, porque nomás sacarlos del aula y castigarlos, así los niños se convierten en más rebeldes... Yo les pido a los maestros que utilicemos esa estrategia, de tener más pláticas con ellos, de escucharlos y no decirles "no debes de estar aquí", porque esos niños traen problemas.

Para algunas trabajadoras sociales y orientadoras, el problema tiene que ver con la “deshumanización” que provoca el trabajo docente: “O sea, yo doy mi clase, me concreto a dar mi clase, pero me deshumanizo... Trabajamos con el adolescente, pero realmente nuestra función es dar la clase, para eso nos pagan, no para conocer al alumno”. Y con anteponer la autoridad del docente ante el alumno, dice una trabajadora social: “Es que yo soy maestro, yo soy la máxima autoridad. No, espérate, vamos a ser personas, primero. Para ser personas, pues, ubícate en qué papel estás”.

Aunque otros orientadores también reconocen lo difícil que es sostener la carga de trabajo y emocional que implica atender a los grupos escolares: “Y el maestro, que es el que está moldeando al alumno, es el que debe tener menos carga emocional. Y, sin embargo, es así: los maestros que tienen 40, 42 horas y ocho grupos de 50 alumnos cada grupo, son cuatrocientos alumnos que atiende al día. ¿Cómo llega? ¿Cómo van a atender su clase?”.

La discreción y la confidencialidad de la tarea

Los trabajadores sociales y orientadores escolares atienden a los alumnos y a los padres en el llamado gabinete, lugar en donde se tratan asuntos, muchas veces, delicados. La coordinadora de estos servicios los describe como “escabrosos”. Son situaciones que requieren de completa discreción y confidencialidad. Sin embargo, los orientadores no tienen confianza con los tutores, ya que estos algunas veces cometen indiscreciones, como lo expresa una de las orientadoras de secundaria general:

Y es que yo pienso que yo manejo una información confidencial y no es cierto, porque yo me doy la vuelta y ya están hablando de la niña, ya están hablando del niño. Ese es el problema con el manejo tan delicado de situaciones, porque un tutor debe enterarse de la situación del grupo y de los procedimientos, pero si yo no sé manejarlo... Esa es una de las situaciones por las cuales se limita el trabajo.

Algo similar comenta la orientadora de una secundaria técnica respecto al uso de las carpetas operativas (expedientes de los alumnos):

... porque hubo maestros que les dejaron las carpetas a los papás y les dijeron “pues busque la hojita de su hijo para que vea cuántos reportes tiene” y los papás dijeron mi hijo tiene tres reportes y otros tienen como 40, entonces no dieron la confidencialidad que deben tener las carpetas...

A partir de la “deshumanización” que algunas de estas figuras aprecian en la actividad de los tutores, surgen elementos para proponer acciones de capacitación que, además de incluir a estas figuras en el conocimiento de la tutoría, las sensibilice sobre lo que es el trabajo de los docentes, que en alguna medida se visualiza como deshumanizado, y a problematizar algunas ideas sobre las vías para conocer a los adolescentes en la escuela, donde se privilegia el trabajo de

gabinete y se anula la posibilidad de que a través de la enseñanza los docentes también conozcan a los alumnos.

La manera de obtener, sistematizar y manejar la información sobre los alumnos parece ser un asunto que enmarca las diferencias entre los orientadores y trabajadores sociales, por un lado, y los tutores, por el otro. El tratamiento de esta información sobre los alumnos es un asunto que requiere clarificarse a nivel de lineamientos y de las acciones de capacitación.

ALGUNAS DISTINCIONES: EL ASESOR-TUTOR O EL TUTOR + ASESOR Y SU RELACIÓN CON ORIENTADORES Y TRABAJADORES SOCIALES

En general, se puede decir que en las escuelas donde se unificó la figura del tutor con el asesor (asesor-tutor), los orientadores educativos y/o trabajadores sociales⁵ tienen una relación particular con los tutores (anteriormente asesores), al ser estos los representantes de los grupos escolares, aunque enfatizan que su labor no se restringe a los tutores sino que también apoyan a los docentes que no lo son. En las secundarias donde existe la figura del asesor aparte del tutor (asesor + tutor), la relación es diferente: en el caso de una secundaria técnica, la coordinadora de Servicios Educativos Complementarios menciona que el apoyo se da a todos los docentes (incluyendo tutores) y que el acercamiento es más directo con los asesores de grupo. Explica que es así porque el asesor es el que mantiene más contacto con los alumnos asesorados: "Como es el que está más en contacto, porque para buscar al asesor buscamos que tenga carga horaria en ese grupo, que si el maestro tiene 10 horas, con ese grupo tenga seis o siete para que los pueda atender y pueda saber de qué adolecen. Eso sí es lo que buscamos con los asesores, que sea una persona que tenga más horas. Porque tenemos maestros que vienen por dos horas, por cuatro horas, entonces para el asesor, eso sí buscamos... Él es el que lleva al alumno a orientación cuando ya de veras..."

Por su parte, la trabajadora social de esta misma institución dice que se relaciona de igual manera con todos los docentes: "Y los maestros, cuando me informan que un alumno está con bajo rendimiento, me mandan llamar y nos coordinamos. Les hago un citatorio o un recado informándole al padre que su hijo no trabajó con tal maestro y que por favor me regrese él con una copia de su credencial de elector de que está enterado que su hijo no trabajó y que está mal en tal materia y yo sé de esa manera que se dio cuenta y que tiene que cumplir". Con los tutores, en particular, trata asuntos de inasistencia, o cuando le piden tratar algún problema o llamar a casa de los alumnos para citar a los padres de familia.

La trabajadora social de otra secundaria técnica trabaja en coordinación con los asesores, y no con los tutores: "Entonces, como asesores, sí se trabaja bien, porque siempre sacamos los proyectos adelante". La relación con los tutores no va más allá

5 Se utiliza orientadores educativos y/o trabajadores sociales para hacer notar que en tres secundarias existen las dos figuras. En el caso de otras cuatro escuelas los servicios de apoyo sólo están integrados por trabajador social y prefectos. Cabe hacer notar que en una secundaria general no se cuenta con Servicios de Asistencia Educativa (ver tabla 8 al inicio del capítulo).

de verlos como maestros que imparten una materia: “La clase de tutoría es completamente independiente”. En una secundaria general, la trabajadora social considera que debería tener más comunicación con los tutores. A ellos les pide que le permitan trabajar 10 o 15 minutos de su clase, pero la actividad no la coordinan.

Debido a que las relaciones y la dinámica de comunicación y apoyo que se establece entre estas figuras —trabajadores sociales, orientadores educativos, tutores y asesores— las generan cada escuela, modalidad y entidad, convendría que los lineamientos brindaran alguna pauta sobre el tipo de colaboración que podría establecerse entre ellas.

LA RELACIÓN CON ORIENTACIÓN Y TRABAJO SOCIAL DESDE LA MIRADA DE LOS TUTORES

Orientadores y/o trabajadores sociales atienden diversas problemáticas de la población estudiantil. De acuerdo con lo referido por los tutores de las distintas escuelas visitadas, las situaciones por las que llegan los alumnos al departamento de orientación y de trabajo social tienen que ver con aspectos de conducta o disciplina dentro del aula o espacio escolar, con sus constantes inasistencias, problemas académicos y con problemáticas familiares y socioafectivas que viven.

Se puede decir que los tutores⁶ conocen (en diferente medida) las funciones que corresponden a orientadores y trabajadores sociales, lo que sin duda influye en la relación que establecen con estas personas.

Algunos ven a los orientadores y trabajadores sociales como personas con capacidad de dar seguimiento y orientación a los alumnos de manera individual. Saben que para apoyar “el desarrollo del alumno” se requiere de un proceso en el que intervienen distintas personas y que ellos, como tutores, sólo son parte de ese proceso, así lo refiere una tutora:

Es que me ha tocado ver el caso de padrastros que se quieren propasar con las niñas. Entonces, yo les digo que hablen con sus mamás, y si ya no les creen, entonces vengan conmigo, y si yo veo que no hay arreglo para hablar con su mamá, las mando con la trabajadora social. Ya si la trabajadora dice: “Es algo serio maestra”, nos vamos a un centro, o sea, procedemos rápido.

Otro tutor considera que es necesario darle seguimiento a los conflictos que los alumnos padecen por el medio familiar en el que se desarrollan. El servicio de asistencia educativa puede atender así problemas de los alumnos, no tanto de aprendizaje, sino familiares:

Los alumnos necesitan, un seguimiento en los problemas que ellos presentan. Porque si ustedes ven, la mayoría de alumnos que tenemos, que si son que de madres solteras, padres divorciados, de personas que no atienden a sus hijos,

⁶ Se revisaron 37 fichas de tutores. De ellos, 25 refieren aspectos relacionados con los Servicios de Asistencia Educativa.

porque la mayoría son obreros o sirvientas sus mamás, entonces, eh, este... presentan muchos, muchos problemas, ya no tanto de aprendizaje, sino familiares también, y esos necesitan una... que se les preste un poco más de atención.

También hay tutores que ven a orientadores y/o trabajadoras sociales como enlace entre ellos, el padre o madre de familia y el alumno que presenta alguna problemática particular. Estos tutores no articulan funciones con estas figuras; sólo piden apoyo para que ellos mismos, más adelante, resuelvan la situación. Según una tutora:

Prácticamente es: "A ver, este alumno está faltando mucho. Maestra [refiriéndose a la trabajadora social], si pudieran hablar a la casa de este jovencito. Entonces, es cuando recorro a trabajo social, y le digo: 'Hágale un citatorio, platique con él y... necesito a su mamá'".

Sin embargo, algunos más ven los servicios de asistencia como lugares de castigo, sanción o amonestación, avalados por la dirección escolar:

Tutor: Orientación trabaja como el espacio orientador, sancionador, revisor de las problemáticas en conductas de los alumnos.

Entrevistador: ¿Es parecido a la tutoría?

Tutor: Parecido, parecido, digamos, nada más que de alguna manera el asesor o tutor no tenemos la facultad de sanción. Para sanción, orientación y trabajo social, avalados por la dirección de la escuela

Entrevistador: Entonces, ¿cómo qué tipo de sanción son las que tienen?

Tutor: Eh... regularmente, se sanciona con... un día de suspensión, dos días de suspensión. Se retira la mochila por la queja de algún maestro, por ausencia de tareas, cositas así.

También se encontró a un tutor que contradice lo anterior, pues percibe que la orientadora y trabajadora social son personas conocedoras de las problemáticas de los alumnos y que el departamento de asistencia educativa es un lugar "no para regañar, sancionar o dar de baja, sino para trabajar con ellos (los alumnos) y que se unan al trabajo".

Para otros tutores, los servicios de asistencia no están cumpliendo con la función que les corresponde, o bien no se tiene claridad respecto a las funciones que cada figura atiende:

El orientador me ha apoyado; he tenido apoyo de orientación. Entiendo que tienen mucho trabajo, ¿eh? A veces algunas funciones siento que no quedan muy claras. Me ha sucedido que el ausentismo es mucho: casos como el de S,

que ha faltado mucho. Se reporta (a Orientación) y no pasa nada, ¿no? No sé, o por lo menos yo no sé si ellos (los orientadores) trataron de llamar o fueron a su casa, o hasta donde llega su función.

Los tutores también ven el departamento de orientación y trabajo social como un espacio administrativo:

Se cae demasiado en las actividades administrativas. Por ejemplo, tenemos alguna situación de problema con algún niño y nos remitimos a reportarlo, ¿ajá? La orientadora se esfuerza mucho, tiene muy buenas ideas. Pero no logramos ver hasta dónde llega el impacto de su labor. Atiende niños, atiende papás, pero ella de inmediato lo informa directamente a la dirección y hasta ahí se queda.

Existe el caso de dos tutores que sólo reconocen dos de las actividades que realizan los servicios educativos. Uno indica que la semana de inducción es responsabilidad de orientadores o trabajadores sociales. Mientras que el otro sólo comenta que la orientadora es la encargada de proporcionar información a los alumnos acerca de sus opciones al nivel medio superior.

LA RELACIÓN ENTRE ORIENTADORES EDUCATIVOS, TRABAJADORES SOCIALES Y TUTORES: COORDINACIÓN, COMPLICACIÓN O CONFLICTO

La relación entre orientadores y trabajadores sociales y tutores, asesores y docentes está mediada por las problemáticas que presentan los alumnos, así como por las condiciones organizativas de cada escuela y las dinámicas de comunicación y apoyo que favorecen u obstaculizan dicha relación entre estos actores. En el caso particular de los tutores, influye el modo en que éstos se acercan al departamento de los servicios de apoyo y la manera en que los orientadores y trabajadores sociales perciben la tutoría. Aunado a ello, se encuentran las dificultades que los orientadores tienen para desempeñar su labor. Esto sin perder de vista otras condiciones institucionales, como la falta de trabajo colegiado. Por lo anterior, la relación que se establece entre estas figuras educativas puede presentar algunas variantes.

Coordinación entre tutores con orientadoras y/o trabajadoras sociales

La coordinación entre los tutores y el personal de asistencia educativa resulta fundamental, pero se mencionó muy poco en siete de las ocho secundaria generales y tecnológicas investigadas. Efectivamente, cuando existe comunicación entre estas figuras y se realiza un trabajo conjunto para atender las problemáticas de los alumnos, la labor se percibe articulada y benéfica. Ambos actores educativos se involucran en el seguimiento de los alumnos y buscan alternativas de solución:

Entrevistador: ¿Cómo se relaciona el tutor con trabajo social y orientación?

Tutor: Sí se tiene comunicación, porque en trabajo social llevan el récord de disciplina, tareas y enfermedades, y si necesitamos algo, nos acercamos a ellos.

Nos prestan sus cuadernillos y nos ponemos de acuerdo. Comunicamos de alguna situación en particular. Ejemplo: un niño que agredió y ya tiene antecedentes, tenemos que platicar con papás, platicar con el niño, y nos tenemos que poner de acuerdo también con orientación en cómo encauzar la energía de esos niños cuando llegan a pelearse, no para regañar, sancionar o dar de baja, sino para trabajar con ellos.

Cuando los tutores tienen problemáticas fuertes con alumnos o detectan casos especiales, comenta una trabajadora social, se “apoyan” en el departamento de servicios educativos:

De hecho, cada tutor, cuando tiene una problemática muy fuerte con los alumnos, lo pasa con... ya sea con la maestra de orientación o con una servidora (trabajadora social). Para tratar de checar, se le manda llamar al papá, para ver cuál es la situación. Prácticamente, viene siendo lo familiar. Hay muchos papás divorciados. Entonces, esa es la problemática. Y se les lleva su seguimiento.

Sólo en una de las secundarias técnicas se ha instituido la coordinación entre tutores y la orientadora; semanalmente se realiza una reunión colegiada con la participación activa de los tutores y la orientadora nombrada como coordinadora de tutores por el director de la escuela. En estas sesiones, comenta un tutor, se discuten las situaciones de determinados alumnos y se decide la manera en que serán tratados:

Entrevistador: [...] Me imagino que exponen cuáles son los problemas de los chicos... y después de decir los problemas, ¿qué es lo que hacen?

Tutor: Eh, cuando son puntos muy delicados, pues, ya se canalizan y ya se manejan de manera personal. Nos ponemos de acuerdo de cómo trabajarlo y, este, dan algunas sugerencias de... digo la responsabilidad que nos toca a nosotros. Pero cuando no es así, entonces, ya se encarga la mesa de orientación. Y ya ellos... ya se encargan de... de atender la situación.

En algunas escuelas, las orientadoras y/o trabajadoras sociales se coordinan con los tutores de tercer grado para proporcionar información a los alumnos acerca de las opciones de nivel medio superior: “En cuestión de los alumnos, los tutores de terceros años principalmente que les dan información en cuanto a algunas opciones del nivel medio superior, en apoyo con nosotras. Y con los papás. Porque muchas veces, la atención con padres, porque no se da aquí mucho la apertura que vengan los papás. Que nos den el espacio para los papás... Damos seguimiento en coordinación con el tutor, pero es el tiempo el que está en contra”.

Si bien son los tutores los que demandan en la mayoría de los casos la ayuda de los servicios de apoyo, existen otros en que la orientadora llama a la tutora para solucionar algún problema:

Solamente en dos ocasiones que, pues, las alumnas se han golpeado o que ha habido un problemilla entre ellas, o más bien de este grupo con otro grupo, entonces ella (la orientadora) me manda llamar y me dice: "Maestra, pasa esto con el grupo" y ya vamos: llevamos a las alumnas y platicamos entre ella, las alumnas y yo.

Se observa en las entrevistas que los orientadores y trabajadoras sociales consideran que existen tutores que realizan su función de manera sobresaliente: "Pero sí he visto que algunos de los compañeros que dan tutoría sí registran su calificación. Tal es el caso del maestro L o la maestra A, que veo que llevan un registro de las participaciones, situaciones así, de algún evento que hicieron, alguna tarea, alguna investigación. No sé cómo ellos asignen el número o cómo lo manejen con los alumnos, pero sí llevan el registro de asistencias."

Dadas las diferencias con respecto a la forma en que debe registrarse y sistematizarse la información sobre los alumnos, es posible reconocer las ventajas que generaría el acercamiento de los tutores con el personal de asistencia educativa para que incorporen a su labor algunas estrategias que pueden ser de utilidad.

"La relación es casi superficial"

Se observó que algunos tutores, asesores y docentes sólo acuden a trabajo social para pedir información de un alumno, exponer alguna situación, sugerir el seguimiento de algún hecho o pedir que se cite al padre o madre. En estos casos los tutores no se involucran en la situación del alumno.

Distintos tutores y asesores de los planteles visitados dan cuenta de lo anterior:

Asesora: La relación es casi superficial. Voy, reporto y digo: "Tengo niños así y así. ¿Qué pasa?" "Están viniendo; hay que preguntarle a P". P es la trabajadora social. Preguntamos, no hay seguimiento, y yo lo único que hago es "Hijo, si mañana no viene tu mamá, no te recibo".

Entrevistador: ¿Esa es la relación?

Asesora: ¡Exacto!

En otras escuelas:

Tutor: Sí se relacionan. Se relaciona, en mi caso, cuando yo noto un problema que tiene el alumno relacionado con equis cosa. Yo lo comunico a trabajo social, y ella le da el seguimiento a ese, no problema, pero podría surgir ese problema. Cuando se detecta algo, ya con ella.

Tutor: Y a veces yo le informo a la orientadora y acudo a ellos, y entonces le digo: "A ver, este niño está faltando mucho a la escuela y tienes que revisar por qué, y entonces hablar con la trabajadora social, y ver qué está pasando".

Tutor: Reporto al prefecto y más que nada a trabajo social [alumnos con problemas de aprovechamiento escolar o "conducta"]. ¿Para qué? Para que trabajo social y, este, SEC (Servicios Educativos Complementarios de la escuela) chequen para que te citen a la persona, a ver si ellos tratan el tema allá, sin necesidad de mezclarte con los maestros. Ellos le dan solución de lo que tengan allá, de lo que ellos sepan que tenemos un foquito rojo ahí, para el padre de familia, para el alumno también, ¿verdad?

En algunas ocasiones los tutores, asesores o docentes se acercan a los servicios de asistencia para pedir que se cite a los padres de familia cuando se les presenta algún problema con un alumno: "En cuestión de que el maestro tenga una problemática con los alumnos, bueno, ya nosotros hacemos la llamada por teléfono. Llevamos expediente de cada uno de los alumnos", comenta una orientadora.

En otros momentos, si el tutor, asesor o docente lo requiere, la orientadores y/o trabajadora social le proporciona información al tutor acerca de un alumno determinado, de su situación familiar, su aprovechamiento y conducta; o bien, de la información que otros profesores han proporcionado de ese alumno: "Me piden información sobre la dinámica familiar que rodea al joven, sobre la problemática que, aparte de él, como maestro, me reporten los demás maestros".

También es importante para el tutor o asesor pedir, a trabajo social, información acerca de los motivos de las inasistencias, ya que sabe que algunas veces los alumnos no asisten porque están enfermos. Un tutor explica: "Cuando hay una situación así, específica, de un alumno, de que si se presenta una enfermedad y no asiste, o de que esté en tratamiento, eso vemos..."

Llama la atención que son los problemas de los alumnos, y no sus logros, los que son objeto de las comunicaciones entre tutores, trabajadores sociales y orientadores educativos.

La relación se torna complicada y hasta conflictiva

Cuando los tutores perciben que alguna de las figuras de los servicios de asistencia no está cumpliendo con la función que le corresponde, que existe la falta de comunicación entre ellas, o hay confusión en las funciones que cada figura debe atender, la relación entre tutores y orientadores y trabajadores sociales se vuelve difícil y algunas veces hasta conflictiva. Esto se puede notar en una de las secundarias técnicas, donde la forma en que se ha organizado el trabajo para atender los problemas conductuales de los alumnos ha ocasionado que, ante la presencia del tutor, la trabajadora social se deslinde de actividades que le corresponden. En esta escuela la atención de los grupos se ha dividido entre los coordinadores académicos y la trabajadora social, de tal manera que a esta última le corresponde atender a los segundos grados:

Tutor: Yo no veo correcto eso, porque a veces, si yo quiero tratar un asunto conductual, o está ocupado el coordinador académico o la coordinadora, o no vinieron ese día. Desde ahí estamos resquebrajando. Si voy con la trabajadora social: "Maestro, es que ese no es el grupo que me corresponde".

Trabajo social no está funcionando o trabajando como debiera funcionar. Por esa razón, algún problema que detectamos esperamos a que venga el maestro, o a veces, cuando viene, ya hasta el problema se nos olvidó.

Si bien en otra secundaria técnica la orientadora ha asumido el papel de coordinadora de tutores, en las entrevistas se nota que no todos los tutores perciben su trabajo de la misma forma. Uno de ellos opina que está descuidando su labor (como es dar el seguimiento académico a los alumnos a través de unos cuadernillos) por atender actividades que no le corresponden:

Entrevistador: ¿Y en Orientación? Porque veo que también tenemos entendido que es la coordinación de tutorías ¿Cómo la ha sentido?

Tutor: [...] que está generando por dar mucho apoyo a ciertas personas, o sea, es bueno, ¿no? O sea, si yo sé que tú tienes la capacidad de conocimientos, pues yo me apoyo en ti: "Oye esto...", pero, ¡es que luego también se salen de sus funciones! Hacen más cosas de lo que no les corresponde... Y lo que deben de hacer, ¡lo desatienden! Por eso solté el comentario, ¿no?

Otra tutora de esa misma institución opina que la labor de la orientadora se enfoca sólo en lo administrativo, pero no hay fluidez en la comunicación que denote seguimiento de los casos que la tutora plantea:

¡Sí hay comunicación, sí hay comunicación! ¿Cómo es? Pues, por medio de los reportes o de información para que se pueda llevar un seguimiento... ¡pero no hay seguimiento! Como que ahí quedó. Llega una información, a lo mejor yo requiero de un padre de familia. Si viene el padre de familia, llegamos a acuerdos, ¡pero nada más ahí! O sea, Orientación no se involucra en eso... Sino que yo lo manejo de manera personal e interna. Es de tal vez como yo lo maneje. Pero muchas veces uno reporta, pide la información, solicita, pero no viene el padre de familia; mandan un citatorio, mandan dos, mandan tres, pero no hay información, hasta que uno nuevamente vuelve a indagar: "¿Qué pasó con esto? El muchacho sigue igual y no hay ningún cambio. Al contrario, se va agravando más" [...] Entonces, pues, sí, a lo mejor todo eso como meramente administrativo, pero no hay un seguimiento... Yo, por ejemplo, lo he hecho porque yo estoy encima de los chicos y conozco todos los movimientos, pero a veces en Orientación los desconocen.

La observación que hace esta tutora también se extiende a trabajo social:

Bueno, desde mi punto de vista, esa debería de ser otra estrategia a seguir, pero yo le di a Fulanito su citatorio, pero verifico con el padre de familia: ¿Sabe qué? Usted tiene una cita para hacer que el niño o que el papá, cuando llegue a casa, le pida el citatorio, porque luego hay muchas veces que los citatorios andan tirados como pan caliente en los pasillos, porque no hay seriedad, no

hay cuidado, no hay control. A lo mejor sí te di 20 citatorios, pero desde febrero, y ya estamos en abril, ¡y no ha pasado nada!

En otras escuelas el caso es parecido. La falta de comunicación y coordinación entre tutores y servicios de asistencia afecta, sin duda, la atención a los alumnos:

Otro tipo de apoyo no lo hay en ese sentido, que yo dijera: "Trabajo social les va a llamar por teléfono". Eso no existe de Orientación o de trabajo social o no sé a quién le corresponda, ¿no? Yo, en mi caso, lo reporto con trabajo social: "Maestra, desde que entramos de vacaciones no ha venido a clases, desde la primer semana. ¿Ha sabido usted algo? ¿Le han reportado?" Y me dice: "No", o a veces resulta que la han dado de baja, pero a nosotros tampoco nos avisan. No sé cuál sea su control.

La inconformidad de los tutores respecto al apoyo que reciben de los orientadores y trabajadores sociales puede pasar por alto, en algunos casos, los acuerdos de organización que la dirección de la escuela toma sobre la función de estos últimos y las tareas que deben cumplir. Esta situación se fortalece ante la falta de lineamientos que tendrían que contemplar directrices para las autoridades escolares sobre las formas de encaminar algunas de las tareas de los trabajadores sociales y orientadores respecto al trabajo de tutoría para lograr una mejor coordinación con el tutor.

