



UNIVERSITAT DE BARCELONA

El significado del rol tutorial: visión de tutores, asesores pedagógicos y rectores

Beatriz Graciela Borenstein

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

TESIS DOCTORAL

**El significado del rol tutorial: visión
de los tutores, asesores pedagógicos y
rectores**

Autora: Beatriz Graciela Borenstein

Año 2023



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

El significado del rol tutorial: visión de los tutores, asesores pedagógicos y rectores

Memoria presentada para optar al grado de doctor por la Universidad de Barcelona

Programa de Doctorado en Educación y Sociedad

Autora: Beatriz Graciela Borenstein

Directoras: Dra. María Amèlia Tey Teijón
Dra. Viviana