No hay relación o se prefiere evitarla

Los profesores prefieren evitar la relación para no generar situaciones administrativas. Es el caso de una tutora de una secundaria técnica, que prefiere atender a los alumnos cuando detecta problemas entre ellos:

Generalmente lo platico yo con ellas, con ellos, con los alumnos, porque también tengo alumnos, y si el problema es entre el grupo con otro grupo, yo recurro a buscar a estas personas y lo platicamos.

Otra tutora de distinta escuela prefiere citar directamente a los padres de familia, porque recurrir a orientación o trabajo social le parece "desgastante": "Cuando yo tengo un problema de indisciplina, busco dar solución. Evito ir allá porque nada más me desgasta. Entonces, yo doy citatorio a los papás y hablo con los papás y se acabó. Evito estar generando situaciones como muy engorrosas".

En síntesis, el capítulo 9 analiza las relaciones que se establecen en los planteles visitados entre tutores, orientadores educativos y trabajadores sociales, cuyas funciones coinciden en la atención a aspectos no académicos de los adolescentes, como salud, socioafectividad y disposiciones para el aprendizaje. Sin embargo, estas diferentes figuras encaran la problemática desde distintas ubicaciones: el gabinete o el aula; están sometidas a diferentes presiones en cuanto a cargas de trabajo reales y emocionales con respecto al tipo de problemas que atienden. No hay comunicación ni articulación de esfuerzos entre estos roles y la mirada de los unos sobre los otros acusa ignorancia de sus tareas y desconfianza en el desempeño de las mismas. ©

La tutoría en las telesecundarias

LAS TELESECUNDARIAS DE LA MUESTRA

La modalidad de telesecundaria, como se señaló en el capítulo 1, concentra 20.6% del alumnado del país y más de 55% de los planteles en cada una de las cuatro entidades visitadas, con excepción del estado 2, donde la participación se reduce a 32.6%. Se caracteriza por tener un solo docente encargado de impartir todas las asignaturas a un mismo grupo, y cuenta para ello con el apoyo de secuencias didácticas impresas, programas de televisión y libros de texto. El modelo ideal consiste en un plantel con tres docentes, uno por grado, más un director, aunque las estadísticas registran que en dos de los estados visitados, uno de los docentes es a la vez el director: en el estado 1, en 68.5% de los planteles; y en el estado 3, en 89.8%.

Ninguna de las cuatro telesecundarias visitadas esta conformada de acuerdo con el modelo y difieren entre sí de manera notable:

- La del estado 1 cuenta con siete grupos, (3 primeros, 2 segundos y 2 terceros); 7 docentes y un director y 207 alumnos; tiene intendente y secretaria.
- La del estado 2 se constituye por un solo grupo que integra los tres grados; cuenta con un docente-director y con 24 alumnos.
- La del estado 3 consta de dos grupos (uno integra primero y segundo grados); 2 docentes (uno de ellos docente-director); y 18 alumnos, según las estadísticas, pero tiene una población real de 8.
- La del estado 4 tiene tres grupos, uno por grado; 3 docentes; y 74 alumnos; adicionalmente cuenta con un oficial de usos múltiples que actúa como prefecto, como secretario y como encargado de mantenimiento.

VISIÓN GENERAL DE LA TUTORÍA

Por las propias características de la modalidad, la tutoría en la telesecundaria frecuentemente se percibe y se cumple como función inherente a la labor diaria del maestro, más que como desarrollo de un nuevo espacio curricular. Por lo general, los docentes de telesecundaria sienten que siempre han acompañado los procesos socioeducativos por los que atraviesan los alumnos. Reconocen que las tareas de la tutoría se llevan a cabo durante toda la jornada de diferentes formas, desde antes de que fuera parte del currículum. Afirma el director de la telesecundaria del estado 1:

Una de las ventajas en tele es que el maestro siempre está con su mismo grupo. Sabe sus debilidades, sus aciertos y cómo apoyarlos, y trabaja durante todo el año con los mismos padres de familia.

Y confirma el maestro de la telesecundaria del estado 2: "El acompañamiento va implícito en cada momento que se atora un alumno".

Aunque en la cita anterior el maestro se refiere a un acompañamiento de tipo académico, en otras escuelas, como la del estado 1, existen prácticas orientadas no únicamente a la adquisición de contenidos, sino a las necesidades que los alumnos manifiesten; por ejemplo, a través de una estrategia notable ideada por uno de sus docentes, "la silla junto al escritorio":

Maestro: Claro, nosotros la tutoría la tenemos todo el día. Yo junto a mi escritorio tengo una silla y cuando los recibo les digo: "Esa silla es para ustedes; yo soy oído de todos". Claro, a mí no me gusta que me platicuen las cosas que pasan allá en el hogar, pero si es necesario que los escuche o puedo yo dar un buen consejo, adelante.

A continuación se comentan algunas constantes en las telesecundarias visitadas que contribuyen a la construcción del sentido que dicho espacio curricular cobra en las dinámicas de esta modalidad.

Relación con la materia Formación Cívica y Ética

Un elemento consistente en las telesecundarias es la relación entre los contenidos y propósitos de tutoría y los de Formación Cívica y Ética (FCE). En palabras de un maestro de la telesecundaria del estado 1, estas asignaturas son complementarias, lo cual resulta enriquecedor para el trabajo de formar alumnos en competencias para la vida:

Y de la forma en que se está manejando en la actualidad me gusta que están metiendo de lleno los valores, que aunque ya estaban en cívica y ética, y ya estaban en el programa 2006, ahora en el 2011 le dan toda la fuerza de la tutoría al docente, recae en el docente, y dice que ahí debe uno de ver la convivencia en pares, la convivencia con sus papás y la interdependencia que haya entre maestro y alumno. Está mejor marcado todo en la actualidad.

En contraste, para otros docentes este cruce puede resultar repetitivo, lo cual provoca que los contenidos de la tutoría se dejen de lado y la hora frente a grupo sea empleada para resolver otras necesidades:

Maestro: Yo siento que como que la O y T (Orientación y Tutoría) es algo repetitivo con lo que es FCE. Por eso a veces muchos catedráticos la dejamos de lado, máxime cuando no podemos aportarle una calificación cuantitativa a esto, pero sí la hacemos cualitativa en cuanto hacemos el proceso de evaluación de los muchachos. Pero sí siento que hay muchos temas que están

muy relacionados con FCE y a veces dejamos de lado la tutoría, o a veces la agarramos de relleno para otras asignaturas que no nos alcanza el tiempo.

Sin embargo, aunque se identifican las coincidencias entre Orientación y Tutoría y la materia de Formación Cívica y Ética, algunos maestros otorgan cierto valor específico a la tutoría porque constituye un espacio menos rígido en el que se pueden abordar los temas de Formación Cívica y Ética desde la perspectiva de los alumnos:

Maestro de otro plantel: Nada más es una hora a la semana [...] Sí hay ventajas con esto de Orientación y Tutoría, porque a veces se manejan temas que no se tienen en la programación y en los libros, y sobre todo porque hay a veces temas que a lo mejor sí vienen en Formación, pero los alumnos se sienten más relajados y más libres cuando trabajan en Tutoría. Ya tienen esa cierta idea de confianza y de que uno les dice: “¿Saben qué? Vamos a abordar un tema que a ustedes les interese, vamos a trabajarlo libremente”. Y se sienten con confianza y libres porque ya no es algo plasmado en un libro.

Refuerzo académico para otras asignaturas

El interés por reforzar los contenidos de otras asignaturas, especialmente de Español y Matemáticas, es constante y permea en la práctica docente y, por tanto, en la tutoría en todas las telesecundarias visitadas. La presión por fortalecer las asignaturas con mayor peso curricular y en los exámenes ENLACE, que también son las de mayor índice de reprobación, combinada con la falta de materiales que guíen la clase de tutoría o desconocimiento de la existencia de los mismos, redundan en que la hora de tutoría suele emplearse como un espacio para el fortalecimiento de esas materias. Incluso, como se verá en el caso de la telesecundaria del estado 4, más adelante, el fortalecimiento académico será el eje rector del trabajo tutorial.

El maestro-director de la telesecundaria del estado 2 afirma que en la hora de Orientación y Tutoría es frecuente “ponerlos a leer, dictarles palabras para que escriban de manera correcta; redacción; también les dicto párrafos y les checo su redacción y ortografía”. Es evidente que este maestro considera más conveniente ocupar ese espacio para realizar actividades de refuerzo en Español.

PROYECTO DE VIDA: ÁMBITO PRIORITARIO

En un par de nuestros cuatro casos (el del estado 1 y el del estado 4) los ámbitos que definen el planteamiento de la tutoría se conocen poco, y en los otros dos (el estado 3 y el estado 2) prácticamente se desconocen. Sin embargo, por las condiciones de la población¹ que asiste a la mayoría de las telesecundarias y por la

¹ Los maestros se dan cuenta de que la mayoría de los alumnos de las telesecundarias visitadas son socialmente vulnerables, con problemas de rendimiento escolar y conducta. Además, perciben que en el contexto en el que viven están expuestos a factores de riesgo como el alcoholismo y la drogadicción. Entonces, enfatizan el papel de la escuela para alejarlos de esos peligros y para fomentar el interés por continuar estudiando.

percepción que los maestros tienen de esa población, el aspecto que más se enfatiza en la tutoría —como función— es el proyecto de vida, sin que necesariamente se adscriba o se verbalice de esta forma.

Los maestros procuran que los alumnos permanezcan en el sistema escolar y “se preparen mejor para el futuro”, no sólo a través de recomendaciones reiteradas por todos los docentes, ni únicamente como parte del contenido durante las (escasas) sesiones de tutoría, sino como un tema transversal que cruza diferentes asignaturas. Un maestro explica:

Los temas del futuro de los jóvenes aparecen mucho en los programas de 2006, en Historia, en FCE, en Español; en Español, cómo me veo en 15 años; en Historia vemos las crisis económicas, y en FCE, la convivencia, las leyes, la democracia, qué podemos hacer nosotros para que exista la democracia. En Formación Cívica y Ética trata con su entorno. Ahí se ven cuáles son sus intereses, cómo se ha ido formando su personalidad, y después vemos cómo se ven en su futuro. Eso les costó mucho trabajo, porque les cuesta visualizarse en cinco años.

Los propios alumnos de las diversas telesecundarias mencionan en las entrevistas que éste es uno de los temas más frecuentes de la tutoría, a pesar de que su tratamiento exceda la hora frente a grupo.

Entrevistadora: En el horario que tienen pegado en el salón, tienen un espacio para ver Tutoría. ¿Llegan a tener clase de tutoría?

Alumno: Sí. Haga de cuenta que no es por lo regular, ¿cómo le diré?, conforme al horario. Platicamos y todo lo que se hace en tutoría, pero no en el día, por decir. Lo hacemos otro día.

Entrevistadora: ¿Y qué tipo de cosas ven allí?

Alumno: Pues, platicamos qué tipo de cosas pensamos ser cuando salgamos de aquí. Y el profe nos da consejos y valorar lo que tenemos y todo eso. La otra vez nos dijo que la SENMAR y no sé qué.

Entrevistadora: ¿De las opciones para estudiar?

Alumno: Sí, que le echáramos ganas.

Cabe aclarar que no en todas las telesecundarias visitadas se realizan prácticas relacionadas con la tutoría con cierta regularidad: la composición del cuerpo docente en las telesecundarias y la gestión escolar específica que logran sus integrantes, tan marcada por su pequeño tamaño, imponen condiciones adicionales al desarrollo de la tutoría.

El hecho de que el personal docente se reduzca a uno o dos maestros en las telesecundarias chicas genera situaciones que impactan no sólo a la tutoría, sino a todo el funcionamiento de la escuela, como sucede con la suspensión constante de clases cuando el docente tiene que realizar alguna actividad administrativa o no asiste a la escuela por algún otro motivo. Además, debido a que se percibe que los contenidos de la tutoría se cruzan con los de otra asignatura —cívica y ética— y que la primera no reporta calificaciones y puede impartirse durante la propia convivencia diaria con los estudiantes, se convierte en un espacio curricular que, a pesar de que en la modalidad de telesecundaria tienen sesiones y temas pautados, éstos se sacrifican con frecuencia en aras de atender las necesidades que en ese momento apremien: preparación para ENLACE, refuerzo de temas de Matemáticas o Español; incluso, se usa para descansar, lo cual también es valorado tanto por docentes como por alumnos.

En los casos de estas dos escuelas pequeñas, se encontraron suficientes indicios para afirmar que no se da tutoría. En el plantel del estado 2 ya señalamos que la hora asignada se dedica a Matemáticas y Español y que los alumnos no conocen los materiales ni programas de tutoría; y en el del estado 3, un maestro expresa en la entrevista que no ha trabajado tutoría como espacio curricular, y el otro en realidad no imparte ninguna clase. En cambio, en las de los estados 4 y 5 se observó mayor riqueza de planteamientos y acciones relacionadas con la tutoría.

UN CASO CRÍTICO

Este representa una situación crítica por la precariedad general de la docencia en ese plantel. Se trata de un caso atípico, porque la telesecundaria sigue existiendo a pesar de una disminución radical de alumnos y de que existen otras secundarias cercanas que son alternativas para los estudiantes. A lo anterior se une la presencia de un profesor, que evidentemente no cumple con su obligación como maestro. (Ver en el capítulo 11 el apartado "JC: un tutor ausente")

Se trata del docente encargado de atender a 1° y 2°, quien muestra un completo desinterés por su labor, lo cual no sólo afecta a la tutoría como espacio curricular, sino también a las demás asignaturas. No existe interacción didáctica alguna entre el maestro y los alumnos de este grupo (explicación de un tema, preguntas, revisión de tareas, entre otros); los jóvenes tienen que trabajar individualmente con sus materiales, sin recibir del docente algún tipo de retroalimentación. El maestro se dedica a hablar por teléfono celular, estar sentado en el escritorio o salirse del salón e incluso de la escuela. Lamentablemente, esta situación ha prevalecido por varios ciclos escolares, lo que ha propiciado el alto índice de deserción que sufre la escuela, situación que el propio planteamiento de la tutoría se propone abatir.

El otro maestro, que se encarga del grupo de 3° y cumple con la función de director, prioriza la "cordialidad entre docentes", por lo que no reacciona al comportamiento de su colega. Por su parte, se muestra receptivo y sensible a las necesidades de los estudiantes y busca acompañarlos en su tránsito por la secundaria, lo que hace que la función de tutoría se pretenda cumplir de algún modo.

Pese a que este docente en la entrevista expresa que no ha trabajado tutoría como espacio curricular, sus alumnos refieren que sí han tenido tutoría cuando el maestro les hace comentarios o recomendaciones para que “mejoren como personas” durante el desarrollo de las clases de las distintas asignaturas; resulta significativo, entonces, que los chicos reconozcan la tutoría como expresión de la función de orientación recibida en cualquier momento de su tránsito por el plan de estudios.

UN EJERCICIO HÍBRIDO DE TUTORÍA

El problema principal de esta telesecundaria es la escasez de espacio para la debida atención a sus cerca de 80 alumnos, pero cuenta con un comprometido equipo de tres maestras, una de ellas con 13 y otra con 24 años de antigüedad en ese plantel más una tercera recién llegada. Han logrado establecer una enriquecedora rutina de trabajo diario con los alumnos a lo largo ya de varias generaciones y una buena relación con los padres de familia. Aunque no se cumplen las formalidades de la tutoría según ha sido programada y dos de las tres maestras tienen escaso conocimiento del planteamiento de tutoría y desconocen los materiales, han aceptado la influencia que ejerce la tercera de ellas, quien ha recibido mayor capacitación al respecto. En ese sentido, las tres maestras reconocen la tutoría como una tarea legítima, reiteran su importancia para el trabajo docente que ya se realiza y la llevan a cabo de manera especial.

Hace tres años las maestras recibieron un curso, supuestamente de tutoría, consistente en formar equipos de alumnos para trabajar por proyectos, procurando ayudarse entre pares en lugar de competir. El objetivo del curso era reproducir esta estrategia entre los estudiantes de las telesecundarias respectivas.

La maestra que ha recibido más capacitación en tutoría la interpreta de la siguiente manera: “Al principio creía que se trataba de orientar a los muchachos hacia lo que quieren ser de grandes y ahora siento que debe centrarse en la solidaridad y no en competir”. Ha impulsado la formación de equipos de alumnos encabezados por un “tutor”, que monitorean y apoyan mutuamente su desempeño escolar, con miras a depender lo menos posible del maestro. Las otras dos maestras han replicado este mecanismo en sus grupos.

De ahí que en esta escuela la tutoría se concibe principalmente como estrategia didáctica que consiste en seleccionar a los más aventajados alumnos de cada asignatura para auxiliar a la maestra a mejorar a los menos aventajados; este apoyo pedagógico está activo en cualquier momento de la jornada. Esos alumnos encabezan grupos de dos, tres o cuatro alumnos y son a quienes se denominan “tutores”. Una de las maestras describe lo que entienden por esta noción:

La maestra C nos manejó que de lo que se trata es de formar líderes en el grupo que ayudaran a encauzar a los que les cuesta más. Aquí pido que un alumno ayude a otro. Hace como dos años que trabajo formando equipos de trabajo. Pueden ser binas, trinas o equipos de cuatro, y siempre procuro que haya uno que me ayude con los demás. Le digo: “ora sí me vas a echar la mano con fulanito”.

Las maestras no se conciben como tutoras. La función de orientación sobre el trabajo académico la consideran permanente, constante y continua, al igual que el cuidado de los alumnos en todos los aspectos, tanto dentro como fuera de la escuela.

Cuando la directora o una de las maestras detectan que un alumno utiliza drogas, avisan a sus padres, aunque a veces éstos nieguen el problema [“por el cariño, por el amor se ciegan”] e inclusive denuncian a la comunidad la existencia del narcomenudeo:

Directora: También saben que hay una persona de aquí que se dedica a venderla y ellos lo saben pero no han hecho nada. Yo ya se lo comenté al delegado y al comité de padres de familia, y en reuniones bimestrales que hemos tenido con ellos siempre estamos sobre el problema.

Para atender problemas que exceden el ámbito de acción de las maestras y que se relacionan con disciplina o con aspectos emocionales de los alumnos, la escuela se ha auxiliado de otras instituciones. Por ejemplo, el municipio ha canalizado a la escuela ayuda de un psicólogo: uno trabajó en 2011 y la psicóloga actual comenzó a colaborar con el plantel a partir de enero del 2012 realizando sesiones semanales alternas, una sesión grupal y la siguiente dedicada a atenciones personalizadas.

La dinámica de esta escuela llama la atención por la relación que guarda con el planteamiento de la tutoría en varios sentidos:

- La promoción del trabajo entre pares, como descentralización de la figura docente, que guarda cierta semejanza con la propuesta de la relación tutora de la Estrategia Integral para Mejorar el Logro Educativo.
- La canalización de las situaciones que sobrepasan los alcances del tutor o la escuela a expertos o instancias externas.
- El desempeño de las funciones previstas en los distintos ámbitos de la tutoría en cualquier momento, sobre muy diversos asuntos de interés para los estudiantes, tanto dentro como fuera de la escuela.

Aparentemente esta forma de trabajo les ha dado resultados favorables. Las dos maestras con mayor antigüedad —la directora y la de tercer grado— se enorgullecen al referirse a sus egresados, quienes en su mayoría han logrado ingresar a las instituciones de nivel medio superior de las cercanías.

UNA ESCUELA GRANDE CON UNA BUENA GESTIÓN DE LA TUTORÍA

En este caso, varios factores contribuyen a que la tutoría haya avanzado significativamente en su institucionalización, a que se cumpla en gran medida como función y a que haya logrado ocupar el espacio curricular asignado en su planteamiento formal.

El primer factor es el fuerte vínculo y apoyo mutuo que existe entre la comunidad y la telesecundaria, que ha redituado en el mejoramiento de la infraestructura.² Los padres de familia, a diferencia de lo encontrado en otros contextos, participan de manera más activa con la escuela e incluso tienen un conocimiento considerable de la tutoría.

Es la escuela más grande de las cuatro visitadas. El tamaño de su población escolar (207 alumnos en siete grupos, atendidos por siete maestros) favorece la existencia de una directora técnica, sin grupo, lo cual posibilita que el servicio educativo no se interrumpa. Ningún grupo queda desatendido cuando la directora requiere ausentarse por cuestiones administrativas o cuando otro maestro falta. La directora, a lo largo de sus diez años de gestión, ha buscado integrar un equipo sólido de docentes, reconociendo su trabajo y volviéndolos partícipes de las decisiones que se toman en la escuela; a esto se suma el trabajo conjunto que lleva a cabo con los padres de familia y el buen trato que tiene hacia los alumnos. La directora recuerda el proceso que vivió de esta manera:

Entonces, cuando iniciamos en telesecundaria y te dan la dirección encargada, con grupo, para el que lo recibe es un gran trabajo, porque tienes que sacar tu trabajo como maestra de grupo y el trabajo como director encargado. Es un trabajo con un solo sueldo. Pero, ¿cuáles son las recompensas con el tiempo? Que el que es director encargado, con grupo, vas a aprender. Vas a aprender a gestionar, a dirigir, vas a aprender a coordinar, a organizar. Vas a tener experiencia de cómo planear actividades con tu colegiado... También aprendí a trabajar con la comunidad, aprendí a trabajar con la gente... El director debe de ver cuestión pedagógica, cuestión de infraestructura, administrativo; son muchas cosas... Por eso sabes tú que debes de trabajar con la comunidad, que debes de trabajar con padres de familia, debes de trabajar con alumnos, con maestros.

El hecho de que exista una comunidad escolar cohesionada, con una gestión que favorezca la colaboración entre docentes, propicia el reconocimiento de la tutoría como un trabajo que no sólo recae en la figura del maestro, sino en toda la comunidad escolar, como informa un maestro:

Esta asignatura al nivel telesecundaria la enfoco más que nada para ver la formación especial de los adolescentes, de los jóvenes de aquí de la institución, y en la Reforma de la Educación Básica que tenemos en 2011 se ve más que nada la formación y atención de los adolescentes, que esto deben ser esfuerzos acumulados, no sólo del maestro de grupo, sino esfuerzos acumulados de todos y orientados al cambio y a la mejora continua del adolescente. Por ejemplo, aquí en esta asignatura se ven a profundidad los valores de los niños.

² La escuela cuenta con cinco computadoras, tres de las cuales donó una mujer de la comunidad. Ella las obtuvo porque participó en el Programa Motor. Donó el equipo para que la telesecundaria empezara a formar su centro de cómputo.

De este modo, la tutoría se vuelve un proyecto de todo el equipo docente, encaminado, sobre todo a la asertividad. En palabras de un maestro “aprender a decir sí o no, en las cosas que le convienen a él (al alumno), recibiendo la información sobre lo que le conviene. Pero enseñarlo a tomar sus decisiones.” La exhortación a ser asertivo no se limita a la hora de tutoría, sino a toda la jornada escolar, ya que cada vez que se suscita una situación extraordinaria, la directora y los maestros procuran la reflexión del estudiante para “corregir el rumbo”.

En esta telesecundaria también se encontró el trabajo de apoyo entre alumnos para mejorar el rendimiento académico. Si bien éste no ha sido un tema que se aborde en la hora de tutoría, sí constituye uno de los esfuerzos de acompañamiento que se plantea el equipo docente como prioridad institucional. A partir del Programa para la Mejora del Logro Educativo (PEMLE), se trabaja en una dinámica de monitores, en la que los alumnos más destacados ayudan a un equipo de estudiantes con problemas en las asignaturas de Español y Matemáticas.

Entrevistadora: Y sobre este programa de monitores del PEMLE que me habían contado, ¿tú fuiste monitor de alguno?

Alumno 1: De los dos, de Español y Matemáticas. Yo trabajaba con los otros monitores a las 7:30, o si no, en la hora de Matemáticas o Español. Ya cuando terminábamos, al otro día les dábamos hojas a los equipos. Ellos las contestaban y ya si no le entendían, yo les decía cómo iban a hacer, qué iban a hacer.

Entrevistadora: De 7:30 a 8:00, trabajabas con los otros monitores. ¿Qué hacían en ese tiempo?

Alumno 2: Respondíamos los ejercicios, y ya cuando terminábamos, lo veíamos con la maestra a ver cuáles eran las respuestas.

Entrevistadora: Entonces, digamos que ustedes hacían el ejercicio antes para que ustedes supieran bien, bien cómo explicarles, cómo lo hicieran los otros. ¿Y los dos a los que tú estabas monitoreando trabajaban en equipo?

Alumno 2: Sí, ellos dos trabajaban en equipo. Se apoyan. Ya si no le entienden, me dicen a mí que les explique.

Los alumnos valoran el modelo de trabajo. Se sienten orgullosos de poder ayudar a sus compañeros con problemas en alguna de las asignaturas de las que se encargan.

Aunque en esta escuela la función de tutoría se cumple, la hora de tutoría se hace de manera muy desigual, dependiendo del estilo del tutor. Encontramos maestros que se limitan a pedir a sus alumnos que llenen el libro de texto, y otros que despliegan secuencias didácticas de su propia creación, a propósito de los temas que pauta el libro, pero mucho más atractivas para los estudiantes y que promueven la reflexión de los mismos.

Lo observado en esta escuela permite reiterar, como en los casos de las otras modalidades, que la participación genuina de los docentes es un factor necesario para que la tutoría pueda consolidarse como función, más allá de cumplir la hora frente al grupo.

CAPACITACIÓN

En general, los maestros de telesecundarias mencionan haber recibido alguna capacitación sobre la tutoría, aunque ha sido mínima, ligada por lo general con las asignaturas del currículo y en ocasiones tardía. Se repite la modalidad de que sea por lo menos un maestro el que reciba la capacitación para compartirla posteriormente con los otros, como en el caso de la telesecundaria del estado 4. Quienes no recibieron curso alguno cuando llegó la tutoría a la telesecundaria, refieren que el primer ciclo tuvo que ser resuelto a partir de la guía que proporcionaban los programas televisivos, ya que en la mayoría de los casos tampoco se contaba con el libro de texto.

Las maestras del plantel del estado 4 reportan que al principio no sabían de qué se trataba y que la emisión de TV era el único contenido y apoyo. Entre 2008 y 2009 dos de ellas recibieron un curso “en cascada” que impartió una compañera maestra, con duración de un día, en el Centro de Maestros de LI. En este primer curso les presentaron el libro de texto de Orientación y Tutoría y les dieron un CD (que contiene el libro de texto), que no pudieron abrir porque no tenían computadora. Sin embargo, tampoco reportan haber intentado abrirlo posteriormente, y hasta el momento no lo han utilizado (durante la visita las maestras ya habían perdido el CD y nadie lo utilizó).

En el tema de la capacitación se hace presente, una vez más, la relación que los docentes encuentran con Formación Cívica y Ética, aunque reconocen que dada la relevancia que la tutoría ha cobrado en los últimos años, sería deseable tener capacitación específica para ésta, como manifiesta un tutor:

No, no recibimos capacitación formal de tutoría, no. Lo que sí hemos recibido es de Formación Cívica [...] y también como está relacionado con la formación del alumno, pues, de ahí vamos retomando. Sí recibimos en una ocasión, que ya tiene años, cuando dieron unos folletitos, que no había material con qué trabajar. Sí nos dieron, pero ya tiene como unos tres, cuatro años. Muy vagamente, no se le tomaba como una asignatura, órale, como si fuera Español, Matemáticas. Sí nos dan otros cursos, pero si es bueno que se nos siga dando, porque, mire, al menos hay asignaturas como la de Tutoría, Formación Cívica, Educación Física, Tecnología, que antes no se le daba tanta importancia como una asignatura, porque más estábamos en Español, Matemáticas, Ciencias e Inglés... pero ahora no, ahora es todo, que sí, el tiempo lo tenemos pero bien cortito; no lo sentimos el tiempo. Para estar avanzando con todo lo que nos da el gobierno, es importante.

Más allá de la capacitación recibida de manera formal, los docentes de telesecundaria, a diferencia de los tutores de las secundarias generales y técnicas, tienen un fuerte sentimiento de capacidad proveniente de su forma de trabajo, en el cual no precisan ser necesariamente “especialistas” en una asignatura para poder impartirla. Del mismo modo, asumen la tutoría como una de las capacidades que poseen de la “fibra educadora” que todo docente de secundaria debería tener y que ellos han desarrollado a partir de la experiencia en telesecundaria y por ser capaces de capitalizar el gran número de horas que han trabajado con los adolescentes. Al respecto, un maestro de una telesecundaria comenta:

Le dieron un giro total, que han de haber dicho, el tutor debe ser el que los tiene mucho tiempo en sus manos. Yo pienso que hacia allá va encaminado, ya dejándole bastante responsabilidad a uno con ellos. Pero si tú vienes, y aunque le vayan cambiando de nombre a las cosas, si tú vienes haciendo las cosas bien, pues es lo mismo.

MATERIALES DIDÁCTICOS

Conviene recordar que la modalidad de telesecundaria es la única que elaboró los programas correspondientes de apoyo televisivo y los libros de texto desde que se acordó la inclusión de la tutoría como espacio curricular. La situación de los materiales es similar a la de la capacitación: inicialmente tampoco llegaban los apoyos pertinentes y fue preciso hacer búsquedas o echar mano de la intuición a partir del trabajo previo con adolescentes para resolver el reto que implicaba la llegada de la tutoría. En palabras de un tutor:

No; es más, cuando se empezó a trabajar en 2006, a mí me tocó tener primer grado y nomás lo que me vino fue el primer bloque y no tuve con qué trabajar más, y ahí anduvimos buscando, ver qué hacer, porque ni los programas llegaban. Lo que pasa es que aquí, en los estados más lejanos, los materiales tardan en llegar. Mire, ahora, hasta ahora están llegando los programas. Esa vez me fui al programa, lo solicité y la maestra me hizo favor de fotocopíarmelo. Hoy que vemos el programa completo, vemos que no estábamos fuera de contexto. Y como ya llevábamos lo de cívica y ética, era nomás adecuarlo.

En todas las escuelas visitadas se encontraron libros de texto, aunque no para la totalidad de los alumnos, y casi no se utilizan. En el caso de la telesecundaria unidocente del estado 2, encontramos únicamente los libros de primero que usó el año anterior otro maestro, no el actual, quien declara:

Nada más tenemos el libro de primero de Orientación y Tutoría... No sé si haya libros de los tres grados, desconozco...

En el plantel del estado 4, que cuenta con una buena dotación de libros en las bibliotecas de aula para cada uno de los grupos, una pequeña biblioteca

en el cubículo de la dirección y múltiples colecciones arrumbadas en una especie de bodega que recibe el nombre de “aula de medios”, tampoco se localizaron más libros de tutoría que los de primer grado. Los alumnos informaron que un maestro trabajó ejercicios del libro de primer grado, pero se cambió de escuela y la nueva maestra que llegó no lo usaba y ni siquiera sabía que existía tal texto. Un alumno de tercero compartió con nosotros el libro de primero de su hermana menor, que estaba completamente nuevo. En el plantel en que se probaron los instrumentos y estrategias de esta investigación, en el momento de nuestra visita, llegaron los primeros textos de tutoría que recibía la escuela.

En la mayoría de los casos la hora frente a grupo se emplea para resolver situaciones de diversa índole o incluso para descansar, por lo que la televisión no se prende y ni los programas televisivos ni el libro cobran mayor relevancia.

Durante una de las visitas fue posible observar una sesión de tutoría en la escuela del estado 4, sin duda decidida por la maestra en virtud de la presencia de los observadores. La recepción era mala, tanto en audio como en imagen, y el contenido del programa de TV parecía totalmente ajeno a la tutoría: a lo largo de los 15 minutos del programa, una pequeña plantea diez adivinanzas en lengua náhuatl. Una vez terminada la emisión televisiva, la maestra intentó, durante una media hora, extraer literalmente de los alumnos algunas conclusiones que relacionaron con la materia de Formación cívica y ética, sobre el respeto a la diversidad y la solidaridad.

Los alumnos de segundo grado de esta escuela recuerdan haber visto unas seis emisiones de TV sobre tutoría, pero no les conceden relevancia: sólo a dos o tres les parecieron interesantes. Sobre dichas emisiones opinan que:

Ni les ponemos atención. Vienen atrasadas, pasan las mismas, yo no le entiendo porque la otra vez salió Facundo, que era un viejito que tocaba la guitarra, y la de Margarito, que se le caían las macetas, que eran las macetas asesinas, que se le caían a una viejita, algunas no les entendemos porque no hablan en ellas, así pasan. Algunas son divertidas y otras te aburren; las divertidas son cuando se les caen las macetas o caminan los gatos; las aburridas son las que nada más van caminando y no dicen nada.

A diferencia del libro, que en ocasiones se emplea aunque sea únicamente para llenar ejercicios, el programa de televisión parece no tener relevancia alguna para docentes y alumnos. No se sigue por problemas con el aparato, con la emisión o con el horario, por el desfase de los contenidos del programa con los del libro, o bien porque el maestro no le otorga utilidad.

A propósito de esos materiales, es importante destacar que las actividades propuestas en los libros de texto dictan el guion de trabajo al docente, y en pocos casos sirven como vehículo para que fluya la comunicación y la empatía entre tutores y alumnos, así como entre éstos. Los alumnos se limitan a contestar ejercicios que se agotan en la enunciación de respuestas predefinidas que no

promueven la reflexión sobre los temas que abordan y, además, responden a un enfoque anterior al modelo renovado.³

En síntesis, el capítulo 10 se dedica a los resultados encontrados en la modalidad de telesecundaria, tan específicos que las escuelas no se pudieron analizar de manera conjunta con las otras dos modalidades. Se examina el sentido que tiene la tutoría en estos planteles en los que hay un maestro responsable del grupo en todos los aspectos. Se señala la relación entre la tutoría y la materia de Formación cívica y ética. Predomina el uso de la tutoría para fortalecer otras asignaturas, pero encontramos una variante interesante en la estrategia de usar alumnos tutores; en otra telesecundaria se aprovecha la hora de tutoría para establecer un espacio de diálogo con los estudiantes, centrado en sus intereses y más libre y flexible que los tiempos tan estrictamente pautados por los programas televisivos y los libros de texto de las otras asignaturas. ©

3 La información sobre los libros de texto de telesecundaria se complementa en el capítulo 8, correspondiente a los materiales que circulan alrededor de la tutoría.

Gestiones ejemplares

UNA ESCUELA CON UN PROYECTO GLOBAL

En esta escuela se conjuntaron una serie de factores que dieron lugar a un proyecto escolar global que incluyó la tutoría y la generación de un trabajo colectivo para ponerla en práctica. El proyecto lo elaboró un equipo directivo creativo y fuerte, encabezado por un director con sólida formación académica (maestría en manejo de grupos y 26 veranos consecutivos tomando cursos de todo tipo) y amplia experiencia administrativa (coordinador de la instancia de formación permanente en el estado, coautor del plan estatal de secundarias técnicas y del plan de la zona escolar). También participaron la actual orientadora, que tiene formación y experiencia en capacitación (trabajó en una escuela piloto en la que se experimentaron los cambios derivados de la RIES, allí elaboró e impartió varios cursos de tutoría), así como la subdirectora y los coordinadores de las áreas académica y tecnológica. Los últimos tres cuentan con una prolongada estancia en la escuela y experiencia docente. Este equipo directivo logró incorporar paulatinamente a otros docentes y personal al proyecto y plan de acción de la escuela.

La planificación en esta escuela comprende no sólo el diseño, sino su traducción a un programa de acción (denominado Trayecto Formativo) que establece las tareas específicas, además de la definición y organización del personal que lo llevará a cabo.

El plan de desarrollo propone organizar la acción de la escuela en cuatro dimensiones: pedagógico-curricular, administrativa, organizativa y de participación social y comunitaria. Su elaboración se encargó a los siguientes responsables: a los dos coordinadores, la pedagógico-curricular; a la subdirectora matutina, la organizativa; al subdirector vespertino, la administrativa; y a la orientadora, la "dimensión de participación social y comunitaria, en la cual se incluyó la tutoría". En función de las problemáticas y necesidades identificadas en cada dimensión, se programaron las prioridades y acciones correspondientes y se asignó el personal que participaría.

En rigor, la planificación en esta escuela se hizo de arriba abajo según explica la orientadora: "Primero fue el director, subdirectores, coordinadores y yo. Ya que teníamos la propuesta armada, entonces la revisamos con los maestros y les entregamos una copia para que todos lo conociéramos". Pero también se hizo una labor de convencimiento e incorporación a la propuesta: "Me dedico 15 días, de 7 de la

mañana a 10 de la noche, a hablar con cada uno de los maestros para ver qué piensas, qué haces, qué propones —uso la metodología de planeación estratégica para diseñar un proyecto— y se me empiezan a pegar dos, tres maestros. Al principio son poquitos, pero empezamos a permear”.

Cabe señalar que el plan incorporó innovaciones significativas retomadas de experiencias previas, como:

- **El establecimiento del módulo 9**

Es una medida que el director ya había probado (con la autorización del supervisor) en otras escuelas. Se trata de recortar 10 minutos cada clase, reduciendo los módulos de 50 a 40 minutos para abrir un espacio dedicado a realizar reuniones y actividades durante la jornada escolar:

Y digo todos los lunes hay reunión de directivos; a las 12, los de la mañana, y a las 3, los del vespertino. Todos los martes reunión con servicios complementarios 11:30 y vespertino 15:00 horas. Los miércoles hay reunión con todos los maestros. Entonces, es pesado, mucho trabajo; es encerrarse mucho tiempo, pero los resultados se están viendo.

- **Coordinación de tutoría**

Por iniciativa del director, el nombramiento de una Coordinación de Tutores recae en la orientadora. Esta figura se crea de manera informal dentro de la organización de la escuela con la finalidad de incrementar la fuerza de esta labor y coordinar el trabajo de quienes imparten tutoría en el plantel. Cabe mencionar que en otras escuelas de la zona escolar también se ha instaurado esta figura denominada “responsable de tutoría”. En este sentido, se identificó que algunas de las iniciativas puestas en práctica en el plantel se han extendido a toda la zona escolar, lo cual demuestra la estrecha interrelación entre las autoridades de la zona y el equipo directivo. El director y el supervisor se llevan bien y el director elaboró el plan de desarrollo de la zona.

La mayoría de los maestros reconoce el apoyo de la coordinadora, tanto en la elaboración del plan como en la asesoría y apoyo a los trabajos de tutoría. Sin embargo, algunos piden que la actividad de la coordinación no se limite al registro de información y de problemas. Le exigen mayor involucramiento en el seguimiento y solución de casos puntuales, como una entrevistada que se queja:

Muchas veces uno reporta, pide la información, solicita, pero no viene el padre de familia; mandan un citatorio, mandan dos, mandan tres, pero no hay información ¡hasta que uno nuevamente vuelve a indagar!: ‘¿Qué pasó con esto? El muchacho sigue igual y no hay ningún cambio. Al contrario, ¡se va agravando más!’.

- **La tutoría en la escuela se fundamenta en dos pilares**

El primero abarca: a) la formación y organización de la tutoría a través de la realización de un taller dirigido a los tutores del plantel al inicio de cursos, b) la provisión de bibliografía relacionada con el tema y c) la asesoría de la orientadora a demanda de los maestros. Como parte de la proyección de esta escuela en la zona, la orientadora participa en la coordinación de un curso de tutoría dirigido a todos los docentes de la zona, "sean tutores o no". Así se rompe el vicio de dirigir los cursos de tutoría al personal de Servicios Complementarios (orientadores, trabajadores sociales) o a las autoridades, pero nunca a los maestros-tutores, para no perder clases o porque ya están ocupados en sus academias.

El otro pilar es la propuesta de algunas acciones dirigidas a incrementar la comunicación y la participación de las familias con el plantel, como "Escuela para padres", o atender a los alumnos con problemas de aprovechamiento o conducta, a través de la "Pared de grafiti", "Alumnos aplicados" y "Círculo mágico".

- **El plan de trabajo por grado**

Al inicio del ciclo escolar, durante las reuniones de trabajo colegiado, los docentes, asesorados por la orientadora, diseñan un plan de tutoría por grado, que pretende centrar el trabajo en el campo de la tutoría, eliminar confusiones en la interpretación y evitar el caos en las acciones. Dicho plan establece los cuatro ámbitos de la tutoría y propone que posteriormente se desglose y se traduzca en acciones concretas que desarrollará cada tutor en su grupo, en su respectivo plan de clase de tutoría, tomando en cuenta las condiciones que se presenten y prioridades que se asuman. Dice el director: "Y empiezo con mis locuras, a diseñar un formatito donde pegué el ámbito, su propósito, su objetivo y lo meto, y les dije a los maestros: 'Yo ya te puse eso. Ahora tú pon la estrategia. Nada más dime qué vas a hacer y ya unificamos'".

Cabe señalar que la operación de este dispositivo deriva en reconocimientos y críticas. Algunos tutores, sobre todo los novatos, señalan la utilidad que tiene el plan por grado para dar contenido y organizar las sesiones, y otros señalan que no considera suficientemente las características y necesidades de los estudiantes ni las iniciativas de los tutores.

- **La carpeta operativa de cada grupo**

Se inspira "en el modelo cubano, donde hay un seguimiento desde que el niño entra, donde los maestros puedan tener una visión general y los cambios y al menos el tutor ya no va a empezar de cero", y fue diseñada por la coordinadora de tutores. En esta carpeta se registra información sobre los alumnos del grupo respectivo: datos socioeconómicos (si vive con el padre, con la madre o con los dos, si trabaja o no), la ficha psicopedagógica de cada estudiante y un certificado médico. La parte más importante es un registro que hacen los maestros de los reportes e incidencias que a

lo largo del año tienen los estudiantes. Este documento tiene el propósito de que los tutores tengan a la mano información sobre su grupo, misma que les puede resultar de mucha utilidad en las reuniones bimestrales con los padres de familia. Se espera que esta carpeta también sea nutrida por los propios tutores o docentes que imparten asignaturas al grupo, a lo largo del ciclo escolar.

Hay opiniones favorables y críticas respecto a la carpeta:

El ver que todo estaba registrado, que todos teníamos acceso, que estaba más sistematizado me pareció muy útil, porque todos los maestros, bueno, no todos se preocupan, pero los maestros que se preocupan vienen por la carpeta y pueden ver cuántos reportes tienen los niños y su historia, desde la carpeta psicopedagógica hasta la cuestión académica y de disciplina.

Las empezamos a usar en los colectivos, en la entrega de calificaciones o cuando hay que tomar una decisión difícil, como una baja: tráiganme la carpeta y ahí puedo ver cómo anda el grupo, cómo está Juanito, y empezamos a ver qué funcionó y ya varios maestros ya ponen sus reportes.

Aunque también:

Cuando se implementó el primer bimestre, todos felices, y las vieron y las llevaron, y después... hubo maestros que les dejaron las carpetas a los papás... Entonces, no dieron la confidencialidad que deben tener las carpetas. Entonces, después se lo pedimos... y muchos maestros ya no las pedían... De hecho... desaparecieron algunos expedientes porque dejaron abierta la carpeta y los papás se llevaron la hoja... Entonces, sí hubo algunas desventajas y no están actualizadas.

- **El cuadernillo de seguimiento**

Se funda en el perfeccionamiento de una medida de la dirección anterior. Consiste en un engargolado que se entrega al inicio del año lectivo sólo a aquellos alumnos que se identifican con problemas de aprovechamiento escolar o de conducta. Las páginas son formatos en donde, al final de cada módulo, cada maestro firma como evidencia de la asistencia del alumno en la clase y, si es el caso, registra observaciones y recomendaciones. Los padres de familia tienen que revisar y firmar diariamente este cuadernillo. Algunos alumnos afirman que les ha ayudado a mejorar su rendimiento. Incluso, hay quienes lo han solicitado a la orientadora “para dejar de faltar a clases”, pero otros lo consideran persecutorio y alegan “como ya mejoré, ya no lo necesito”.

- **Iniciativas de tutoría de abajo hacia arriba: las patrullas**

Aparte de la planificación de la tutoría auspiciada por el equipo directivo, algunos tutores pusieron en práctica iniciativas propias, creativas e interesantes, de apoyo entre los mismos alumnos, como las “patrullas”.

Las patrullas se inspiran en una estrategia de cuidado personal que lleva a cabo una maestra cuando sale a otros estados con su grupo de 45 bailarines de danza folclórica: “Manejo niños chiquitos a grandes. Entonces, a los grandes les digo: ‘Tú escoge a cuatro niños’. Entonces, ya tengo representantes de patrullas, y van al baño, van los cinco; van a comer, están los cinco, o dondequiera están los cinco para todo, y yo por eso lo relacioné con el grupo de tutoría”.

Las patrullas de tutoría son grupos de cinco alumnos que están al tanto unos de otros y se ayudan, ya sea en conducta o para realizar y monitorear trabajos pendientes de algunas materias. La propuesta de las patrullas es parecida a medidas de apoyo mutuo entre alumnos encontradas en otras escuelas como “marcaje personal”, “uno a uno” o “alumnos tutores” de la telesecundaria del estado 4.

Cabe mencionar que los demás tutores apenas empiezan a conocer las patrullas y todavía no se discuten ni difunden en el colegio.

- **Evaluación de la tutoría**

Las principales críticas a la implementación de la planificación en esta escuela tienen que ver con la falta de seguimiento y con la necesidad de afinar los dispositivos. La propia coordinadora reconoce:

De seguimiento de tutoría todavía no hemos hecho una reunión. Orientación iba a reunir a los niños que llevarán el (cuadernillo de) seguimiento y ahí se iba a checar cómo iban y cómo estaban supervisando los papás, pero tampoco; no se ha hecho, no hay un seguimiento... No hay un fundamento porque todo se pierde, o sea, el tutor... Yo, por ejemplo, lo he hecho, porque yo estoy encima de los chicos y conozco todos los movimientos, pero a veces ¡en Orientación los desconocen!

Es claro, que debido a la propia novedad de los procedimientos y dispositivos de tutoría y a su reciente aplicación en esta escuela, se requiera de espacios y esfuerzos para examinar las experiencias y perfeccionar las medidas. Por ejemplo, discutir el desarrollo y resultados de las distintas estrategias y fomentar la acción colectiva de los tutores; incorporar demandas e intereses de los alumnos; enriquecer con información académica los datos registrados en las carpetas operativas, así como fomentar y normar su uso, etcétera.

RT: UN TUTOR CON POTENCIAL

¿Quién es RT?

RT (de aproximadamente 40 años) es uno de los docentes con mayor preparación profesional de la secundaria técnica del estado 3, y el director lo considera uno de los mejores tutores de la escuela.

Su preparación profesional (Licenciatura en Derecho) le ha permitido conformar un despacho de abogados, al cual dedica la mayor parte de su tiempo laboral. En este sentido, la docencia constituye para él una actividad secundaria en su horizonte profesional (sólo cuenta con 7 horas en el turno vespertino: 6 horas de asignatura estatal y 1 hora de tutoría a 1° H; también tiene pocas horas en otra secundaria matutina, en M.). Hubo un tiempo en que su principal apuesta fue en el área educativa. Sin embargo, las decepciones a lo largo de su trayectoria laboral en este ámbito lo llevaron a tomar la decisión de enfocarse más en la abogacía.

Así lo explica:

Tutor:... Aquí la política y la ley ya están muy difíciles; está cochina, y eso es lo que a mí realmente no me gusta. Por eso es que también decidí estudiar leyes, porque no me gustó, o sea, ¡te desilusionas, pues!

Entrevistadora: ¿Por qué? ¿Hay algunas situaciones feas?

Tutor: Eh, mira... La educación es excelente, pero desgraciadamente...nuestros dirigentes... creo que le dan otro enfoque, cosa que no me interesa. Yo vengo a realizar mi trabajo y lo realizo lo mejor que se pueda. Por eso me he preparado, porque me gusta, pero [...] hubo una vez una persona que me dijo: "¿Sabes qué? Mientras yo esté aquí no hay para ti nada". Entonces, yo... me había hecho un reto yo mismo: A los 10 años de servicio yo quiero ser director. ¿Cómo lo voy a lograr? Dije, bueno, con mi preparación académica, en primer lugar, y me empecé a preparar, me empecé a preparar.

Entrevistadora: ¿Y si fue usted director?

Tutor: No, no, fui comisionado, pero allá en Jalisco, y dije ¡no! No me interesó, porque llegas aquí y ves que: "mejor mi amigo..." ¡No me gusta hablar, vaya! porque, eh... Ya ustedes deben de saber cómo nos traen en nuestro sindicato ¿no?

Entrevistadora: ¿Ahorita te dedicas la mayor parte a tu despacho?

Tutor: La gran mayoría a mi despacho...

El tutor RT en el aula: “Mucho ruido, pero pocas nueces”

Un aspecto que llamó inmediatamente la atención del discurso del tutor RT en la entrevista es la riqueza de ideas que maneja con respecto a los propósitos que este espacio curricular persigue con los estudiantes:

Tutor: En la nueva forma de la educación, en la RIES, se incluyó (la tutoría), pero es un espacio [...] muy importante, porque al alumno lo vas orientando para rescatarlo del [...] letargo en el que se encuentra. El alumno, cuando viene de la primaria, viene [...] pues, es un niño, y va sufriendo un cambio, y esos cambios nosotros, como maestros, tenemos que guiarlos [...] La tutoría nos da esa oportunidad, a nosotros como maestros, de poder [...] identificar los problemas que traen los niños desde su casa [...] Incluso, cuando llega a la escuela, llega de la primaria a la secundaria, pus, allá tiene un solo maestro. Aquí uno, en la tutoría, le da esa oportunidad de explicarle al alumno que aquí va a tener seis, cinco maestros. Que va a tener uno para Español, otro para Matemáticas, de [...] uno para cada asignatura. Y ese espacio, pues, el que le vas a ir encaminando. ¿Para qué? Evitar la deserción, evitar reprobación [...] que al final le vayamos encaminando así, un proyecto de vida. ¿Qué es lo que quieren hacer cuando sean grandes? [...] Desgraciadamente, pues, es solamente una hora... No alcanzamos a ver todo el programa, la verdad.

En este fragmento de su discurso se advierte cómo el tutor cuenta con cierto nivel de claridad respecto al contexto de política educativa en que se inserta el espacio curricular de tutoría (la Reforma Integral de Educación Secundaria). Por otra parte, a través de su exposición sobre las finalidades de la tutoría, se pueden inferir ámbitos, como “Inserción al ambiente escolar”, “Seguimiento del proceso académico” y “Proyecto de vida”; situación que revela el nivel de conocimiento que maneja sobre el planteamiento de esta iniciativa curricular en secundaria; incluso, refiere la amplitud y vastedad de temáticas que se requieren abordar en tutoría y la necesidad de contar con más tiempo para poder trabajarlas con los alumnos.

Ante estos argumentos, llama la atención la alusión a la escasa regularidad de sus sesiones de tutoría que sus alumnos refieren:

Entrevistadora: Hace rato aplicamos un cuestionario, pero ahora hablaremos de la tutoría más ampliamente. ¿Cuántas horas tienen de tutoría a la semana?

Alumnos: Una hora; 45 minutos; un módulo.

Entrevistadora: ¿Cuántas sesiones han tenido en este ciclo escolar?

Alumnos: De enero hasta acá, han sido tres; todo el ciclo escolar han sido varias, como seis, cinco.

Al respecto, en el cuestionario los alumnos manifestaron lo siguiente:
Pregunta 1.- Veces que han tenido tutoría de enero a la fecha:

Número	Frecuencia
2 veces	8
3 veces	21
4 veces	10
5 veces	1

Durante la aplicación del cuestionario fue interesante el debate que se desató entre los alumnos del grupo cuando se les hizo esta pregunta, pues mientras algunos afirmaban que habían tenido sólo dos o tres sesiones, otros afirmaban que habían sido cuatro o cinco (de enero a mediados de febrero, fecha en que se aplicó el instrumento); este debate generado al interior del grupo, dio pie a la elección de los estudiantes que participarían en pequeño grupo, con la finalidad de profundizar en estas divergencias:

Alumno: Nos pone a reflexionar, todas las cosas que nos dice, sus historias, sus choco-aventuras, ¡nos pone a reflexionar pues!

Entrevistadora: ¿Como qué reflexiones les ha dicho?

Alumna: Que no nos fuéramos de pinta porque nos contó que cuando era estudiante se fue de pinta y lo cachó su padrino.

Alumno: O tal vez no fue verdad y lo inventa para que nosotros reflexionemos; es que es casi igual que tutoría.

Alumno: Sí, es cierto. También nos da la materia estatal, y cuando estamos en ese tema nos dice, "Jóvenes", porque nos llama jóvenes, "¿para qué hacemos gastar a nuestros padres para venir a la escuela si no le echamos ganas?" Pero como dice Marcos, siempre saca esos temas cuando estamos en clase de (la materia estatal); pero para mí esas no son clases de tutoría, pues para mí [la cuenta de las sesiones son] 3.

En este fragmento de la entrevista se puede advertir que la divergencia de opiniones de los estudiantes sobre el número de sesiones de tutoría que han tenido con el maestro RT se debe, en buena medida, a la diferencia de los criterios que ellos asumen para considerar si se trata o no de una sesión de tutoría: para algunos tener tutoría con el maestro RT quiere decir que "los hace reflexionar" con sus disertaciones, independientemente del espacio curricular que ocupe para ello (Asignatura estatal o Tutoría), para otros, en cambio, implica efectivamente platicar

sobre temas de tutoría en el espacio correspondiente. No obstante, tanto en la entrevista en pequeño grupo como en el cuestionario, la constante es la escasez de sesiones de tutoría que han desarrollado con el tutor.

Otra divergencia que llama la atención entre el discurso del tutor y el de los alumnos se refiere a las actividades que realiza en el espacio de tutoría:

Entrevistadora: ¿Cómo cuáles técnicas les da?

Tutor: Por ejemplo, yo utilizo la técnica... lancasteriana... o sea, el niño que está mejor [haciendo referencia a calificaciones], a ese niño se los pongo para que ese niño los guie... Aquí, uno también ve el reglamento escolar, cómo está el organigrama, cómo está constituido, qué maestros son representantes de cada quien, quién es su coordinador académico, quién es su director [...] Les acabo de recomendar un libro que se llama Éxtasis II, de Carlos Cuauhtémoc Sánchez, e incluso lo trajeron para leerlo y ellos lo comparten [...] Ahorita, en docencia, yo, por ejemplo, trato de bajar canciones, eh... la de Franco de Vita, "Cuando seas grande", "Soy un niño de la calle", "Camino a la ciudad..." [Comienza a cantar] O sea, son canciones, pues, que en un momento dado les empieza a llegar a ellos. Bueno, "¿qué voy hacer cuando sea grande?" Eh, por ejemplo, esa la uso cuando vamos a hacer un proyecto de vida. ¿Qué quiero ser, que voy a ser en la vida?

Esta riqueza de su discurso contrasta con las referencias de los alumnos en la entrevista que se les hizo en pequeño grupo:

Entrevistadora: ¿El maestro ha utilizado *PowerPoint* o usado alguna canción (en tutoría)?

Alumna: Una canción y videos de los huicholes, ¡pero en tutoría nada!

Alumna: Un poco seca la clase...

Entrevistadora: Y cuando tratan esos temas, ¿el maestro platica y ustedes lo escuchan o qué actividades hacen?

Alumno: Actividades no hacemos; solamente nos platica...

Alumno: Nos dice la reflexión, pero no hacemos actividades, no nos pone a hacer algo, nos pone a escribir.

Probablemente esto se deba a que las actividades que comenta no las ha aplicado en el grupo del que actualmente es tutor, sino en otros, o bien, son actividades que piensa desarrollar con sus alumnos en un futuro, pero que plantea como ideas para desarrollar la tutoría. El hecho es que los alumnos no mencionan haber experimentado estas actividades en el espacio de tutoría.

En este sentido, se advierte que se trata de un tutor cuyo nivel de claridad en la propuesta curricular de tutoría es relevante, pero cuyo discurso no necesariamente se refleja en la puesta en práctica de estas ideas con sus alumnos.

Pocas nueces... ¡pero sustantivas!

Sin embargo, y pese a la escasez de sesiones que los alumnos manifestaron tener con el tutor RT, [a través de su discurso] ha propiciado ciertas reflexiones que [han resultado...] especialmente significativas para algunos de sus estudiantes:

Alumno: 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 podemos tener, como mantener una casa, la leche, los pañales, ¡todo lo que cuesta!

Alumna: ¡Tienes que estar preparado, muy complicado!

Entrevistadora: ¿Hicieron cuentas?

Alumnos: ¡Sí!

Entrevistadora: Entonces, sus clases, ¿sí los han hecho reflexionar?

Alumno: Las pocas, pero sí nos han servido.

Los alumnos afirman que, no obstante las pocas sesiones de tutoría, el estilo del discurso del profesor RT los hace reflexionar. En este caso, sobre las implicaciones que a su edad puede tener involucrarse en una situación de embarazo no deseado; a su manera y con su estilo, este tutor finalmente propicia que los estudiantes reflexionen sobre las consecuencias que sus decisiones pueden tener en su vida, lo que puede contribuir en cierta forma a los propósitos del ámbito Orientación hacia un proyecto de vida, contemplados en los lineamientos de tutoría: "propiciar el autoconocimiento y el desarrollo de la capacidad de elección y decisión de los alumnos". (SEP, 2011a: 32)

Otro de los discursos que para algunos de sus alumnos resultó memorable es el siguiente:

Alumno: 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.

Al respecto, se nota una destacable habilidad del tutor RT para exhortar a sus alumnos en torno a diferentes temas, en este caso la amistad entre compañeros. Probablemente su trayectoria profesional como abogado le ha permitido desarrollar habilidades de persuasión que pone en juego con los chicos y que, en efecto, propicia que ellos “sientan” sus palabras y generen algunos procesos de reflexión sobre los distintos tópicos que trabaja con ellos.

Sobre esta forma de trabajo, a través del discurso de exhortación, el tutor comenta la siguiente experiencia:

Tutor: [...] y les dije: “Yo he conocido alumnos que salieron ya en licenciados en Gastronomía, y son cocineros A o B o C. Hijos, ¿de qué les sirvió quemarse las pestañas? Mejor estudien una carrera donde van a hacer estudios independientes o donde ustedes sean sus propios jefes.” Yo les vendo esa idea. O sea, como maestro yo les trato de enfocar esa idea.

Entrevistadora: Y ¿cómo la reciben?

Tutor: No, ¡excelente, excelente! O sea, ellos ya no hablan de que quieren ser ese tipo de... de... ¡visualicen que quieren ser! Ellos ya están buscando en ser médicos, en ser arquitectos, ser abogados y en ser ya ingenieros. O sea, ya buscar una carrera en la que van a ser ya independientes, donde van a hacer sus propios trabajos ya, o sea, ese tipo de cultura es la que logras, o sea, el detonador que decía. Concientizarlos o ponerles el chip. Decirles: “Esto es lo que me va a dejar”.

Entrevistadora: Sembrar la inquietud por ahí ¿no?

Tutor: ¡Así es! Sembrarles la inquietud de que vayan a decir: “¡Esto es, esto me gusta, esto voy a hacer, estoy voy a ser cuando sea grande!”

El estilo discursivo del tutor RT resulta bastante elocuente para los estudiantes, pues a través de la persuasión y de referir experiencias (propias o de personas cercanas) propicia la reflexión de sus alumnos, en este caso sobre las implicaciones que puede tener tomar una determinada decisión sobre su futuro laboral y profesional. De esta manera puede contribuir a los propósitos del ámbito Orientación hacia un proyecto de vida. Por otra parte, en el discurso de este tutor se puede identificar una intención de propiciar en los chicos cierta inquietud por explorar nuevos senderos en su vida futura que probablemente trasciendan el horizonte inmediato donde se encuentran y que él expresa como: “Concientizarlos, ponerles el chip”.

Sin embargo, “una buena exhortación no hace toda la tutoría”

Por otra parte, cuando a los estudiantes se les preguntó sobre las actividades que realizan con el tutor en el ámbito de seguimiento académico de los alumnos, comentaron lo siguiente:

Entrevistadora: ¿Platican con el tutor sobre las calificaciones, sobre cómo van?

Alumno: No.

Alumno: Eso es a los burros.

Alumna: El profe los felicita porque sabe que son burros y con él entregan todas sus tareas.

Entrevistadora: Cuándo el maestro llama a los papás porque andan mal en calificaciones, ¿lo hace respecto a su asignatura o también respecto a otras asignaturas?

Alumno: Sólo con la de él.

Entrevistadora: ¿Quién se encarga de los compañeros que se portan mal?

Alumnos: La maestra J. y M., K. y a veces el director, cuando ya no entienden. Los ponen a recoger basura, citatorio o a lavar los baños.

Alumno: Mary es bien buena onda.

Alumna: La maestra J. es la única maestra que los ayuda.

En el primer testimonio se advierte que el maestro RT no parece estar al tanto del desempeño académico de sus estudiantes desde su responsabilidad como tutor (sí como docente de asignatura). Esto, en buena medida, se explica porque en esta escuela el responsable de dar seguimiento a los alumnos en este aspecto, así como de coordinar las reuniones con los padres de familia, es el asesor.

En el segundo testimonio se ve que el tutor tampoco parece asumir un papel relevante con relación al comportamiento de los alumnos en la escuela. Los jóvenes en este caso refieren el papel de otras figuras, como la coordinadora de Servicios Educativos Complementarios, la trabajadora social, la prefecta o incluso el director. Así, el papel del tutor RT parece acotarse al tratamiento de algunos temas con los alumnos y a las exhortaciones que les hace en su asignatura (Nayarit, tiempo, espacio y cultura) o en el propio espacio curricular de tutoría. Esto, en buena medida, se debe al papel que en esta escuela se asigna al tutor como “impartidor de una asignatura”.

El maestro RT: Un tutor controvertido, pero con posibilidades

Dentro de este contexto institucional, los alumnos comentan lo siguiente al hablar de su tutor:

Entrevistadora: No se preocupen, no se trata de perjudicar al maestro ni a los que dijeron algo sobre él.

Alumno: Entonces, ¡que cambien al maestro!

Alumno: ¡No! Es regañón, ¡pero sus clases son interesantes!

Alumna: Es la única clase en que estamos callados y trabajamos [en tono de reconocimiento].

Alumno: Es estricto.

Alumno: Si no lo obedecemos, nos dice: "Al aseo" o nos saca del salón.

Alumna: Pero nos advierte antes, ¿eh? ¡No lo hace a la primera!

Un aspecto que llamó inmediatamente la atención cuando se aplicó el cuestionario a los alumnos del maestro RT fueron las opiniones encontradas de los alumnos sobre su experiencia con el tutor. Esta situación se presentó nuevamente en la entrevista al pequeño grupo integrado tanto por alumnos que manifestaron inconformidad sobre su forma de trabajo como con aquellos que estaban a favor. Las opiniones de los estudiantes identifican a un docente "regañón", pero que tiene "clases interesantes"; a un docente que se caracteriza por ser estricto, pero con cierto grado de flexibilidad, cuando mencionan que primero hace advertencias: *¡No lo hace a la primera!* Este estilo de trabajo parece agrandar a unos y disgustar a otros. Finalmente se trata de un estilo de docencia que el maestro ha puesto en juego también en su papel como tutor.

Pese a esta imagen controvertida que tienen del tutor, los alumnos no dejan de vislumbrar más posibilidades de apoyo por parte de RT:

Entrevistadora: Cuando ustedes tienen problemas aquí en la escuela, de conducta o peleas o calificaciones, ¿a quién se dirigen?

Alumno: Aquí, con nadie; con el tutor, no.

Alumna: Es que no hay tanta confianza.

Alumna: Porque no hemos hablado de ese tema y no nos da la confianza para decirle al profe nuestros problemas. Eso es lo que quisiéramos, que nos diera más tutoría para contarle los problemas y ya, pues, que de eso se trata, ¿no?

Probablemente por el estilo discursivo del tutor ("*Sus palabras nos llegan, pues!*"), los alumnos identifican posibilidades de entablar una relación de mayor confianza con él. Por ello demandan del mismo la oportunidad de trabajar con más frecuencia el espacio de tutoría. A la vez, dejan entrever la expectativa y concepción que tienen sobre dicho espacio: "para contarle nuestros problemas... de eso se trata, ¿no?".

De esta manera, se puede identificar a un tutor con un nivel considerable de preparación profesional y conocimiento sobre el espacio curricular de tutoría, así como con habilidades destacables para la persuasión. Sin embargo, ante las escasas actividades que ha desarrollado con sus alumnos específicamente en tutoría, debido en parte a las prioridades personales que maneja y al papel que los tutores tienen en esta escuela, todo este potencial no se despliega cabalmente para mayor provecho de los estudiantes.

EL TUTOR OA, LÍDER ACADÉMICO

Este tutor nació en el centro del estado. Tiene 52 años de edad y ha acumulado una larga experiencia (34 años de servicio) como profesor en escuelas secundarias. Perteneció a Carrera Magisterial categoría "E", la más alta de la escuela investigada.

Según él mismo afirma, posee una sólida formación académica. A los 18 años egresó de la Normal. Tiene dos maestrías, una en Ciencias de la Educación, cursada, en un programa de la Universidad Iberoamericana, y otra en Historia; tres licenciaturas: en Filosofía y Letras y Pedagogía, en la UNACH, y en Ciencias Sociales, en la Normal Superior. Además, es egresado del doctorado en Historia por la Universidad Benito Juárez, de Oaxaca. También ha participado como asistente o instructor en numerosos cursos y eventos de formación continua (mostró 30 constancias y diplomas que ha acumulado de 1995 a 2011). Este tutor ha realizado su formación académica simultáneamente con su desempeño como profesor.

Inició su carrera docente en 1978, como maestro de primaria, y en 1980 ingresó a secundarias generales y técnicas. Ha sido catedrático de la Escuela Normal Superior por ocho años y asesor de la Universidad Pedagógica Nacional por 13, impartiendo cursos de licenciatura y posgrado, de manera que ha sido profesor de todos los niveles educativos. Además, en la Normal Superior bailaba en un grupo de danza que hizo presentaciones en San Francisco, Los Ángeles y otros lugares.

Ha trabajado en escuelas de T., S.C. y Tp. Fue profesor en la escuela investigada hasta 2001; luego se cambió a T. y regresó hace dos años.

Paralelamente a su formación y a su carrera docente, este tutor se integró en calidad de "líder académico"¹ a diferentes equipos de la Secretaría de Educación del estado, encargados de realizar tareas de diseño curricular y formación docente y a implementar las políticas vigentes, como difusión de cursos, la RIES y Carrera Magisterial.

1 El propio tutor define el origen y los atributos del término: Entrevistadora: "Cuando se generaron los primeros cursos en 1992 de carrera magisterial, nos empiezan a mandar a dar cursos. Los jefes de enseñanza nos focalizaron en las reuniones de academia porque teníamos cierto conocimiento, y nos empiezan a enviar a cursos, tanto a T como a México. La palabra líder académico nace en el año 98, para etiquetar a alguien que se preocupa por actualizarse de manera permanente. Es un vocablo que nace de la misma autoridad, no de nosotros. Nosotros nos consideramos líderes académicos porque sabemos que estamos en la brega, pidiendo que se actualicen. Entonces, para diferenciar el estatus burocrático de una autoridad de otro que no lo es, le llaman líder académico. Su autoridad no radica en lo administrativo, sino en lo pedagógico".

Según afirma:

Estamos metidos en este rollo de la renovación de cursos del 92-94. Ya nos tienen identificados... Fue cuando me encargaron trabajar tutoría la primera vez. Primero lo trabajé con puros líderes académicos de todo el estado y luego lo trabajé con directivos. ...Cuando se implementó la reforma en el 2006, contactan a varios líderes académicos en la zona centro y nos distribuimos el trabajo por la experiencia que habíamos tenido en otros campos. Nos reunimos con el equipo central y me asignan a trabajar con tutorías en la región centro, con dos supervisorías [sic] en las zonas 2 y 4.

En cursos de Carrera Magisterial:

Son ahorita... seis años consecutivos que llevo en las tres etapas, en la directa a multiplicadores estatales, a multiplicadores regionales y ahí intervengo como asesor de grupo.

Viene el equipo central de México o van tres, cuatro compañeros de lo que es la Coordinación de la Reforma a tomar el curso, con los que generan el planteamiento, la propuesta. Van los compañeros de la Coordinación Estatal y vienen y nos llaman a 10, 12, 14 asesores; se llaman asesores estatales. Nos llaman a nosotros como la primera fase de la reproducción y ya nosotros nos extendemos a las regiones, y ya yo vengo a T, a multiplicarlo uno por cada zona, o un ATP por cada supervisión, o un compañero por cada área de trabajo. Y esa multiplicación ya se hace en las sedes. Y como tiene valor curricular y valor a nivel carrera magisterial, todo mundo acude a las sedes, al grupo. Y eso es lo que me ha tocado... Este último curso que multiplicamos fue sobre... se llama... "El papel del docente".

Entrevistador: ¿Era el del reflexivo?

OA: No, ese fue hace cuatro años. Ahorita es "El papel de la transformación docente en las cuestiones educativas". Ahí tenemos el material y todo, la relevancia, todo.

Como formó parte de los equipos estatales encargados de la preparación de maestros, este tutor ha establecido relaciones con 12 colegas y funcionarios, quienes también cuentan con fuerte formación y compromiso y conforman un grupo de elite en el estado. Este grupo eventualmente se comunica y reúne para elaborar o llevar a la práctica proyectos: "Ahorita tengo compañeros, maestros míos, algunos fueron mis alumnos de algún periodo. Y precisamente hemos insistido mucho en esa cuestión de la tutoría".

Según informa, la capacitación en el estado se articula a través de un Consejo Técnico Regional e instancias administrativas (supervisiones y centros de maestros) con programas federales y estatales.

A partir del llamado que hace el Centro de Maestros de la región, que corresponde a PRONAP (Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio), el Centro de Maestros convoca a ATPs y líderes académicos de la región. Desde 2004 hay un organismo que se llama Consejo Técnico Regional. Es el que evalúa, regula, determina y propone, y tiene un catálogo de líderes académicos.

Entrevistador: ¿Quiénes componen el Consejo Técnico Regional?

OA: Hace el llamado el Centro de Maestros. Lo integran supervisores, jefes de enseñanza, directores, ATPs y líderes académicos. Desde julio-agosto de cada ciclo, por ejemplo, cuando nos reunimos por primera vez, se determinan las actividades del ciclo escolar, del catálogo de cursos, cuáles programar. Hemos estado en reuniones hasta 400.

El esfuerzo de maestros distinguidos por participar en programas de formación y de otro tipo encargados por las autoridades estatales no siempre es gratificado económicamente.

OA: Le voy a decir cuándo hubo gratificación económica: del 97 al 2001 hubo gratificación económica; del 2004 al 2007 hubo gratificación económica. Todos los demás cursos fueron fleteados por nuestra bolsa por el simple gusto de participar.

Actualmente, la principal ganancia por participar como asistente o asesor es hacer méritos ante las autoridades y, sobre todo, obtener puntos en Carrera Magisterial.

Vale la pena destacar que en la escuela investigada la mera presencia del líder académico no ha sido suficiente para lograr un progreso inmediato en la práctica docente. Todavía no se ha desarrollado el potencial de mejora en la acción educativa y en la tutoría que representa el contar con un líder académico con la experiencia y trayectoria del tutor OA. El impacto en la escuela aún es marginal, debido a diversas situaciones. El poder e influencia de este tutor en la escuela es limitado, debido a su reciente ingreso. Hace apenas dos años que regresó al plantel, y debido al escalafón interno, que privilegia la antigüedad en el centro de trabajo, el líder académico tiene menor categoría que los maestros con más años de adscripción: *“Cuando uno llega con todo lo que saben de uno... llegas y hay cierta resistencia con los que de alguna manera fundaron la escuela. Son los dueños de la escuela...”*

El equipo directivo no ha apoyado al líder suficientemente, a pesar de que les ha propuesto iniciativas. Esto se debe, en parte, a que hubo cambio de director en el breve lapso de su arribo a la escuela y a que la directora actual no se arriesga a abrir espacios para realizar juntas o cursos por temor a violar la consigna de no perder clases. *“Desde el ciclo anterior, cuando yo llegué, le manifesté a*

mi antiguo director: 'Oiga, trabajemos en Tutoría'... 'Sí, como no' y nunca nos dio el espacio. La compañera [la directora actual] igual tampoco.

Los maestros están saturados de trabajo frente a grupo, y no están dispuestos a comprometer tiempo no laboral: *"Y la característica de nuestros compañeros es: 'En mis tiempos laborales, toma los que tú quieras, pero en mis tiempos no laborales, ni me voltees a ver'"*.

A pesar de estos obstáculos, el líder académico ha realizado una labor intermitente de asesoría individual y colectiva con los maestros tutores y docentes en general. Se apoya en el conocimiento y en el material que ha recabado en los numerosos cursos y eventos en que ha participado, pero también en una filosofía de la enseñanza-aprendizaje afín al planteamiento de tutoría, el cual releva la comprensión y el acompañamiento de los muchachos.

[...] Lo que hay que buscar en el alumno, sea tutor o no, es un clima en el que el alumno se sienta a gusto, que perciba que sí te preocupas por él, con tu asignatura misma. Entonces, ya con el enganche del afecto que te tienen y tú los comprendes, sienten que los comprendes. Entonces, la cosa funciona mejor en tu asignatura. Y ya, dando tutoría les remarco más la cuestión afectiva, te acercas con él'...Yo les digo a los compañeros que en la cuestión educativa, el contenido es el 100%, pero en el trabajo áulico, el contenido se convierte en un 10% y un 90% al alumno... que ellos perciban tu autoridad de una manera sutil. No vas a llegar a demostrar con regaños autoritarios. Los abrazo y ellos me abrazan.

Considera que ser tutor es una faceta de ser y actuar como maestro.

OA: Y, de hecho, yo desde que llegué doy tutoría.

Entrevistador: ¿Para la tarde?

OA: Para la mañana y la tarde. Yo he dado tutoría porque, le digo, ¡me encanta el acercamiento con mis alumnos! Pero no "que le toca tal". En cada grupo hago mi función de tutor.

Entrevistador: ¿Con sus propios grupos en la materia, no?

LA: Con los que tengo.

Este líder académico dispone de cursos listos para impartir y de algunas estrategias de mejora educativa y de desarrollo de la tutoría —según él, ya diseñadas y experimentadas— que todavía no se han podido difundir en la escuela, con excepción de una iniciativa de trabajo docente sabatino que ya se ha puesto en marcha.

- Cursos de todo tipo preparados
No les miento: tenemos en gaveta cuatro o cinco talleres que no se han multiplicado. Acabo de tomar un taller de escuela segura. Está el curso-taller de tutoría, el de salud sexual integral, el manejo de la influenza, cambio climático. Hay siete cursos en gaveta que no hemos podido desarrollar.

Las propuestas de este líder académico referidas a la tutoría se centran en organizar el tratamiento de temas y actividades diferenciados por cada uno de los tres grados de secundaria, a partir de un plan tutorial.

- Descripción del curso de tutoría
[...] Hace tres años tuvimos el "Taller de retroalimentación del espacio de tutoría", donde vienen secuencias didácticas y ya, ¡para que los compañeros lo entiendan! Porque ellas hablan de temas, temas específicos para primer grado, con la integración con alumnos de primero a la secundaria, temas específicos para segundo grado, lo que es incrementar el compañerismo en los valores, el estado de valores y temas para tercer grado, que es el proyecto de su futuro [inaudible] Y ahí vamos. De hecho, yo le he hecho críticas amargas a algunos compañeros, que yo llego al grupo y "tenemos pachanga, trajimos refrescos". Lo agarran como un espacio de diversión y no de trabajo.
- Propuesta plan de acción tutorial
Los tutores debemos de partir igual que en cualquier asignatura, con un proyecto o plan de acción tutorial donde hay que ser más específicos en confrontación con los alumnos... o sea, un trabajo ordenado... porque cada quien lo da como Dios lo da a entender.

De manera personal, el líder académico ha platicado informalmente y proporcionado bibliografía sobre la tutoría a varios de sus compañeros:

[...] Los maestros preguntaban cuándo van a pagar las tutorías y yo les decía: para cobrar primero hay que trabajar, hay que hacer el plan tutorial y el seguimiento de actividades tutorales y después de estar insiste e insiste todo el ciclo escolar. Este ciclo ya se acercaron tres o cuatro: ¿Cómo le hago? ¿Quieres platicarlo? Te lo comento de manera general esto y esto. Oye, está interesante, lo vemos en la sala audiovisual, uno por uno, a tres o cuatro nada más.

El líder académico nos habla de un par de estrategias de acompañamiento y apoyo a alumnos con problemas. La primera propuesta, de acompañamiento triple, es más complicada de implementar porque involucra al tutor, a varios alumnos y al padre de familia o familiar del alumno con problemas, No obstante, según este tutor, ya estuvo funcionando en varias escuelas.

Al alumno con problemas disciplinarios o con problemas de aprovechamiento bajo le asignamos un maestro-tutor personal...

La segunda parte es pedirles a los padres de familia que nos acompañaran dos o tres horas un día a la semana, que se fueran al salón de su hijo y estuvieran ahí.

Y la tercera parte, fuimos a los grupos y buscamos a los más avanzados en la cuestión del monitoreo y logramos de tres a cuatro. A los más avanzados les dimos a cargo tres o cuatro chamaquillos y "tú me respondes de ellos", ¡de todo!

Entonces, se ponían de acuerdo el tutor, el padre de familia y el monitor cómo darle seguimiento. Y mire, pegamos un salto, pero ese modelo luego, luego lo llevamos a las escuelas y en toda la ciudad estuvo funcionando.

La segunda propuesta de acompañamiento y apoyo a alumnos con problemas es más práctica que la anterior, porque sólo involucra a actores internos de la escuela y, según el líder académico, ya funciona en varios de sus grupos. Consiste en que un alumno (monitor) escoge a tres o cuatro compañeros y lleva un registro (bitácora) de su desempeño. Ese alumno lo reporta al maestro, y éste a su vez lo reporta al tutor y al asesor del grupo. Esta estrategia es muy similar a un dispositivo que opera en la telesecundaria del estado 4, donde un alumno avanzado (denominado "tutor") apoya a dos o tres de sus compañeros; y a otro denominado "patrullas", que opera en la secundaria técnica del mismo estado. La variante de este líder académico tiene la particularidad de involucrar al tutor y al asesor:

Entrevistador: ¿Y de todos esos grupos hay al menos un monitor?

OA: Hay un monitor por cada tres o cuatro chamacos... Y esto ya la idea la tenía, ya la venía calentando. Nació a petición de los mismos grupos de chicos y chicas, este, como yo hago que ellos hagan autoevaluación y se autoevalúen... y cada quien escogió a quien iba a apoyar... Llevan reporte, una bitácora.

Entrevistador: ¿Que se lo reportan a usted?

OA: Me lo reportan a mí y yo se lo paso tanto a la tutora como al asesor. A partir de ahí ya hay un poco más de aprovechamiento. El acompañamiento con alumnos, eh, los monitores, lo tengo trabajado en la mañana con 2°C, 2°D, 2°F... Con cuatro de la mañana y con mis grupos de la tarde.... Con 1°E, 1°H, 2°H, 2°I. 3°I.

Este líder académico sostiene la propuesta de nombrar un coordinador tutorial en cada centro de trabajo. Según él, se trata de una medida ya experimentada y exitosa.

Entrevistador: ¿Esta es una propuesta de usted?

OA: Ya la había hecho varias veces, pero no ha llegado hasta allá. La propuesta de la coordinación tutorial implica no ser un ente burocrático más, ni ser un administrativo más, sino ser alguien que coordine los proyectos y los planes de acción tutorial de los compañeros, dar asesorías...

Entrevistador: ¿Al interior de una escuela?

OA: Al interior de un área de trabajo. Donde se den las asesorías necesarias cuando se necesiten, con los materiales adecuados, la producción de material didáctico para la tutoría de acuerdo a las necesidades y a la dinámica adecuada... Pero la función que debe de tener, lo esencial que debe de tener, es el seguimiento al trabajo, ni siquiera la evaluación, el seguimiento...

Entrevistador: Bueno, es una propuesta de usted, ¿y la implementó ya?

OA: Ya, en algunas escuelas que estuve, ahí dimos la coordinación tutorial y ya funcionó.

La coordinación de tutoría es una innovación que también funciona adecuadamente en otra de las escuelas visitadas (la técnica del estado 4) de manera que se reitera la pertinencia de esta figura.

Cabe destacar que las diferentes variantes del acompañamiento y apoyo de alumnos entre pares y la coordinación de tutoría en los planteles son estrategias que encontramos funcionando, aunque no de manera generalizada, en algunas de las escuelas estudiadas. La afinación y promoción de estos dos dispositivos es de las recomendaciones que se justifican realizar en esta evaluación.

Saliendo del campo de la tutoría, el líder académico habló de una propuesta de formación docente consistente en el monitoreo de estrategias didácticas entre compañeros profesores que "opera mejor que la multiplicación de cursos, porque comprende un seguimiento". Se basa en que pares ("binas") de maestros se ponen de acuerdo para elegir un tema cada uno a impartir en el grupo y se consultan y apoyan mutuamente para trabajarlo.

Y a partir de ahí nos vamos a estar viendo en la semana todos los días... Por ejemplo, tenemos un par de temas. Él va a trabajar dos temas. Se junta con él y se pone a trabajar. ¿Quién quiere trabajar este... porcentajes?... Este, bueno, yo estoy trabajando contigo fracciones comunes, pero cuando termine de ver fracciones comunes, te vas a trabajar porcentajes con el material.

Una variante del monitoreo entre profesores es un proyecto de trabajo sabatino de maestros y alumnos dirigido por el líder académico: "OA: Nos reunimos los sábados a nivelar chicos, según con base en plan de trabajo de horas

curriculares de carrera magisterial anden mal, y cada quien en su campo apoya en los problemas de los chavos.”

En este proyecto, que ya está en operación, participan once maestros y alumnos de ambos turnos, los sábados de 8 a 11.

OA: Está la compañera G. trabajando cómo lograr que los alumnos aprendan a exponer cualquier tema, situación didáctica. Yo estoy trabajando apoyando con las Matemáticas y cívica e instrumentos de fonética, lectura y escritura. F. está trabajando temas de física. I. está dando temas de Formación Cívica y Ética. Arnoldo está trabajando con actividades recreativas. Y. está trabajando con manualidades. A. está trabajando, recuperando alumnos con problemas de Matemáticas y así...

Cabe resaltar que las relaciones entre los maestros y entre éstos y los alumnos se fortalecen con su adscripción a este tipo de proyectos.

Este proyecto se pone en marcha cuando los maestros participantes tienen trabajo extra, saturación de horas frente a grupo y poco apoyo de las autoridades. Su realización demuestra que la ayuda entre maestros para participar en programas oficiales o realizar estudios de posgrado se puede articular a dispositivos que contribuyen al desarrollo de la tutoría.

Para los maestros, el sacrificio de horas de trabajo sabatino se compensa con mayores posibilidades de progresar en Carrera Magisterial y con la resolución de problemas o el mejor aprovechamiento de los alumnos.

OA: Nos intercambiamos material. Lo clásico es la duda: “¿Oye, dónde puedo encontrar esto?” Y yo, de manera permanente, estoy trayendo material: “Mira, compa, vamos a estudiar esto...” Yo también me he dedicado a recolectar materiales de ENANs, de exámenes nacionales y tengo bibliografía de varias asignaturas... Entre los siete (compañeros) puede haber antipatías, pero la necesidad nos obliga a acercarnos, y más allá de los siete, alguno está estudiando una maestría o necesita algo y, órale, les explico, les presto material. Pero sí es inminente el encuentro, la propia necesidad los va a obligar.

EL TUTOR EB: LA INICIATIVA REPLEGADA

¿Quién es EB?

EB (58 años aproximadamente) es maestro de tecnologías (dibujo) y artes, egresado de la licenciatura en artes visuales y dibujo industrial por la Escuela Normal Superior de Maestros. Tiene 37 años de servicio, aunque afirma no recordar cuántos de ellos lleva en el plantel.

Su nombramiento es de 42 horas; todas ellas las cubre en este plantel. Frente a grupo pasa 30 horas, lo que le da un buen margen de horas que puede dedicar al seguimiento y atención de los jóvenes de su grupo de Tutoría, así como de algunos otros que se acerquen a él de forma espontánea en búsqueda de consejos y

guía sobre problemas de distinta índole. Además de su actividad docente, el tutor cuenta con negocios que le generan un ingreso extra.

El tutor EB llama la atención desde nuestro ingreso a la escuela. En la ceremonia cívica, se conduce con mucha presencia y recibe un trato cordial y respetuoso de los alumnos. Parece ocupar un lugar aparte dentro de la secundaria: pocas veces se le ve platicando con otros docentes; fuma dentro del plantel, hábito que los directivos perciben como un acto de rebeldía y que ya no les interesa confrontar. Según el coordinador, es un maestro que no está de acuerdo con las decisiones que se toman desde la dirección.

El coordinador académico, en pláticas informales, describe al tutor como integrante del grupo de los docentes “conflictivos”. Se refiere a él constantemente como alguien que quiere “imponer sus ideas”, aunque no da mayor detalle al respecto. Lo único que comenta es que debido a que tiene varias horas de servicio le da tiempo de “andar de chismosito con los alumnos”. Sin embargo, sus alumnos, así como sus ex alumnos, lo perciben como “el mejor tutor”, alguien que los orienta y les da buenos consejos.

EB es maestro de dibujo y de artes del grupo del que es tutor, de manera que pasa un número considerable de horas con sus alumnos. La naturaleza de las asignaturas que imparte le permite establecer una relación mucho más libre con ellos durante las horas de clase, pero también fuera de éstas. A su salón —un espacio sumamente amplio, con una bodega anexa— constantemente entran alumnos a recoger sus mochilas u otros materiales que les permite guardar en él.

El salón de EB tiene mucho de lo que lo define como tutor. Es una invitación a los jóvenes para conocerse a sí mismos y, a partir de ello, desarrollar hábitos y conductas positivas. En las vigas que atraviesan el espacio se leen frases motivacionales que buscan estimular los buenos hábitos de los alumnos, 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”. Llama particularmente la atención un espejo que tiene colgado junto al pizarrón con la leyenda: “El único que puede hacer algo por ti, eres tú”. Los alumnos constantemente van al espejo a acicalarse y de vez en cuando el tutor se dirige a ellos en torno a este interés por mirarse en el espejo.

El espejo nunca miente. Siempre dice la verdad. Pasa a tu lugar [Serio, con voz firme al principio y sonriente al final; las alumnas ríen y regresan a sus lugares.]

La visión de la tutoría

El tutor EB percibe la tutoría como la continuación de la labor de asesoría. Ha sido tutor desde que el espacio curricular se introdujo en la secundaria: “Sí, desde que se inició las tutorías aquí, hace cinco años. Anteriormente se llamaba asesoría”.

Cuando habla de experiencias significativas con respecto a la tutoría, se refiere constantemente a algunas provenientes de su época como asesor y no como tutor. Asegura que la tutoría y las asesorías son muy diferentes, y la principal diferencia que encuentra es la inclusión de una hora semanal para trabajar con los jóvenes sobre temas como disciplina y estudio.

Guiar a los muchachos para las cuestiones de disciplina y estudio, muy diferente a la tutoría. En la asesoría no se tenía una hora fija, ni espacio para atender a los muchachos, sino que en la hora de clase de uno había que hacer el espacio. Ahora hay una hora marcada en la currícula, pero no es suficiente.

El tutor establece una correspondencia de tres ámbitos que abarca la tutoría con los tres años de la secundaria.

En primero, la inserción de los muchachos a la secundaria, porque entre primaria y secundaria hay mucha diferencia; que pierdan los temores. En segundo y tercero se trabaja con aspectos de aprovechamiento escolar, más disciplina, orientación en tercero, que como pasan a EMS se les ayuda sobre todo en el llenado de los documentos.

En lo que más se centra el tutor es en la construcción de la identidad de los jóvenes, a partir de las reflexiones y la plática con ellos. Esto parece tener una muy buena recepción entre los estudiantes.

Entrevistadora: ¿Cómo deciden los temas? ¿El tutor les dice hoy vamos a ver esta reflexión o ustedes le piden que les traiga temas?

Alumno 1: 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.

Entrevistadora: ¿Sientes que la tutoría sí les ha ayudado a ustedes?

Alumno 2: Sí, porque habla de nosotros, cómo somos.

Su práctica oscila constantemente entre la atención individual a los alumnos con problemas de diversa índole —emocionales, económicos, actitudinales— y la búsqueda de un trabajo de contención entre pares, sobre todo en términos de disciplina y aprovechamiento. Al respecto, ha desarrollado la estrategia de “marca personal” (la cual pudimos observar en la práctica de diversos tutores en diferentes escuelas) en la que un compañero de buen promedio acompaña a alguno de bajo rendimiento escolar y monitorea su desempeño en términos de cumplimiento con tareas escolares, dedicación al estudio previo al periodo de exámenes, asistencia a clases, conducta, entre otros. En la semana en que se realizó el trabajo de campo, pudimos constatar que los alumnos diariamente pasan con él a que les firme el cuaderno de marca antes de la hora de salida. Los propios alumnos reconocen que se trata de una práctica exitosa.

Entrevistadora: Entonces, ¿qué hacen normalmente en la hora de Tutoría?

Alumno: Cuando toca, empezamos a platicar de nuestro comportamiento. En la clase pasada fue hablar de los reconocimientos de los que mejor

salieron y estuvieron en el cuadro de honor. Y estuvimos platicando de los asesores. Es que los niños que reprobaban se les asigna un compañero asesor que apunta las faltas o las tareas no hechas y el cuaderno debe estar firmado por la asesora, la mamá y el tutor. Por ejemplo, a mí me tocó una niña que es muy inteligente de mi salón, y ahorita sí me ha ayudado.

Recuperar la experiencia como asesor, por el contacto que en dicha calidad estableció con los jóvenes, le permite incorporar aquello que conoce de la tutoría y llevar a cabo una práctica más eficaz en una esfera que le resulta conocida y cómoda, a diferencia del impacto negativo y de la sensación de falta de capacidad que abrumba a otros tutores.

Para EB la tutoría es un trabajo de convencimiento en el que hay que ayudar a los jóvenes a encontrar un camino que les permita ser mejores individuos y conducirse hacia “el buen ser”.

Yo realicé un pequeño programa, que no lo tenemos de parte de la SEP. Entonces, uno se tiene que dar a la tarea de irlo adecuando para aprovechar el tiempo. 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, y es insuficiente porque muchas veces quedamos inconclusos. 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.

El tutor encamina a los estudiantes hacia su propio sistema de valores. En este sentido, sería importante enfatizar que la tutoría, más que implementar un sistema de valores determinado, deberá promover que los alumnos generen uno propio a partir de la reflexión.

En el caso del tutor EB, parte de lo que genera el vínculo de confianza con los alumnos es la aparente comprensión que tiene de las características del adolescente. Se acerca a ellos desde una posición que no les exige conductas, sino que busca que ellos desarrollen el autoconocimiento para así poder modelar y encauzar su ímpetu a partir del diálogo. Los estudiantes perciben esto como el elemento esencial que hace de EB “el mejor tutor”.

Los padres en la tutoría

Los alumnos mencionan que EB mantiene la “puerta abierta” a los padres de familia, a quienes recibe lunes y viernes (los días en que se concentran sus horas de servicio). El tutor afirma tener buena comunicación con ellos.

Iniciativas sin eco en la institución

EB se muestra como un tutor propositivo, que ante la falta de apoyos oficiales para el ejercicio de la tutoría —materiales o programas—, se dio a la tarea de organizar a un grupo de profesores (calificados todos ellos por el coordinador como el grupo

de los conflictivos) para el rescate y colección de textos y ejercicios para conformar un compendio útil a los tutores, quienes no contaban con ningún material de apoyo al iniciar la tutoría.

Con ese material hice un engargolado al que le llamamos compendio. Hay quien lo trabaja, hay quien lo dejó botado. Yo sí lo uso. Va dirigido al maestro, y se van sacando los materiales de ahí. De ahí sacamos las fotocopias. Ahí está el cuestionario de inicio y otros ejercicios para ver movimientos motores, movimientos psicológicos. En el caso de las reflexiones, es cosa de que el maestro le dé lectura o haga una cadena de lectura con los alumnos; ya es cosa de cada quién. Es un material que sí está bueno, y sí ha servido.

En un esfuerzo por dar luz al resto de sus compañeros sobre los propósitos y alcances de la tutoría, EB redacta una serie de textos introductorios para el compendio, elaborado por el grupo de los cinco. Con ello ofrece un marco de referencia que puede crear una línea institucional sobre cómo debería ser entendida y trabajada la tutoría dentro del proyecto educativo. A continuación un fragmento de dicha introducción:

Aclarando, la educación es el proceso que tiende a capacitar al individuo para actuar conscientemente frente a nuevas situaciones de la vida, aprovechando las experiencias anteriores y teniendo en cuenta la integración, la continuidad y el proceso social, todo ello de acuerdo a la realidad de cada uno, de modo que sean entendidas las necesidades individuales y colectivas.

[...] De este modo, se tienen que aprovechar las ideas correctas y claras para lograr una educación colaborativa. Para entender que no se trata de vencer al compañero, sino el vencerse a sí mismo. De este modo, la autosuperación lleva al educando a esforzarse para rendir al máximo de sí, mejorando su rendimiento. Auxiliado y auxiliando uno con los otros. Cada miembro contribuye con lo mejor que posee. De este modo estimula lo individual y lo colectivo, formando una individualidad grupal, dando pertenencia grupal con personalidad cooperativa.

[...] La orientación relaciona, dirige y coordina las experiencias del sujeto con sus necesidades y diferencias intelectuales, físicas, sociales y emocionales. Un buen servicio de Orientación y Tutoría se brindará en la medida en que los profesores evalúen y mejoren su programación.

La programación de Orientación y Tutoría, así como la comunicación con respeto a nosotros mismos y con los demás, influirá en forma decisiva al trabajo que pretendemos con este proyecto.

Otro material que ha generado el tutor es una planeación clase por clase, a partir de las dinámicas que a lo largo de los años ha observado que son bien recibidas por los jóvenes y que se apegan a su estrategia de "convencimiento".

Yo realicé un pequeño programa que no lo tenemos de parte de la SEP, entonces uno se tiene que dar a la tarea de irlo adecuando para aprovechar el tiempo. 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 y es insuficiente porque muchas veces quedamos inconclusos.

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.

En dicha planeación también encontramos una serie de textos introductorios, donde EB desarrolla la idea de tutoría que ha adquirido a partir de la revisión de distintos textos:

- **De la primaria a la secundaria**

Acciones de tutoría para acompañar el proceso de inserción de los estudiantes a la escuela secundaria, y en el proceso educativo como guía en los aspectos académicos y de ajuste, de adaptación, en la elección de estudios superiores como su proyecto de vida.

La entrada a la secundaria produce un reajuste importante de la percepción de lo que uno sirve para seguir en el sistema educativo. Gran parte de los estudiantes devalúan el sentido de su propia valía, por el proceso de transición escolar de primaria a secundaria, y se considera que tiene impacto en el desempeño académico, por lo menos en los primeros meses en el caso de alumnos de primer grado.

En alumnos de segundo grado, son muchos y muy variados los motivos que hacen que algunos alumnos no cumplan del todo los aspectos académicos. En alumnos de tercer grado pasa lo mismo, y aunado a esto, el desconocimiento de qué están haciendo en la escuela, la falta de un proyecto de vida y, por consecuencia, el no saber qué elección tomar en los estudios posteriores hacen que el profesor tutor se comprometa a detectar las fallas y auxiliar a todos y cada uno de los alumnos, de tal manera que los oriente, motivándolos para subsanar cualquier error.

El tutor asegura haber ofrecido este material al equipo directivo, para que a su vez lo circulara entre los maestros, pero recibió una negativa. A partir de esa respuesta, el tutor EB ha dejado de procurar el trabajo colegiado con docentes que no pertenezcan al círculo de los cinco. La falta del reconocimiento de esta iniciativa parece haberlo llevado a una práctica mucho más individualista, centrada en su labor con el grupo y no en el fortalecimiento del área, como parece haber sido su interés en un primer momento. Incluso, critica las capacitaciones como de poca utilidad.

Critica la falta de espacios para realizar trabajo conjunto:

Entrevistadora: ¿Hay un espacio para el trabajo colegiado?

Tutor: Bueno fuera... La verdad es que es muy triste que los tiempos en este tipo de escuelas, nuestros directores nos digan que no hay tiempo, que nos dediquemos a nuestra actividad. A veces el intercambio de ideas se da en el almuerzo, pero como son pocos los minutos o se dedica uno a platicar o se dedica uno a almorzar. Y la amistad con algunos compañeros nos permite que nos reunamos en alguna casa, pero a veces no se comentan aspectos de la escuela.

Entrevistadora: ¿Se reúnen cada mes en consejo técnico?

Tutor: No, no nos reunimos para nada. y quien le haya dicho que sí, está mintiendo. Nada más cuando la directora tiene alguna inquietud económica. Se dan los espacios en los cursos que nos dan para mejoramiento del profesor. Nos dan los libritos, expones las lecturas y ya quedas bien, pero en sí, nada particular en la cuestión pedagógica.

En el caso del tutor EB, la falta de interés de la dirección por crear un trabajo colegiado y por recibir sus propuestas lo han llevado a un ejercicio de la tutoría en solitario.

Búsqueda de reconocimiento

La tutoría se entiende como una competencia entre los tutores. El docente que logre colocar a su grupo en el cuadro de honor obtiene el reconocimiento de la institución como el mejor tutor, lo cual parece tener gran impacto en el empeño que pone el tutor EB. Una alumna suya lo relata del siguiente modo:

Alumna: Sí, ahorita sí, porque de hecho somos el grupo que sacó más reconocimientos de los primeros, y todos dijeron que el maestro EB, y él sí se asombró de nosotros, porque sí nos ha enseñado; nos ha dicho y eso.

Actualmente, los alumnos siguen reconociendo al tutor EB como un maestro confiable, y "el mejor tutor"; él disfruta tener esta fama, aunque ahora todo su trabajo dentro y fuera del aula sea en solitario.

EB reúne una serie de características que favorecen el ejercicio de la tutoría: actitud de escucha, con la que logra establecer una buena relación con los alumnos; años de experiencia como asesor; iniciativa para dar un poco de estructura a la hora de tutoría, gracias a su conocimiento de los ámbitos, al cual se suma la capacidad de flexibilizar el espacio basándose en las necesidades de los jóvenes; el tránsito del trabajo de contención de grupo a través del acompañamiento entre pares al trabajo individual con los casos especiales. No obstante, lo que el tutor considera "el buen ser" hacia el que encamina a los jóvenes está plagado de prejuicios y estereotipos, como cuando habla de "la vanidad natural de las mujeres" como obstáculo para su desempeño.

JC: UN TUTOR AUSENTE

¿Quién es JC?

JC es el líder sindical de la secundaria general en la que trabaja en el estado 3. Tiene 18 horas de contrato, 16 de ellas frente a grupo. Atiende a dos grupos de Tutoría: 1° B y 2° A, a quienes imparte Geografía y Formación Cívica y Ética, respectivamente, a pesar de que su nombramiento es como profesor de Tecnología.

Se trata de un docente experimentado, con 27 años en el sistema y 15 en el plantel; es uno de los maestros fundadores del mismo. Éste es el primer año que imparte tutoría, y trabaja también en una secundaria técnica en la localidad de B., a 20 minutos de S.

Visión de la tutoría

El tutor ve la tutoría y la asesoría como dos funciones distintas. En este sentido, dice entender la tutoría como un espacio para atender las problemáticas actuales de los muchachos. Debido a que no cuenta con un programa oficial, busca emplear la hora frente a grupo para dar temas que resulten de utilidad para los estudiantes.

Bueno, en tutorías es mucho muy diferente a lo que es asesoría. Tutoría va encauzado a lo que es problemática del muchacho, problemática que traen tanto del salón como de la escuela. Yo lo tomo también la tutoría como encauzarlo hacia las actividades que el muchacho desee.

Un contenido que enfatiza es dedicar la hora al fomento de la lectura.

Además, la tutoría yo la encauzo a lo que es lectura. Inclusive, yo les he metido también, hay un tipo de folletitos aquí sobre prevención de adicciones. Va encauzado a todo eso...

Afirma que tiene que identificar la necesidad de los muchachos debido a que no cuenta con programa, e incluso se muestra inquieto ante esta idea:

En sí, yo no tengo, no hay programa. No me ha llegado a mis manos un programa que diga: esto se va a llevar a cabo en tutoría. No sé si a ustedes ya algunos maestros hayan comentado que ya tienen. ¿Ya les comentaron acerca de esto, si hay programa especial para tutoría?

O sea, yo más o menos me baso en eso. Únicamente me baso en el problema de lo que están viviendo ahorita, actualmente de lo que es el bullying. Les hablo también acerca de sexualidad, les hablo de eso también. O sea, yo trato de hablarles de diferentes temas en tutoría. No sé si a la mejor yo esté equivocado en eso.

A pesar de que podría pensarse que el tratar temas significativos para los jóvenes promueve el uso exitoso del espacio de la tutoría, la forma en que se abordan los temas convierte la tutoría en un espacio idéntico al resto de las asignaturas,

en el que se imparten temas, con la agravante de que el tutor únicamente dicta o pide resúmenes a los estudiantes sobre los supuestos temas de interés.

Actividades que lo obligan a ausentarse

Según el director, el profesor no asiste con regularidad a impartir la clase por compromisos que tiene fuera de la escuela como representante sindical. En la entrevista, el maestro aclaró que llegaría tarde a sus clases porque su horario se había trasladado con el de la escuela técnica donde también trabaja, en B. En la semana de observación encontramos varias veces a alumnos del 2ºA fuera de su salón, ya que el profesor no había asistido.

Percepción de los alumnos

Los alumnos de JC lo ven como un tutor que se ausenta constantemente. Durante la observación de clase, una chica salió sorprendida y le comentó a otro estudiante que se encontraba en el patio de la escuela: "¡De veras dio clase!"

Entrevistadora: ¿Sí tienen normalmente esa hora de clase o se suspende esa clase?

Alumna: En veces se suspende. Nos sacan a jugar en veces.

Entrevistadora: ¿Ahí los saca el maestro J., o es cuando no está el maestro?

Alumno: Nos saca el maestro J., y en veces no viene porque tiene trabajo.

Alumno 2: Que nos dieran un poco más de clase de tutoría.

Alumna: O a veces no viene.

Entrevistadora: ¿Falta con regularidad el maestro?

Alumnos: Sí.

Alumna: Porque a veces va a juntas, que tiene que entregar papeles.

Alumna 2: O a veces llega tarde, tarde, tarde; mejor nos deja jugando.

Además de la irregularidad con que el tutor atiende a sus grupos, está la falta de experiencia y el desconocimiento tanto del planteamiento de la tutoría como de las estrategias efectivas para llevarla a cabo. Esto hace que los alumnos lo perciban de manera distinta como tutor que como maestro de la otra asignatura:

Entrevistadora: ¿Tú has tenido todas las clases de tutoría desde que empezó el año o se han suspendido algunas o cómo ha sido?

Alumno: No, a veces me salgo yo.

Entrevistadora: Ah, a veces te sales de las clases. Pero, ¿te sales de todas las clases o nada más de tutoría?

Alumno: Nada más de tutorías.

Entrevistadora: Ah, ¿sí? ¿Por qué?

Alumno: Porque me da flojera escribir.

Entrevistadora: ¿Y con él siempre escriben, no hacen otra cosa?

Alumno: Sí, nada más leer o escribir. Lo que sí me gusta es Geografía.

Entrevistadora: ¿Y cómo es la clase de Geografía del maestro J.?

Alumno: También nos pone preguntas y nos pone... a mí sí me gusta mucho... porque nos dice como... de algunos temas como de los planetas y algo así.

El tutor JC es ejemplo de un tutor cuyo trabajo se ve entorpecido por cuestiones laborales, como el hecho de colaborar en dos escuelas con horarios diferidos y el tener compromisos como líder sindical. A lo anterior se suma su desconocimiento del planteamiento de tutoría y la falta de estrategias para abordar los temas que él reconoce como importantes para sus alumnos. Esto genera que los estudiantes perciban las pocas horas efectivas frente a grupo como aburridas y poco provechosas. ©

Conclusiones

LA PROPUESTA SEP DE INCORPORAR LA TUTORÍA EN EL CURRÍCULO OFICIAL

La Reforma de la Educación Secundaria 2006 se propuso con el argumento fundamental de atender las características de los adolescentes de secundaria e impulsar el currículo como dispositivo de cambio en la organización de la vida escolar, con base en una estrategia libre, flexible, relevante e innovadora que reconocería la realidad y las necesidades concretas de los adolescentes en su grupo escolar. Asimismo, se concibió como un mecanismo para “fortalecer el trabajo didáctico de todas las asignaturas al incorporar los intereses, las necesidades y los conocimientos previos de los alumnos[...] atender la diversidad[...] promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento[...] diversificar las estrategias didácticas, optimizar el uso del tiempo y del espacio, seleccionar materiales adecuados e impulsar la autonomía de los estudiantes” (SEP, 2006c: 45-52).

Uno de los cambios más significativos fue plantear Orientación y Tutoría como una estrategia importante para contribuir a los fines de la Reforma. Para ello, a la tutoría se le asignó un espacio curricular de una hora a la semana para cada grado, con un profesor responsable cuya hora de trabajo semanal se reconocería presupuestalmente. Esta decisión se inició con la propuesta que se había hecho durante de la Reforma Integral de la Educación Secundaria en 2004, se conservó en la Reforma Integral de la Educación Básica, en 2011 y se mantiene hasta la fecha.

Como propuesta de un espacio curricular específico, la tutoría se fundamenta en previsiones muy anteriores sobre las funciones que espera cumplir y las necesidades que se debe satisfacer, específicamente atender, acompañar, apoyar y orientar a los adolescentes que asisten a la escuela secundaria, más allá de las exigencias académicas y de logro escolar. Destaca la orientación de esta concepción hacia el desarrollo de la potencialidad integral de los adolescentes, más que el propósito de resolver problemas de aprovechamiento o de conducta.

Pareciera que a lo largo de la historia de la educación secundaria se han dado diferentes esfuerzos para lograr que las escuelas cumplan con este objetivo fundamental de atender a sus estudiantes de manera integral, incluyendo dar respuesta a la gran cantidad de inquietudes no cognitivas que expresan los adolescentes durante sus procesos de escolarización.

Varias figuras y funciones que a lo largo de la historia de la secundaria se crearon para la atención de los adolescentes perviven, de manera desigual, en los planteles visitados: los asesores de grupo, los prefectos y los alumnos jefes de grupo que existen desde los inicios de la secundaria; a ellos se agregaron en la segunda mitad del siglo XX las figuras profesionales de los orientadores educativos y de los trabajadores sociales. Con la reforma curricular del año 2006 se creó la figura del

tutor como una función adicional de los profesores. Como reveló la investigación, en una parte de las escuelas ésta se fusionó con la figura anterior del asesor, en otra, el tutor se concibió como el responsable de una materia más.

La propuesta más reciente de la tutoría como espacio curricular con la formalización de una hora a la semana, conllevó la apuesta de que contribuiría a mejoras importantes en la gestión de las escuelas secundarias que redundarían en condiciones más deseables para el aprendizaje de los alumnos, porque tomaría en cuenta:

- La disponibilidad de información sobre la diversidad de las características e intereses de los estudiantes, y los retos que las asignaturas les imponen a cada uno de ellos.
- La introducción de un sólido trabajo colegiado entre todos los profesores, con base en ese conocimiento.
- La conversión de las escuelas secundarias en “espacios para el disfrute del aprendizaje, el bienestar en el estudio y la convivencia armónica, como parte del desarrollo integral de los alumnos” (SEP, 2006a).
- La intervención de los profesores en aspectos considerados “colaterales al trabajo académico”, que se enfrentarían de manera preventiva y no necesariamente se canalizarían a instancias externas o se atribuirían a factores familiares y socioeconómicos sobre los que la escuela no tiene especial control.

En ese sentido, la tutoría conlleva, aunque a escala muy reducida, la expectativa de provocar los cambios que la Reforma Integral de la Educación Secundaria esperaba impulsar en la organización de las escuelas y su conversión en comunidades de aprendizaje.

Asignar un espacio curricular específico a la tutoría, aunque *sui generis*, supone la ventaja de la fuerza de implementación que le otorga su lugar en el plan de estudios y la designación de un tutor cuya hora de trabajo será remunerada. Tiene también la virtud y la legitimidad de ser una medida dirigida a todos los estudiantes del ciclo, en todas las escuelas. La especificidad de la decisión curricular, basada en lineamientos pedagógicos de flexibilidad y respuesta particular a las necesidades concretas de los adolescentes, conllevó, sin embargo, la ausencia de la normatividad programática y didáctica, los recursos materiales y el rol de la calificación y acreditación que tradicionalmente refuerzan la enseñanza de las asignaturas del plan.

Como innovación curricular la tutoría se diluyó entre el cambio general que modificó las horas de dedicación, los propósitos, los contenidos y los horarios de todos los profesores, en particular en las asignaturas académicas más importantes: Español y Matemáticas. A la vez, como política innovadora para impulsar la mejora de la calidad de la educación secundaria, la introducción de ese espacio curricular no recibió los apoyos curriculares estructurales necesarios que se otorgaron a las asignaturas académicas y su importancia se desdibuja entre las prioridades asignadas a los otros cambios del plan.

Después de un accidentado trayecto entre los diversos niveles de decisión de la administración federal y descentralizada, este espacio curricular llega a las escuelas en medio de la ambigüedad de una información oportuna, pero

basada en procedimientos irregulares e insuficientes de comunicación, que adolecen de confusión en cuanto a su sentido.

LA GESTIÓN DE LA TUTORÍA EN LOS PLANTELES

Uno de los principales problemas que enfrenta la inserción de la tutoría en los planteles es la composición real de los equipos directivos y de asistencia educativa con que cuentan: ninguna de las escuelas visitadas tiene el personal básico previsto para la dirección y gestión de las acciones educativas, tal y como lo establecen los manuales de organización de la escuela secundaria; algunas de ellas, en particular las de turno vespertino, están en situaciones de verdadera precariedad al respecto.

En términos generales las estructuras y formas de operación de las escuelas investigadas resultan poco favorables para el desarrollo cabal de la tutoría más allá de la asignación de un tutor para todos los grupos. Con una sola excepción, la mayoría de directivos y maestros no tienen suficiente interés o fuerza para convertir a la tutoría en componente sustantivo de las tareas cotidianas de la escuela y de la dinámica de trabajo docente; la inestabilidad o insuficiencia del equipo directivo, de la Asistencia Educativa y Servicios Educativos Complementarios, o de ambos, dificulta en la mayoría de las escuelas establecer la tutoría como práctica depurada y consolidada. A pesar de ello, en todas se ha designado y asignado un tutor a cada grupo escolar, y en varias de ellas existen maestros que han asumido la tutoría de manera ejemplar.

La inserción de la tutoría en las escuelas ha experimentado algunos avances a nivel de gestión. Por ejemplo, la eliminación o reducción de la práctica de asignar múltiples grupos a un solo tutor; la insistencia en que los tutores impartan alguna materia a los grupos que tutoran; la adecuación de las características de los maestros a los requerimientos de los grupos. Y también a nivel de los tutores en lo individual que, al realizar la tarea durante varios años, han ido acumulando experiencias y ensayado estrategias y materiales con los grupos que atienden y han abierto espacios para intercambiar materiales y experiencias o por lo menos para fomentar la comunicación entre ellos.

Uno de los principales avances de la tutoría es su reconocimiento como tarea legítima de la escuela secundaria por parte de directivos, personal de apoyo y maestros. Ya se ha superado el riesgo de rechazo total o de abandono paulatino por considerarla excesiva o ajena a la naturaleza del trabajo docente. Excepto las telesecundarias, que se analizan aparte, todas las escuelas cuentan con tutores designados formalmente y asignados a cada uno de los grupos escolares.

La gestión de la tutoría se maneja en dos modalidades básicas: en dos estados opera como continuidad y enriquecimiento de la función tradicional de la asesoría de grupo; en cambio, otros dos estados implementaron la hora de tutoría marcada en el plan de estudios como una materia más a impartir, a la vez que siguen operando con los tradicionales asesores de grupo, y parece que en uno de ellos están tratando de unificar la figura del asesor y del tutor. En estas diferencias se percibe la influencia de las entidades federativas en la implementación de ese espacio curricular.

En la modalidad de asesor-tutor, es decir, donde la función de asesor y tutor la ejerce el mismo docente, se logra un mejor conocimiento del grupo, ya que el maestro lo atiende no solo como docente de la materia de tutoría, sino también en su función de asesor; da seguimiento académico y de conducta al grupo, dialoga con padres de familia, y organiza al grupo para eventos cívicos (honorés a la bandera), cocurriculares (periódico mural) y extracurriculares (convivios). Además, suele tener otras horas frente a grupo más allá de la hora de tutoría. En cambio, en la modalidad que opera por separado con asesores y tutores, la designación y asignación de horas de tutoría a docentes se maneja fuertemente como comodín laboral en el reparto de cargas docentes, y los tutores muchas veces tienen pocas o incluso ninguna otra hora frente al grupo tutorado, y en ocasiones dan tutoría a dos o más grupos en una escuela.

La regularidad de la tutoría, entendida como aprovechamiento usual de las sesiones en el horario asignado y como dedicación del tiempo a cuestiones de tutoría, depende fuertemente del apoyo institucional y varía entre tutores dentro de una misma escuela. Los docentes con mayor antigüedad, que generalmente ya fueron asesores, suelen dedicarse preferentemente a cuestiones de asesoría, en tanto que los jóvenes abordan algunos temas adicionales de tutoría; en múltiples casos, los tutores abusan de esta hora para impartir su materia; en otros casos, dedican legítimamente parte de las horas de su asignatura a cuestiones de asesoría y viceversa; en casos extremos se usa la hora como tiempo libre e incluso dejan salir a los alumnos del aula.

Algunos directivos y docentes que consideran la tutoría como una materia más a impartir, con contenidos de tipo psicosocial, discuten el perfil profesiográfico pertinente de los tutores e incluso llegan a proponer que deberían de contratarse psicólogos. En cambio, en las escuelas donde los tutores son a la vez asesores de grupo, se parte de la premisa de que, en tanto maestros, todos son tutores.

Los docentes de materias tecnológicas forman parte del grupo de tutores en tres de las cuatro escuelas que operan con la modalidad asesor-tutor. Al disponer en secundarias técnicas de un buen número de horas frente a grupo y establecer en sus talleres una relación más horizontal con los alumnos, algunos de ellos resultan ser buenos tutores. Aquí podemos apreciar la influencia de la modalidad en la implementación de la tutoría.

Si bien los lineamientos de la tutoría señalan que no debe calificarse (aunque sí se prevén formas de evaluarla), las desventajas de no hacerlo se discuten en dos de las 12 escuelas visitadas, y en todas, los docentes, alumnos y padres de familia toman en cuenta tanto las ventajas como las desventajas de la ausencia de calificación. El problema parece originarse porque en el kárdex de alumnos, materias y calificaciones que tienen que llenar los directores aparece también la tutoría. Un segundo argumento a favor de la calificación señala que sin ella los alumnos pierden interés en la materia. Por eso en la secundaria general y la telesecundaria de una de las entidades, la tutoría aparece en una boleta "no oficial" y se le asigna una evaluación: acreditado o no acreditado. Sin embargo, hay también voces fuertes en contra. Argumentan que no se puede reprobar al alumno en tutoría, y que más bien habría que evaluar a los tutores. Para unos, el que la tutoría

no tenga calificación en la boleta —junto con el hecho que no hay “programa” ni libro de texto— es signo de la indeterminación y debilidad de esta “materia”. En cambio, para otros, la tutoría no es simplemente una “materia” sino un valioso espacio de encuentro con los alumnos, sin la presión de cubrir múltiples contenidos ni de la calificación.

La eficacia de la tutoría radica —según los lineamientos— en el trabajo colegiado. Sin embargo en las escuelas no hay tiempo para ello. Los profesores tienen pocas horas disponibles (de servicio, desarrollo curricular, o de descarga académica), los de tiempo parcial tienen que apresurarse a otros trabajos y para los de tiempo completo las horas sin clase no suelen coincidir. De ahí que el tiempo efectivamente disponible en las escuelas sólo permite que ocasionalmente pueda haber intercambios o reuniones informales y breves entre docentes y con personal de los Servicios de Asistencia Educativa, generalmente alrededor de urgencias o problemas de algún alumno.

Las reuniones formales entre docentes son contadas, ya que no están previstas ni en las horas de contratación ni en el mapa curricular. Realizarlas en horas de clase implica disminuir el tiempo de atención a los alumnos. Por eso la administración escolar busca minimizarlas. Las reuniones más frecuentes son las de tipo informativo, administrativo o sindical. Les siguen las bimensuales, en ocasión de firmar las boletas de calificación. Los Consejos Técnicos Escolares no funcionan en todas las escuelas, y las reuniones de academia suelen tratar temas puntuales, como las pruebas para los alumnos.

La iniciativa del director de una de las secundarias técnicas visitadas, que con apoyo de su supervisor ignoró el acuerdo 384 y recortó los módulos o materias de 50 a 40 minutos, generó un espacio de 40 minutos cada día para el trabajo colegiado y otras actividades. Estas juntas han tenido un efecto verdaderamente benéfico para el desarrollo de toda la enseñanza en el plantel, así que merecen tomarse en consideración.

Esta escuela destaca también por ser la única que cuenta con una coordinadora de tutoría, la orientadora educativa, que ha elaborado de manera colegiada un plan de tutoría por grado, asesora a los tutores y les proporciona materiales. También ha generado instrumentos de seguimiento de los alumnos, pero no todos los docentes los consideran oportunos.

LA PLANEACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL

En ninguna de las escuelas existe una evaluación o seguimiento de la tutoría, y la planeación es, con excepción de la escuela mencionada, inexistente. Se agota en la mayoría de los casos en el requerimiento burocrático de entregar formatos de planeaciones anuales de los docentes, que algunos llenan como sea; muchos no las entregan, y la dirección (y/o supervisión) las archiva sin revisar “para fines administrativos”; es decir, para dar cumplimiento a un trámite sin sentido. Se puede apreciar que la planeación sólo tiene caso cuando se realiza de manera colegiada o es revisada por los tutores o el personal del plantel.

A grandes rasgos, se puede decir que la tutoría es una práctica que no se planifica, a pesar de que se dieron lineamientos muy puntuales al respecto. En las escuelas, como se mencionó, no hay trabajo colegiado, y los equipos directivos y de asistencia educativa tampoco contribuyen a su planeación porque son precarios. Solo en una escuela existe planeación coordinada de la tutoría, pero en todas ellas, a pesar de que no se hace, los tutores consideran que sería fundamental contar con el diálogo y el apoyo colegiado.

Ante el poco respaldo institucional y la ausencia de trabajo colegiado en casi la totalidad de las escuelas, los tutores programan o preparan sus tareas de manera individual y sobre la marcha, con tiempos apretados, escasa o nula capacitación y acceso mínimo a materiales. Es una actividad donde los esfuerzos de planeación se sostienen en los empeños individuales y en los eventuales intercambios informales.

Al planear las sesiones de Tutoría y ponerlas en escena, todos los tutores dan contenido y sentido a esa tarea con base en las distintas experiencias directas o indirectas que han tenido, en su formación, su trayectoria e intereses, y en los aportes de los materiales de apoyo que logran conseguir. Planear la tutoría es indispensable, aunque no requiere de prescripciones formales y rígidas ni debería realizarse con fines burocráticos. El grado de involucramiento de los tutores puede operar como una buena práctica si sustenta una planeación flexible orientada a responder a las necesidades, intereses y problemáticas detectadas en los grupos de alumnos. En esta perspectiva, y cuando logra concebirse como un plan de acción (estrategia a mediano y largo plazo) con tareas y quehaceres (tácticas oportunas) abiertos a los contextos y coyunturas de cada lugar y en consonancia con trayectorias de alumnos y tutores, la propuesta se potencia hasta alcanzar experiencias muy significativas en la realización de actividades y acciones.

LA TUTORÍA COMO ESPACIO CURRICULAR

Las actividades que realiza el tutor con el grupo de alumnos son producto de las sucesivas sedimentaciones que se han construido en la educación secundaria para desarrollar una labor educativa con los estudiantes, más allá de la impartición de asignaturas (orientación, asesoría, tutoría). Como legado de un pasado inmediato (de apenas hace seis años), el ahora llamado tutor hereda de la figura del asesor una serie de actividades propias de la tradición en este nivel educativo: la organización del grupo para ceremonias cívicas, festivales, periódico mural, eventos sociales; la coordinación de la reunión con los padres de familia, entre otras. En los casos donde la figura del asesor coexiste con la del tutor, dichas tareas son asumidas generalmente por el asesor, o bien algunas de ellas se comparten con el tutor, dependiendo de las disposiciones organizativas de cada escuela.

Desde la propuesta formal, el espacio curricular de la tutoría se organiza en cuatro ámbitos: el seguimiento del proceso académico de los alumnos, la convivencia en el aula y en la escuela, orientación hacia un proyecto de vida e integración entre los alumnos y el ambiente escolar.

A pesar de la precariedad en el uso del espacio asignado a la tutoría derivada de la falta de apoyo institucional, la insuficiencia del personal básico en las escuelas, la inexistencia de trabajo colegiado, la falta de preparación de los tutores, la ausencia de materiales de apoyo, la desarticulación de esfuerzos entre los tutores y los equipos básicos de asistencia educativa, que se identifican como resultado de la investigación, el enfoque cualitativo de la misma recupera una interesante riqueza de aportes y posibilidades en las experiencias cotidianas de los numerosos tutores entrevistados y sesiones observadas, y la identificación de ciertos factores que las delimitan. En el cuerpo del reporte se describe con detalle toda esta riqueza, la información se organizó de acuerdo a los ámbitos señalados por la propuesta formal y las subcategorías de análisis que se desprenden del trabajo de campo.

El seguimiento académico

El seguimiento académico de los alumnos constituye el ámbito más trabajado en la tutoría, debido al peso que alcanzan las calificaciones en el prestigio de la escuela y en la percepción que tienen los padres de familia sobre el aprovechamiento escolar de sus hijos. Es un ámbito impulsado por los supervisores y los jefes de enseñanza y por los directores de las escuelas con la finalidad de elevar los resultados que alcanzan los alumnos en las pruebas nacionales estandarizadas. También se percibe el uso que tienen las calificaciones para aquilatar el prestigio profesional de cada maestro al interior de los planteles, e incluso las calificaciones se manejan por los tutores con un horizonte temporal más amplio al indicar la ventaja (o desventaja) potencial que tendrán para los alumnos en el momento en que tomen decisiones sobre su futuro escolar o profesional.

Las actividades y los temas recurrentes en este ámbito se basan en la revisión y el análisis de las calificaciones que reciben los alumnos en las distintas asignaturas y en la ubicación de materias en las que requieren mejorar, para ello los tutores se apoyan en la revisión de las calificaciones obtenidas bimestralmente mediante la realización de ejercicios ofrecidos en los libros de editoriales privadas.

Se descubren dos modalidades contrastantes para impulsar la mejoría de las calificaciones: una consiste en pláticas de exhortación por parte de los maestros; la segunda, sumamente exitosa, se basa en el apoyo de los alumnos más avanzados a los alumnos con más problemas; es una antigua práctica de monitoreo que se practica en varias escuelas, aunque con diferente denominación, organización y extensión.

Convivencia en el aula y en la escuela

La investigación permitió identificar tres maneras como los tutores visualizan este ámbito: la primera refiere al análisis de distintos contextos de convivencia: con los papás y la familia, con los compañeros de escuela, consigo mismos; la segunda al tratamiento de valores deseables para la convivencia, que para algunos tutores se basa en que los alumnos “se aprendan los valores” y que otros abordan desde un enfoque vivencial y de reflexión; la tercera refiere a la resolución de conflictos, que

permite advertir la preocupación de los tutores por evitar o solucionar conflictos entre sus estudiantes, propiciar el diálogo entre ellos, asumir el papel de mediadores.

La investigación permite concluir que este ámbito llega a rebasar los límites del aula y de la escuela misma, determinado por la violencia existente en el contexto local cuya gravedad se advirtió en dos de las entidades visitadas; a la vez, fue posible observar que ni la tutoría, ni la escuela misma, pueden ser espacios que resuelvan la problemática que desatan estos contextos.

Algunas situaciones de riesgo individual para los estudiantes son atendidas no solamente por los tutores sino por varios docentes y los equipos de asistencia educativa de las escuelas. De diferentes maneras intervienen en labores de convencimiento con los estudiantes ante situaciones de violencia, delincuencia, drogadicción, labor que parece realizarse particularmente como atención individual de los alumnos afectados.

Integración entre los alumnos y el ambiente escolar

Este ámbito fue muy poco referido por directivos y docentes entrevistados, pero tiene una estrecha relación con el ámbito anterior: el director que lo refiere subraya la importancia de que los alumnos encuentren en la escuela un ambiente de bienestar, que se sientan escuchados y apoyados por sus maestros, que se sientan en confianza.

Se identificaron tres rubros: el primero relacionado con el conocimiento de la escuela a la que ingresan, que conlleva estrategias como bienvenidas y recorridos guiados por las diferentes secciones de la escuela; el segundo, relacionado con la información que recaban los maestros sobre los alumnos en cuanto a sus características individuales y las características del contexto individual en el que viven, estrategia que recupera la tradicional elaboración de una ficha "psicopedagógica"; y el tercero, centrado en dinámicas y juegos de integración, en cual destaca el interés porque los alumnos, además, se conozcan entre sí.

La orientación hacia un proyecto de vida ocupó un lugar apenas secundario en cinco de las ocho secundarias (generales y técnicas) visitadas. En el escaso tratamiento que recibió este ámbito se aprecia, sin embargo, la influencia del contexto local, en particular en aquellos casos en que el mercado laboral local abre oportunidades de empleo para los jóvenes de esa edad. Otro tema que preocupa a los tutores son los matrimonios y embarazos prematuros entre las alumnas adolescentes.

A pesar del lugar secundario que ocupó este ámbito se aprecia una gran variedad de temas que se incluyen en su tratamiento y que se agruparon en tres rubros: autoconocimiento de los alumnos, situaciones de riesgo para los adolescentes, opciones de futuro laboral y profesional.

Aunado a la diversidad de experiencias que revelan las entrevistas y observaciones realizadas, se descubre que los tutores han afrontado estos retos desde sus referentes de preparación profesional y trayectoria laboral. De esta manera, las concepciones acerca de la docencia y la enseñanza que han construido a lo largo de años de experiencia docente se ponen en juego al momento de desarrollar las sesiones de tutoría. Por ello se explica el predominio de actividades que parecen

salir del repertorio didáctico que utilizan en otras asignaturas: la exposición por parte del tutor, copias, dictados, lectura comentada, entre otras, hacen su aparición para dar vida a lo que se entiende como el espacio curricular de tutoría.

Cabe advertir que las demandas que surgen de la tutoría como espacio curricular enfrentan al tutor a otros retos profesionales: realizar acciones dentro y fuera del aula con el grupo de estudiantes para promover, por ejemplo, procesos de reflexión y diálogo que les permitan allegarse elementos para plantearse un proyecto de vida a futuro; convivir dentro de un marco de igualdad y respeto a la diversidad, entre otros propósitos.

Por otra parte, en medio de la diversidad que caracteriza las escuelas y docentes de educación secundaria del país, encontramos también prácticas que apuntan a hacer de la tutoría un espacio para promover el diálogo y la reflexión entre los adolescentes. También es importante mencionar que un recurso que utilizan los tutores para trabajar en la hora de tutoría, con especial atención a la mejora de las calificaciones, es el acompañamiento y apoyo entre pares. Es un mecanismo que a algunos tutores les ha resultado exitoso, aunque no se haya generalizado en las escuelas donde laboran; a esta práctica se le dan diferentes denominaciones: "patrullas", "tutoría", "marcaje personal" o "asesoría".

LA MIRADA DE LOS ALUMNOS Y EL PAPEL DE LOS JEFES DE GRUPO

La población estudiantil es diversa. En la escuela los alumnos responden de diferente manera al estudio, a las materias, a los temas y contenidos, a las actividades y a los profesores (los cuales, a su vez, también actúan de distinta forma ante cada grupo escolar y alumno en particular). Las entrevistas de los alumnos dan cuenta de esta diversidad, pues se detectan contrastes significativos en su preferencia por algunos temas tratados en tutoría; opiniones diversas hacia la forma en que el tutor trabaja; percepciones distintas de la actitud y compromiso del tutor y de su relación con él; o bien, distintos puntos de vista acerca de la utilidad de la tutoría en su vida académica y personal. Todos estos aspectos se deben tomar en cuenta para entender la mirada de los alumnos hacia la acción tutorial y el espacio curricular en particular.

A los alumnos les gusta que el tutor proponga temas relacionados con su edad, sus vivencias e intereses, con los cambios que están experimentando como adolescentes, con su cuerpo y con lo que les puede suceder en situaciones de riesgo, temas que les ayudan a socializar, a convivir y a resolver conflictos; a conocer y adaptarse al medio escolar o a entender su medio familiar. La valoración del espacio de tutoría es positiva en tanto se logre la participación grupal y los alumnos sientan que los escucha no sólo el maestro, sino los compañeros de grupo. "Se hace más grande el tema", como dijeron algunos.

Los temas que no gustan son los que perciben como poco interesantes, que no les ayudan o provocan incomodidad a algunos miembros del grupo. La valoración es negativa cuando los alumnos no participan activamente en las clases de tutoría (y desean hacerlo). Esto sucede si el tutor dicta, expone y aborda los temas de forma "teórica". A los alumnos no les gusta que se traten los temas superficialmente y que no se vinculen con sus vivencias.

Por otra parte, es importante resaltar que algunos tutores provocan confusión en los alumnos por el uso que hacen de la hora asignada a la tutoría: a los jóvenes sí les gusta la tutoría, pero no saben decir “para qué” sirve, y en ocasiones piensan que es innecesaria.

Con base en las entrevistas a los alumnos, se aprecia que la calificación numérica a la tutoría la viven de diferente manera. Algunos alumnos prefieren no participar o no entrar a la sesión si no reciben calificación, pues al fin y al cabo no aparece en la boleta. Del lado opuesto están los que no aceptan un “aprobado” o “no aprobado” en una boleta provisional implementada por la institución, ya que observan que los compañeros más “latosos” reciben una evaluación aprobatoria.

Hay alumnos que han vivido la tutoría con varios profesores durante su estancia en la escuela. Su experiencia les permite valorar con quiénes ha funcionado mejor la acción tutorial, y contrastarlos con aquellos que hacen caso omiso a sus problemas como alumnos, no hacen la clase divertida (dinámica), no platican con ellos y no promueven la convivencia grupal. Los alumnos distinguen así a buenos y malos tutores. Las comparaciones permiten detectar la irregularidad de las sesiones y la falta de seguimiento de la acción tutorial en una generación de alumnos, así como las formas diversas que existen en cada escuela para atender dicho espacio curricular.

Los jefes de grupo desempeñan un papel fundamental en la acción tutora. En acuerdo con los asesores, llevan minuciosos registros en elaboradas libretas de reportes sobre la conducta de los alumnos. También asumen otro tipo de funciones como platicar con los compañeros que tienen mal comportamiento, ayudarlos en las materias en las que tienen dificultades, intervenir cuando los compañeros tienen diferencias, o incluso promover acciones para una buena convivencia escolar. El acompañamiento entre pares como recurso que algunos tutores utilizan para trabajar en la hora de tutoría, como vimos arriba, resulta una estrategia con múltiples ventajas y que va más allá de la hora de clase.

Finalmente, los alumnos perciben que la acción tutora no compete a una sola persona, ya que dicha función la pueden realizar varias figuras escolares. El asesor, que los alumnos identifican como una persona de confianza, que los apoya y está al tanto de lo que sucede en el grupo, cumple una función básica para la convivencia grupal. Los alumnos también recurren a distintos profesores, aun cuando éstos no sean su tutor o asesor, o a otras figuras de la escuela, pues les inspiran confianza. Esto permite pensar que la tutoría es una labor que, además de rebasar el espacio áulico, se desarrolla de manera conjunta y cotidiana en la institución escolar.

LOS PADRES Y LOS TUTORES: TENSIÓN ENTRE MIRADAS

La relación de los padres de familia con las escuelas está prevista claramente en la Ley General de Educación, que expresa la importancia que el sistema educativo siempre ha otorgado a esta interacción. En el caso de la tutoría como innovación curricular, tanto los planes de estudio como los lineamientos de 2006 y 2011 establecieron con claridad la importancia de la interacción de los tutores con los padres de familia y recomendaron estrategias para impulsarla.

En todas las escuelas encontramos espacios y calendarios formalmente establecidos para la interacción con los padres de familia, los cuales permiten el desarrollo de las relaciones entre el tutor y los padres. Destacan las sociedades de padres de familia, lo que indica el elevado grado de institucionalización que ha alcanzado ya esta práctica; quienes aceptan participar en ellas —incluyendo a los vocales representantes de los padres de cada grupo—, demuestran un importante nivel de compromiso, no solo con la escuela en general, sino también con la tutoría en particular.

Una reunión relativamente formalizada en las escuelas es la junta a la que se convoca a los padres cada dos meses para la firma de boletas. Los padres o madres de familia tienen distintos niveles de participación en cada uno de estos eventos. Los tutores y los padres se relacionan también de manera individual y mediante citatorios formales, en horas que los maestros fijan para ello o en encuentros informales en los horarios de entrada o salida, e incluso fuera de la escuela; esto último es particularmente relevante cuando los maestros tienen un gran arraigo en la comunidad.

Es evidente que el aprovechamiento escolar es un elemento convocante poderoso. Sin embargo, en algunos casos, con materiales y estrategias específicas (por ejemplo el “cuadernillo de seguimiento”), así como con la generación de espacios y tiempos de encuentro, lo académico también potencializa otro tipo de encuentros entre tutores y padres, diversificando y generando relaciones de colaboración entre ambos actores.

Adicionalmente a estos eventos formales, en ocasiones alguna figura del personal (a veces los tutores, en otras el personal de asistencia educativa) citan a los padres de familia para tratar algún asunto relacionado con el comportamiento o aprovechamiento académico de su hijo; no todos responden a estos llamados.

Los padres acuden a la institución para justificar inasistencias de su hijo, para preguntar sobre su desempeño académico y comportamiento, o bien para solicitar que lo cambien de grupo o de turno. En otras ocasiones piden hablar con algún profesor u otro miembro del personal si existe un conflicto con su hijo. Se ven algunos padres y madres de familia fuera de la escuela al inicio y al final de la jornada escolar porque llevan o van por sus hijos. Cabe aclarar que no todos los padres o madres de familia están involucrados de la misma manera en la vida académica de sus hijos.

Pareciera que los padres cuyos hijos tienen buenas calificaciones y comportamientos acuden con regularidad a las reuniones establecidas, mientras que los padres cuyos hijos no tienen ese buen comportamiento son los más reacios a participar; tienen que ser convocados de manera específica, y aún así en ocasiones no acuden.

Tanto el equipo directivo como los integrantes de los equipos de asistencia educativa o de Servicios de Apoyo Escolar son actores importantes para la implementación de dispositivos que asistan a la interacción tutores-padres (o familiares), así como en la generación de espacios y mecanismos que promuevan la participación de los padres en la escuela en general.

Las interacciones entre tutores y padres de familia se dan de manera encontrada, según posición y rol:

Para los tutores, las relaciones con los padres de familia serán positivas y benéficas en la medida en que éstos estén comprometidos con la educación de sus hijos. No obstante, la mirada de los tutores, compartida por los directivos y otros docentes, ve una gran falta de compromiso de la mayoría de los padres, que tienden a desentenderse de la educación de sus hijos dentro de la escuela (e incluso fuera de ella), a ignorar y desconocer su comportamiento, a delegar su responsabilidad en otros miembros de la familia, a concebir a los maestros como sustitutos de los padres y a las escuelas como una enorme guardería.

La noción que tienen los padres de familia de la tutoría depende de la modalidad que se emplea en las escuelas. Reconocen la figura del tutor cuando desempeña las tradicionales funciones de la asesoría, ya que entran en contacto con él en la entrega de calificaciones o en función del seguimiento que lleve de sus hijos. Los padres y madres entrevistados están familiarizados con el término y muchos de ellos conocen las características del tutor de su hijo. Opinan que existen buenos y malos tutores. Se percibe que los padres de familia en estas escuelas conocen la vida escolar y académica de sus hijos y que están enterados del buen o mal uso que se le da a esa hora.

Cuando el tutor enfoca la tutoría como si fuera una asignatura más en el plan de estudios, los padres de familia tienden a desconocer su existencia o a conocerla de manera muy superficial y sin ninguna precisión sobre las funciones que se espera que cumpla. Según algunos profesores, mientras la tutoría no se califique en la boleta, los padres de familia desconocerán el espacio curricular. Los asesores, como responsables de un grupo, son los que mantienen comunicación con los padres de familia (principalmente en las reuniones de firma de boletas), quienes los reconocen como conocedores de la vida escolar, comportamiento y desempeño académico de sus hijos.

En la medida de su escaso conocimiento sobre la innovación curricular de la tutoría, son muy pocos los padres que hacen sugerencias puntuales para mejorar este espacio y que ofrecen sugerencias: temas que deberían tratarse, una mayor capacitación de los tutores, que el espacio sea atendido por psicólogos, que haya participación de especialistas externos en una escuela para padres.

LA FORMACIÓN PARA LA TUTORÍA

A partir del trabajo de campo y del análisis de los datos, sostenemos que la formación para la tutoría en los espacios institucionales requiere fortalecerse sustantivamente para poder ofrecer a los docentes que reciben la responsabilidad de ser tutores los elementos básicos para afrontar este reto profesional.

El análisis de la formación profesional previa de los tutores muestra que cuentan con el nivel de escolaridad requerido para ejercer como docentes de secundaria: casi todos tienen grado de licenciatura, siete han realizado estudios de posgrado y sólo seis son pasantes o tienen nivel técnico. Sin embargo, solo la tercera parte tiene formación pedagógica; la falta de preparación didáctica de estos licenciados que

trabajan como maestros pone en entredicho la premisa de que cualquier docente puede desempeñarse como tutor con base en su formación inicial.

Un alto porcentaje de tutores del estudio (poco más de la mitad) no tuvieron un curso o taller sobre tutoría. Esta carencia en la formación tiene que ver con deficiencias en la organización de los cursos: falta de información sobre los mismos, falta de oportunidad, la asistencia de sólo un representante por plantel, cursos que compiten con los orientados a la asignatura que imparte el profesor. Por otra parte, los tutores que sí contaron con esta capacitación frecuentemente comentan que los elementos que les brindaron estos cursos no fueron suficientes para afrontar la tarea, ya sea por la escasez de tiempo o porque el mecanismo de "cascada" o "teléfono descompuesto" con que frecuentemente se implementan diluye el sentido original de la propuesta.

Incluso cuando la capacitación resulta ser satisfactoria, no basta por sí misma para afrontar los retos cotidianos que implica la responsabilidad de ser tutor de un grupo de alumnos. Es en este punto donde se vislumbra la potencialidad de otros espacios de preparación, como el propio centro de trabajo (la escuela), y la necesidad de articular los espacios de formación con las actividades de la escuela.

Ante la nula o deficiente capacitación recibida en espacios institucionales, los profesores afrontan la tutoría poniendo en juego su formación profesional, así como su experiencia previa como docentes. El discurso de los tutores en las escuelas estudiadas evidencia que la formación para la tutoría se apoya principalmente en el esfuerzo individual de armar piezas informativas recuperadas de la búsqueda en diferentes fuentes (Internet, librerías, libros de tutoría de editoriales privadas). La falta de formación institucional y el reconocimiento de los profesores de la responsabilidad que tienen en su propia formación en muchos casos implica involucramiento y participación, o como lo expresa un tutor con treinta y dos años de experiencia docente "... Es de la actitud que afronte cada uno y la situación y el papel como tutor". Así, también los intercambios informales que realizan los tutores con colegas dentro y fuera de la escuela han sido primordiales para subsanar el vacío de formación institucional y dar sentido a una tarea y un espacio para los cuales pocos cuentan con experiencia y conocimiento para compartir.

Lo que se evidencia en todas las secundarias estudiadas (de diversas formas y con diferentes niveles de consistencia) es el valor que adquieren los vínculos que los profesores forman con sus pares y colegas, sobre todo al interior de la escuela, pero también en otros espacios. Encontramos que la importancia que cobra la construcción de una comunidad a través de la práctica se elabora a través del intercambio y del reconocimiento del colectivo.

Internet y las editoriales privadas constituyen dos fuentes para la formación de los tutores. Internet se utiliza, aunque por pocos tutores, no solamente como herramienta para buscar información de apoyo en la atención del espacio de tutoría, sino como fuente de formación, aunque no siempre la más adecuada o congruente con los lineamientos para la tutoría de los planes 2006 y 2011.

Las editoriales privadas son fuentes de formación, y las han utilizado y recomendado las instancias oficiales: Algunos directivos de las secundarias convocan a las editoriales para que den cursos y demuestren la aplicación de sus textos;

en los cursos de formación organizados por las instancias oficiales (por ejemplo, alguno ofrecido por las zonas escolares) las editoriales demuestran y venden sus libros sobre tutoría. Así como las editoriales convocan por iniciativa propia a los tutores para que asistan a los cursos que ofrecen junto con los autores de los libros de texto; los tutores buscan de manera independiente libros sobre la tutoría publicados por editoriales privadas.

En varios casos podemos apreciar que los tutores han construido parte de sus nociones sobre la tutoría desde sus búsquedas en Internet, así como con los contenidos de los libros de texto sobre el tema de diversas editoriales privadas.

LOS MATERIALES DIDÁCTICOS QUE CIRCULAN ALREDEDOR DE LA TUTORÍA

La relación entre los materiales y la capacitación recibida es sumamente estrecha. Los materiales que llegan a manos de los tutores sin capacitación adquieren muy poco sentido; asimismo, aquellos que se distribuyen en cursos generales o cualquier otro tipo de capacitación se valoran con base en lo significativa que resulte la capacitación para el docente.

Los materiales en torno a la tutoría son de suma importancia para los docentes a cargo de este espacio curricular por tratarse de elementos que les permitan estructurar la hora frente a grupo. En este sentido, los materiales oficiales que circulan entre los tutores o que se encuentran disponibles en línea no logran atender cabalmente esta necesidad. En oficinas centrales de la SEP se elaboraron lineamientos y orientaciones para los maestros, varios de ellos con un elevado tiraje, por ello sorprende la casi nula presencia de los mismos en las escuelas visitadas; ésta es una expresión muy clara de las fragmentaciones que afectan la llegada a los planteles de las decisiones de alcance nacional.

Aunque los lineamientos oficiales no los recomiendan, uno de los recursos que más emplean los tutores para resolver la estructura de las sesiones en clase son los libros de texto sobre el tema promovidos por las editoriales privadas, mismas que capacitan a los tutores en su uso. Los libros cumplen con diferentes funciones, dependiendo de la forma en que el tutor conceptualiza el espacio de tutoría: como fórmula a seguir para la correcta práctica de la materia, como orientación respecto a su propósito y estrategias, o como recurso didáctico al que se puede acudir.

En cuanto a los materiales que los tutores descargan de Internet para apoyar su práctica, es importante reconocer que para unos es una de las fuentes principales de material. Sin embargo, hay muy poco cuidado en la selección de los recursos que se obtiene por esta vía. Internet no es un recurso viable para todos, o porque no cuentan con el equipo o por los costos que implica bajar e imprimir el material por su cuenta. La mayoría de los maestros entrevistados prefiere los textos impresos. Todavía resulta insuficiente la exploración de estos materiales en red como parte de las capacitaciones.

Los tutores acuden a libros o revistas de superación personal y materiales de calidad cuestionable porque no tienen a la mano ningún otro recurso que les ayude a promover entre sus estudiantes la reflexión y el diálogo conducentes a la formación

integral que se propone la tutoría, en particular la construcción de un sistema de valores propio, aspecto al que le otorgan una alta prioridad en general.

Por todo lo anterior, tal vez sea recomendable la existencia y disponibilidad del libro de texto y/o materiales que cubran las necesidades descritas en este documento, aunque otorgándole al tutor libertad de uso. Queda claro que poner materiales a disposición en Internet no ha resuelto, hasta la fecha, el acceso efectivo de los maestros a los mismos. La impresión de tirajes masivos de textos tampoco satisface las necesidades de los tutores mientras no se asegure su distribución y acompañamiento con capacitación. Por lo tanto, no solo conviene elaborar materiales pertinentes, sino que es fundamental su adecuada difusión y apropiación.

Uno de los hallazgos más destacables en cuanto a los materiales didácticos es el gran significado que estos adquieren cuando son producto de un trabajo colaborativo. Los tutores intercambian y construyen materiales en espacios informales de “trabajo colegiado”, y son precisamente a los que se refieren de forma más positiva por tratarse de productos que surgen de la experiencia probada en las aulas. En este sentido, pensar en espacios de trabajo colegiado que posibiliten este intercambio para que los tutores, en conjunto, seleccionen, juzguen y discutan los materiales a los cuales acceder puede resultar sumamente favorable para la práctica de la tutoría.

LA RELACIÓN ENTRE TUTORES, ORIENTADORES EDUCATIVOS Y TRABAJADORES SOCIALES: UNA TAREA QUE REQUIERE DE LA ARTICULACIÓN DE ESFUERZOS

Si bien se ha designado al tutor en todos los grupos escolares de las escuelas visitadas (sea en la modalidad de tutor-asesor o de asesor+tutor), la conformación y disponibilidad de los equipos básicos de asistencia educativa es sumamente precaria e insuficiente, lo que delimita los encuentros y desencuentros entre las perspectivas de tutores, y los trabajadores sociales y orientadores educativos.

En cinco de las ocho escuelas visitadas no existe la figura del orientador, puesto que al haberlos designado como profesores de Formación Cívica y Ética (en sus diferentes versiones) no se previó la sustitución de esta importante función, que parece estar en proceso de extinción.

Estos desencuentros se enmarcan también en los vacíos y omisiones de los Lineamientos —particularmente los de 2011— sobre las funciones que tales figuras pueden desempeñar en las tareas de tutoría y en el apoyo a la labor de los tutores; una más de las múltiples faltas de apoyo institucional a las decisiones sobre el espacio curricular de tutoría.

La lógica con que los trabajadores sociales y orientadores educativos se aproximan a los estudiantes difiere de la que se pretende sigan los tutores. Las tareas que deben realizar están establecidas en los manuales de organización de la secundaria y se centran en explorar información para explicar los problemas que los alumnos presentan en la escuela relacionados con la disciplina y el aprovechamiento escolar. Los segundos requieren tener una visión de conjunto del grupo más que de alumnos individuales, y no sólo de sus limitaciones, sino también de

sus fortalezas para el estudio, la convivencia y el desarrollo personal. Lo anterior explica la valoración que unos y otros hacen sobre el trabajo que llevan a cabo o deberían llevar a cabo para orientar a los alumnos.

Las condiciones laborales de orientadores educativos, trabajadores sociales y tutores difieren claramente. En principio, orientadores y trabajadores sociales trabajan en gabinete, fuera del aula, y atienden de manera individual a cualquier alumno que lo requiera. Hay que recordar, además, que los orientadores y algunos trabajadores sociales de las escuelas visitadas desempeñan diversas funciones adicionales (docencia, prefectura, dirección), lo que les impide dedicar tiempo completo a las tareas que tienen asignadas. Tratan asuntos puntuales del total del alumnado, en especial les son remitidos los alumnos que han tenido mala conducta, y son los encargados de elaborar todo tipo de informes sobre el alumnado, así que regularmente están abrumados por las exigencias cotidianas de este tipo de trabajo.

Los orientadores y trabajadores sociales perciben serias deficiencias en los tutores: en su comprensión de los estudiantes como adolescentes, en la ausencia de un manejo discreto y confidencial de los temas escabrosos que en ocasiones enfrentan, en la "deshumanización" del trabajo docente en que han caído los profesores y en sus efectos sobre la función tutora que deben asumir. Acusan la falta de capacitación pertinente y adecuada entre los tutores y la ausencia de materiales que los puedan apoyar.

En los casos en que los tutores juzgan negativamente a los trabajadores sociales o a los orientadores educativos, lo hacen desde una perspectiva de atención individual centrada en los problemas de los alumnos. Ninguno de estos actores hace referencia, en los testimonios recabados en las entrevistas, a los aspectos positivos de los alumnos y la manera en que ellos y la escuela deberían contribuir a su desarrollo.

Los tutores muestran diferentes maneras de vincularse con los orientadores y trabajadores sociales, en buena medida delimitadas por la coordinación o ausencia de la misma que propicia la gestión general de las escuelas. En la única escuela en que se ha instituido el trabajo colegiado semanal, la coordinación entre estas figuras resulta en un trabajo articulado y benéfico; entre algunos profesores de otras escuelas, aunque no exista trabajo colegiado en el plantel, se percibe cierta coordinación entre ellos y el personal especializado, que siempre resulta benéfica.

Sin embargo, en términos generales, se observa una relación muy superficial entre estas figuras, en ocasiones complicada y hasta conflictiva, que incluso se manifiesta en la postura de evitarse entre ellos y no establecer ningún contacto.

LA TUTORÍA EN LA TELESECUNDARIA

La inserción de la tutoría como espacio curricular en la telesecundaria reviste un sentido particular porque, a diferencia de las otras modalidades que dividen la atención docente entre muchos, aquí un solo maestro es responsable de todas las materias durante todas las horas escolares a lo largo del día y del año, del aprovechamiento académico, de la convivencia del grupo y de la formación integral de todos sus alumnos. Por eso el papel de asesor o tutor del grupo en esta modalidad

es en gran medida redundante. Sin embargo, la tutoría legitima una faceta del trabajo que los maestros desde siempre han realizado con los estudiantes.

Dado que cada maestro, por defecto, es el tutor del grupo del que está encargado, la tutoría se entiende como una materia más, como un espacio para el refuerzo de las asignaturas académicas y a la vez como el conjunto de interacciones y funciones ligadas con los aspectos afectivos, sociales y emocionales de los estudiantes que se pueden desarrollar en cualquier momento de la rutina escolar, e incluso fuera de la escuela, en la medida en que los maestros se relacionen con la comunidad.

En dos de las cuatro telesecundarias visitadas fue posible observar cómo la hora de tutoría, como parte del plan de estudios, permite promover cambios en la práctica educativa y la realización de acciones de acompañamiento que valoran positivamente tanto maestros como alumnos y padres de familia. El espacio se aprecia, en el más banal de los casos, como un momento que les permite “descansar” de la rutina o explorar nuevas formas de convivir.

La tutoría, sobre todo, brinda a los maestros la oportunidad de trabajar con un formato distinto al rígido seguimiento de programas y secuencias didácticas e incursionar en la práctica de un tratamiento mucho más flexible de temas e interacciones con los alumnos. Estas experiencias podrían “transferirse” en alguna medida a la docencia en las otras asignaturas. Como se ha señalado anteriormente, la hora de tutoría cobra una importancia particular cuando se utiliza como una especie de paréntesis dentro del modelo pautado por la transmisión televisiva y el maestro puede establecer con sus alumnos un contacto más abierto que el que mantiene en las otras asignaturas.

A pesar de que los docentes refieren haber recibido alguna capacitación, en la mayoría de los casos ha sido escasa y poco eficaz. Sin padecer la angustia observada en los docentes de secundarias técnicas y generales, los maestros de telesecundaria también solicitan mayor capacitación, que esperan potencializar para un mejor uso de la hora de tutoría.

En dos de las escuelas visitadas se observa la presencia sui géneris de la modalidad impulsada por el Programa para la Mejora del Logro Educativo, centrada en la identificación de los alumnos más avanzados en alguna asignatura para fungir como tutores o monitores de los demás. Sin embargo, ninguna de estas telesecundarias visitadas lleva el modelo de forma integral ni ha formado parte de las redes de capacitación que caracterizan ese programa.

Pero también la capacidad profesional y experiencia del equipo docente influyen en la manera como se lleva a cabo la tutoría. En un caso, la falta de compromiso de uno de los dos docentes del plantel puso en jaque todo el funcionamiento de la escuela; en otro, el único docente redujo las sesiones de tutoría al refuerzo de las materias; en un tercero, las maestras elaboran un modelo híbrido de tutoría, aprovechando aportaciones de distinta naturaleza, entre las que destacan la tutoría entre alumnos y el recurso a expertos externos, que conocen por diferentes vías. Es importante fijar la atención en la telesecundaria en uno de los estados, porque en ella, la directora creó una concepción diferente de la hora

de tutoría consistente en establecer un espacio de diálogo con los estudiantes, centrado en sus intereses y más libre y flexible.

Los materiales de tutoría para telesecundaria —libro de texto y transmisiones televisivas— se alejan del modelo renovado y no contribuyen a fortalecer los planteamientos de los Lineamientos para que las sesiones de tutoría sean un espacio idóneo para trabajar con las necesidades y los intereses de los alumnos. Un caso que merece mención aparte es el de la telesecundaria más grande visitada, la única donde la hora de tutoría es regularmente empleada precisamente para los fines propuestos y la mayoría de los alumnos cuenta con los libros de texto de la materia. A pesar de lo anterior, su uso depende del estilo del tutor. De cualquier forma, los materiales prevén temas que se traducen en actividades a cumplimentar en las aulas de esta modalidad que no necesariamente son congruentes ni responden a la flexibilidad con que se ha propuesto trabajar este espacio curricular. ©

Consideraciones finales y recomendaciones

La evaluación de la implementación de la tutoría en doce escuelas secundarias de diferentes partes del país muestra de nuevo lo que ya se ha descrito en otras evaluaciones sobre la implementación de innovaciones desde la perspectiva de la práctica escolar cotidiana. Desde la perspectiva técnica-administrativa se trata de operacionalizar los modelos o programas con estrategias pertinentes y eficientes; desde la perspectiva de las prácticas cotidianas en organizaciones, las innovaciones propuestas por los niveles jerárquicos superiores mediante lineamientos, son apropiadas, rechazadas y/o casi siempre modificadas por los actores de niveles inferiores. Las innovaciones no operan sobre *tabula rasa*. En cada nivel se realiza un proceso de traducción acorde al contexto específico, a los intereses y a las perspectivas propios de los actores involucrados basados en experiencias y concepciones previas. La apropiación e implementación requieren de procesos de aprendizaje y consenso, individuales y colectivos, y tales consensos y aprendizajes necesitan de condiciones institucionales que los sustenten. Por ello sorprende la ausencia de estrategias pertinentes de capacitación y difusión de materiales sobre la tutoría en todas las escuelas.

Varias figuras y funciones que se crearon a lo largo del siglo XX para la atención de los adolescentes —prefectos, asesores, orientadores educativos y trabajadores sociales— perviven, de manera desigual, en los planteles visitados. Actualmente coexisten en las escuelas varios modelos y cargos con las mismas grandes finalidades y funciones, que interactúan entre sí, no sin tensiones. Este “remanente” de figuras y tensiones hacen evidentes algunas de las ventajas de los planteamientos de tutoría, que se describen a continuación.

Una ventaja fundamental es considerar a la tutoría como parte de la labor educadora que todos los docentes, o la mayoría de ellos, deben desempeñar con sus alumnos. De esta manera se abre la posibilidad de que los tutores conozcan a sus alumnos mediante el trato que sostienen con ellos en el aula. Esta perspectiva se contrapone a la concepción de que es una labor que sólo pueden emprender especialistas que manejan instrumentos particulares para realizar diagnósticos e intervenciones individuales.

El tiempo curricular de una hora semanal proporciona un espacio para la reflexión deliberada y sistemática; así se plantea una tutoría que potencie las capacidades de todos los alumnos, y no sólo que contenga o prevenga problemas y situaciones de riesgo. Una tutoría que se brinda a todos los alumnos, asegura la posibilidad de un tiempo curricular dedicado a los aprendizajes no académicos, de tipo afectivo, emocional, de interacción con sus pares, maestros y familia, aprendizajes relacionados con su identidad y con su futuro.

Mediante el nombramiento de profesores de diversas asignaturas como tutores, se impulsa la convicción de que los docentes pueden conocer a sus alumnos en el trato diario dentro de la asignatura que imparten, pero además, la investigación rescata las posibilidades de otros actores, en particular los docentes de asignaturas tecnológicas, de impulsar interesantes visiones de grupo sobre la dinámica del aula y las necesidades compartidas de los estudiantes.

Sin duda, el hecho de que la tutoría significa una hora de salario pagado para el magisterio, a nivel colectivo e individual, fue el garante más poderoso para el nombramiento de tutores en todas las secundarias generales y técnicas. Estas horas fueron interpretadas como horas clase adicionales, una materia dedicada a temas relevantes para los alumnos adolescentes, y disponibles para preservar o aumentar las horas de contrato de muchos profesores en algunos estados. En otros estados también sirvieron para preservar o aumentar horas de contrato, pero se interpretaron primordialmente como el cumplimiento de una vieja reivindicación: remunerar el tiempo que los profesores dedican a los alumnos en su calidad de "asesor de grupo". En ambos enfoques la innovación fue "apropiada" desde prácticas preexistentes. Y en ambas formas lo "nuevo" se despliega incipientemente: en el formato de horas clase, el hecho de que no se trata de una materia tradicional sino de un tiempo-espacio para dialogar con los alumnos según sus intereses y necesidades; en el formato de asesoría pagada, la oportunidad de utilizar provechosamente una hora curricular disponible.

Dedicarle una hora semanal del plan de estudios de secundaria a una función a cargo de un docente remunerado en todas las secundarias del país significa una importante inversión, en términos de recursos presupuestales y humanos, que fortalece las bondades de esa innovación.

Pero resulta necesario plantear la tutoría como una tarea que requiere los esfuerzos articulados de varios actores para atender necesidades afectivas, físicas y sociales de los estudiantes. La tutoría precisa de momentos de atención individual y colectiva, por lo que la labor del tutor se vería fortalecida con la experiencia de quienes saben ejercerla de manera individual. Por otra parte, su abordaje colectivo puede aportar otros elementos que proporcionen beneficios colectivos para potenciar las capacidades de los alumnos.

Hoy día, la complejidad creciente de las necesidades socioafectivas y vocacionales de los estudiantes requiere considerar las dificultades sociales cada vez mayores que enfrentan las nuevas generaciones para visualizar su futuro, así como la generalización de procesos que deterioran la vida social. Lo anterior repercute en las condiciones que los alumnos precisan para estudiar, aprender y desarrollar de manera plena sus potencialidades.

Para institucionalizar la tutoría, se requiere que se note su presencia en las prácticas cotidianas de todas las escuelas y que todos los actores la consideren necesaria en la medida en que sus sentidos hayan sido construidos a lo largo del tiempo. Se trata de encauzar la propuesta inicial de las autoridades federales hacia una práctica estable cuya actuación puede predecirse con cierta confianza e interpretarse como labor de todas las escuelas, con continuidad y proyección en el tiempo. Implica procesos que garanticen la presencia explícita de la nueva acción en el

currículo y las operaciones necesarias para su concreción: planeación, programas, materiales, formación de personal, una gestión colegiada de la acción, espacios y tiempos institucionales para el desarrollo de la tarea, recuperación de las experiencias institucionales y de los sujetos involucrados. Solo así se podrá convertir en práctica instituida, es decir: establecida, instaurada e implantada en las diferentes instancias del sistema.

Sin embargo, este conjunto de acciones imprescindibles cuenta también con serios límites que se sostienen en una cultura burocrática del quehacer institucional que privilegia acciones verticales y enfatiza el cumplimiento de la tarea en términos de entrega de informes bimestrales de fuerte carácter administrativo. Su modificación implica necesariamente la revisión de los obstáculos para una práctica colectiva, asentada en demandas reales y construidas creativamente.

Es por ello que la institucionalización de la tutoría, debe tomar en cuenta que:

1. A nivel de la planeación curricular, la tutoría demanda un trabajo constante y reflexivo de sus propósitos, de la selección y organización de contenidos, del diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje, de la selección de materiales, de bibliografía de apoyo, de mecanismos y procedimientos de seguimiento y evaluación. Un trabajo de consolidación que debe articular diferentes escalas: curriculares, programáticas de la escuela, de diseño en el aula, a la vez que respetar la búsqueda de la flexibilidad necesaria para responder a las demandas puntuales de grupos concretos de adolescentes. Un trabajo que involucra diferentes actores, que en los hechos tienen diferentes oportunidades y capacidades para llevarlo a cabo: los tutores de grupo y otros maestros; los directivos de los planteles; el personal de asistencia educativa; los colegiados de los planteles de zona y de sector; y los equipos técnicos de las direcciones generales. Un trabajo que recupere diversas miradas y que no puede ni debe comprenderse como tarea técnica de planificación burocrática, sino que debe propiciar la recuperación de las experiencias directas y el escalamiento de las mismas a niveles mayores de sistematización y difusión.
2. Desde el punto de vista de los actores, la propuesta establece la concepción de la tutoría como una responsabilidad de la escuela y como una actividad colaborativa de todos sus miembros, para lo cual señala el perfil de los tutores, la concepción del trabajo en equipo, las funciones y tareas del equipo en diferentes niveles y las estrategias prioritarias de Orientación y Tutoría (2006) y Tutoría (2011).

El proceso de institucionalización de la figura del tutor en las escuelas secundarias está determinado por la complejidad de los contextos escolares en que se inserta: secundarias generales, técnicas, telesecundarias; matutinas o vespertinas; grandes o pequeñas; urbanas, suburbanas o rurales, etcétera. A su vez, está delimitado por el estilo de gestión escolar: democrática, burocrática, paternalista, *laissez-faire*, etcétera. También se define por la cantidad de personal y sus características, que están sujetas a los vínculos con la comunidad donde está inscrita la escuela: fluidos, rotos, aislados, que al mismo tiempo están pautados por

comunidades de alta, mediana o baja marginación. En este sentido, los contextos escolares donde se inscriben las nuevas prácticas de tutoría se caracterizan por usos y significados fuertemente instituidos y por la persistencia de una diversidad de demandas socioeducativas, todo lo cual obliga a interpretar y desentrañar contextualmente las funciones específicas inherentes al tutor en su definición y actuación en contextos situados.

En la perspectiva de la figura que se propone, los tutores son profesores que se centran en el reconocimiento de las condiciones que intervienen en el aprendizaje de los alumnos: afectivas, actitudinales, de habilidades, cognitivas, como camino para llegar al aprendizaje autónomo. La mirada integral sobre los estudiantes es de corto alcance y bajo impacto sobre la organización y sobre la enseñanza si queda solo en los tutores. Por lo tanto, también se proponen instancias colegiadas para trabajar en un diálogo permanente y extender el sentido de la tutoría en la institución.

El tutor es una nueva figura institucional que reconfigura algunas dimensiones específicas presentes en la figura del asesor escolar: las amplía y modifica, por lo que resulta apropiado subrayar su carácter múltiple y plural en su comprensión y versátil en su ejecución, ya que se construye como tal con un alto [grado] de amplitud y encierra el desafío de desplegarse en espacios poco articulados del sistema educativo. El tutor es así una figura que:

- Más allá de enseñar una asignatura curricular, se ocupa de los aprendizajes de los alumnos mediante tareas de seguimiento.
- Siendo profesor de la escuela, se le demanda que mantenga un contacto activo extramuros: atiende padres de familia y comprende la complejidad del contexto que rodea al establecimiento.
- Desde un espacio curricular acotado, encauce demandas de los jóvenes y medie en conflictos provenientes de la interacción intra y extra institucional.
- Atienda lo curricular en tanto ocupa un espacio, pero sin evaluar.
- Busque acercar las finalidades y objetivos de la escuela con los intereses de los adolescentes.

Es por ello que la construcción de la figura del tutor implica trabajar cada vez más el concepto de profesionalidad del profesorado, en el sentido de que todos los docentes de la secundaria sean profesionales de la educación capaces de desarrollarse como maestros y como tutores. Este concepto comprende, entre otras características, las siguientes: un cuerpo de conocimientos consistentes, autonomía y control del propio trabajo dentro de las regulaciones institucionales y una ética compartida.

3. Los problemas que enfrenta la tutoría se localizan más allá de su gestión en los planteles y de los ámbitos que debe abarcar. Consolidar este espacio innovador

requiere superar la debilidad e insuficiencia de los cuerpos directivos, la desarticulación entre los —incompletos— equipos de asistencia educativa y los tutores, la ausencia de trabajo colegiado y, más allá de la gestión en los planteles, la ausencia de una cadena de apoyo articulada desde las autoridades educativas hasta los tutores, la falta de capacitación y de materiales educativos.

Para su adecuada implementación, consolidación e institucionalización como parte de la vida diaria de las escuelas, la tutoría requiere todavía:

- Construir consenso en torno a esta función como responsabilidad de la escuela, de su proyecto institucional y del proyecto educativo global. Un consenso en el que las autoridades centrales legitimen y sostengan el trabajo tutorial.
- Sostener, a su vez, la tarea de gestión en las escuelas y la toma de decisiones, apoyándose en los aportes de la tutoría.
- Articular de manera adecuada una política y una programación de la tutoría en todos los niveles de decisión e implementación.
- Revisar los lineamientos de tutoría para integrar la innovación realizada en la práctica escolar: el amalgamamiento de la figura del tutor con la del asesor de grupo.
- Asegurar el impulso a la gestión colegiada en los planteles, lo que requiere la resolución de los problemas de nombramientos y de horarios de todo el personal del plantel, al igual que la previsión de tiempos regulares para ello.
- Compartir de manera coordinada la responsabilidad de la tutoría: específica para cada actor y debidamente distribuida y coordinada, complementada y colaborativa. La tutoría debe entenderse en un sentido amplio del trabajo docente, y no como función acotada a un espacio curricular, y debe basarse en la colaboración entre diferentes figuras: tutores-asesores, otros docentes del grupo, orientadores, trabajadores sociales, prefectos y alumnos jefes de grupo.
- Producir y distribuir eficientemente documentos y materiales sobre el espacio curricular de la tutoría, propuestas amplias que, sin ser programas escolares rígidos, posibiliten la orientación del trabajo de tutoría, diseño de antologías de materiales que sirvan no sólo de apoyo conceptual y metodológico, sino que puedan usarse directamente con los alumnos.
- Asegurar la formación específica y de calidad de todos los profesores para el desempeño del rol de tutor, que dé sentido a la tarea a emprender y que incluya el diseño de baterías de actividades grupales que, sin ser recetas, posibiliten el intercambio y la recuperación de las experiencias y sentidos vividos por los estudiantes.
- Privilegiar la formación in situ como campo para la profesionalización del tutor, pero además, generar espacios intermedios (reuniones de colegios, academias, en las escuelas y en las zonas) donde los docentes y los tutores se complementen y apoyen mutuamente en el seguimiento de los estudiantes.
- Recuperar, analizar y valorar las experiencias de tutoría como base para la retroalimentación y mejoramiento de la misma.

En este sentido, se hace necesario profundizar en el conocimiento de factores que han posibilitado la presencia de infinidad de prácticas innovadoras de tutoría, a la vez que multiplican obstáculos a las mismas, con el propósito de aprender de ellos y derivar acciones que permitan fortalecer la tutoría como espacio curricular.

La diversidad de temáticas y actividades encontradas no parece agotar la gama de situaciones que viven día con día los maestros de las escuelas secundarias del país, ni las posibilidades que buscan o crean para concretar el espacio de tutoría. La riqueza y potencialidad de las mismas permiten suponer que existen muchas otras iniciativas de parte de miles de maestros que han aceptado el desafío de construir de manera libre y flexible un nuevo espacio curricular con la diversidad de propósitos y ámbitos que se le han asignado.

Sin embargo, el análisis realizado deja también en claro que los enormes esfuerzos individuales realizados por los tutores pueden resultar informales, inconsistentes, irregulares, incluso de escasa utilidad, y no alcanzarán mayor trascendencia en la formación de los estudiantes si no existen las condiciones institucionales básicas para consolidarlos (formación, trabajo colegiado, planeación, seguimiento y evaluación, entre otras). Se requieren estas condiciones —en los planteles y en los diferentes niveles de gestión— que permitan a los tutores trabajar las actividades y temas de tutoría con la profundidad y continuidad necesarias para generar experiencias de aprendizaje significativas que posibiliten a los adolescentes de secundaria construirse un horizonte de vida personal y profesional pleno y digno. ©

Bibliografía

- Acuerdo Número 97, por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas, *Diario Oficial de la Federación* (1982, 3 de diciembre). México: Secretaría de Educación Pública.
- Acuerdo Número 98, por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria, *Diario Oficial de la Federación* (1982, 7 de diciembre). México: Secretaría de Educación Pública.
- 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: Secretaría de Educación Pública.
- Acuerdo Número 592, por el que se establece la articulación de la educación básica, *Diario Oficial de la Federación* (2011, 19 de agosto). México: Secretaría de Educación Pública.
- Acuerdo Número 593, por el que establecen los nuevos programas de estudio de la asignatura de tecnología para la educación secundaria, *Diario Oficial de la Federación* (2011, 22 de agosto). México: Secretaría de Educación Pública.
- Acuerdo Número 595, por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de Comunidades Escolares de Aprendizaje (PROCEDA), *Diario Oficial de la Federación* (2011, 2 de septiembre). México: Secretaría de Educación Pública.
- Aguilar, L. (1993). *Estudio introductorio. Problemas públicos y agenda de gobierno*. México: Editorial Porrúa.
- Aguirre, A. (Ed.) (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Archivo Histórico de la SEP (1928). *El esfuerzo educativo en México*. México.
- Ball, S. (1993). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Berenstein, I. (2007). *Del ser al hacer*. Buenos Aires: Paidós.
- Bogdan, R. y Knopp, S. (1998) *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods* (pp. 1-32). Boston/London, Allyn and Bacon Miles M.
- Bolívar, A. (2004). *Culturas profesionales en la enseñanza*. Granada: Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (2006). "La educación secundaria en América Latina, prioridad de la agenda 2000", en *Cuadernos de la Reforma* (pp. 7-16). México: SEP.
- Brunner, J. y Peña, C. (Coords.) (2007). *La reforma al sistema escolar. Aportes para el debate*. Chile: Universidad Diego Portales.

- Cariola, L. y Cox, C. (1990). "La educación de los jóvenes: crisis de la relevancia y calidad de la educación media", en *Los jóvenes en Chile hoy* (pp. 19-38). Santiago de Chile: CIDE.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- De Ibarrola, M. (1987). "Repensando el currículum", en Glazman Raquel y De Ibarrola, María. *Planes de estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular* (pp. 291-337). México, Caracas, Buenos Aires: Editorial Nueva Imagen.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse*. París: PUF.
- Ezpeleta, J. (1991). *Sobre las funciones del Consejo Técnico: Eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria*, México, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, Documento No. 20.
- _____(1997). "Reforma educativa y prácticas escolares", en G. Frigerio, M. Poggi y M. Giannoni (Comps.): *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas.
- _____(2004). "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos de su implementación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (pp. 403-424), vol. 9, núm. 21, abril-junio 2004.
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (2000). *Cambiar la escuela rural*. México: DIE-CINVESTAV.
- Fernández, L. (1996). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fullan, M.G. y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Gimeno, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1995). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., Lorna, E. y Ryan, J. (2000). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. México: SEP/Octaedro, Biblioteca del Normalista, <http://ww.unne.edu.ar/Web/cyt2006/09-Educacion/2006-D-023.pdf> (consultado el 13 de octubre de 2012).
- Imberón, F. (2008). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Ed. Graó.
- INEE (2014). *Implementación del espacio curricular de Tutoría en la secundaria*. México: INEE.
- Kaës, R. (2005). *La palabra y el vínculo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kaës, R. et al (1996). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- _____(1998). *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Lapassade, G. (1999). *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona: Gedisa.
- Lazarín, F. (2008). "El dilema: en la primaria o en la preparatoria. La dirección de enseñanza secundaria", en Arredondo, A. (Coord.) *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la Historia de México* (pp. 249-269). México: Santillana-Universidad Pedagógica Nacional.

- Mayorga, V. (1998). "El servicio de orientación educativa en la educación secundaria", en Ynclán, G. (Coord.) *Todo por hacer. Algunos problemas de la Escuela Secundaria* (pp. 121-140). México: Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A. C.
- 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*. México, Proyecto para participar en el Primer Concurso Nacional "Proyectos de innovación de la práctica educativa y capacitación de jóvenes y adultos", http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/concurso/tematica_a/0003.pdf (Consultado el 23 de septiembre de 2012).
- Meneses, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*. México. Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. London: Sage Publications, Inc.
- Minakata, A. y Gómez, L. (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*. Informe a CONACYT. En: <http://portal.iteso.mx/portal/page/Sinecta/diagnóstico.pdf> (consultado el 2 de septiembre del 2011).
- Miranda, F. y Reynoso, R. (2006). "La reforma de la educación secundaria en México. Elementos para el debate", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (pp.1247-1450). México, COMIE, vol. 11, no.31.
- Nieva, N. (1999). *Estrategias de sobrevivencia de los alumnos en la escuela secundaria*. Ecatepec: ISCEEM, Tesis de maestría.
- Pastrana, L. (1999). *El Consejo Técnico: Espacio potencial para construir el vínculo pedagógico entre el aula y la escuela*, en V Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, COMIE-Universidad de Aguascalientes.
- Quiroz, R. (2000). *Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria*. México: DIE- CINESTAV- IPN, Tesis de doctorado.
- Quiroz, R. y Weiss, E. (2005). "Balance y perspectivas de la reforma de educación secundaria en México", en E. Weiss, R. Quiroz & A. Santos del Real, *Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad* (pp. 93-158). Paris: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO, http://www.oei.es/pdfs/expansion_education_secundaria_mexico.pdf (consultado el 27 de marzo de 2014).
- C. Ragin & H. Becker (1992). *What Is a Case?: Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Cambridge: University of Cambridge.
- Rodríguez, M. (1999). *Perspectivas de los alumnos de educación secundaria sobre el proceso escolar*. Ecatepec: ISCEEM, Tesis de maestría.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Plaza y Valdés Editores.
- Santibáñez, L. (2008). "Reforma Educativa: El papel del SNTE", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (pp. 419-443), México, COMIE, 3, (037), <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003705> (consultado el 27 de marzo de 2014).
- Schlemenson, A. et al (2003). *Organizar y conducir la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

- SEP (1967). *Boletín. Servicio de orientación educativa y vocacional de segunda enseñanza*, México: SEP.
- _____(1982). *Manual de organización de la escuela secundaria técnica*. México: SEP.
- _____(1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Secundaria*. México: SEP.
- _____(2006a). *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*. México: SEP.
- _____(2006b). *Orientación y Tutoría. Guía de trabajo. Primer taller de actualización sobre los programas de estudio 2006*, México: SEP.
- _____(2006c). *Plan de Estudios 2006*. México: SEP.
- _____(2011a). *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2010. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Tutoría*. México: SEP.
- _____(2011b). *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica Secundaria, Tutoría*. México: SEP.
- _____(2011c). *Reglas de Operación del Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP)*: México: SEP.
- _____(2012). *Fortalecimiento de la Educación Secundaria. 10 estrategias para la mejora del Logro Educativo*. México: SEP.
- _____(s/f). *Documento base. Reforma Integral de la Educación Secundaria*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Documento para discusión, mimeo.
- SEP, SSEB y N (2004). *Reformar integral de la educación secundaria. ¿Por qué es necesario reformar la educación secundaria?*. México: SEP.
- SEP/SNIE (2012). *Estadísticas e indicadores educativos por entidad federativa. Ciclo escolar 2010-2011*. México: SEP.
- SEP/SSEB (2011). *Orientaciones para la puesta en práctica del EIMLE 2011-2012*. México: SEP.
- SEP/SSEB/UPEPE/INEE (2012) *Fortalecimiento del nivel secundaria. 10 Estrategias para la mejora del Logro Educativo*. México: SEP.
- Tenti, E. (2006). "Culturas juveniles y cultura escolar", en Cuadernos de la Reforma. México: SEP.
- Torres, R. (2000). "Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas", en *Los docentes, protagonistas del cambio educativo*. Bogotá: Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia.
- Vázquez, Z., Praxedis, N., Silva, S. y Praga, M. (1997). *Orientación Educativa. Libro para el maestro. Educación Secundaria*. México: SEP.
- Veiravé, M. y Núñez, C. (2006). "La reforma educativa de los 90. Los profesores de secundaria: entre la resistencia y la continuidad en el puesto laboral". Resistencia-Chaco: Universidad Nacional del Nordeste, <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-023.pdf> (consultado el 27 de marzo de 2014).
- Weiler, H. (1998). "Por qué fracasan las reformas: política educativa en Francia y en la República Federal de Alemania", *Revista de Estudios del Currículum* (pp. 54-74), vol. 1, núm. 2.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. London, New Delhi: Sage Publications Thousand Oaks.

- Zorrilla, M. (2004). "La educación secundaria en México: Al filo de su reforma", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (pp. 1-22), 2: (1), <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf> (consultado el 26 de noviembre de 2012).
- Zorrilla, M. y Barba, B. (2008). "Reforma educativa en México, Descentralización y nuevos actores", *Fronteras Educativas* (pp. 1-32), <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/Articulo002/MargaritayBonifacio.pdf>, (consultado el 13 de octubre de 2012).
- Zubillaga, A. (1998). "Los alumnos de secundaria ante la disciplina escolar", en Ynclán, G. (Coord.) *Todo por hacer. Algunos problemas de la Escuela Secundaria* (pp. 141-182). México: Patronato SNTE para I.



TUTORÍA EN ESCUELAS SECUNDARIAS
ESTUDIO CUALITATIVO

Se terminó de imprimir en noviembre de 2014 en los talleres
de Impresora y Encuadernadora Progreso, S.A. de C.V. (IEPSA).

En su formación se emplearon las familias tipográficas
Avenir LT Std y The Serif. Esta edición consta
de 1000 ejemplares.



Descargue una
copia digital gratuita



Comuníquese
con nosotros



Visite nuestro
portal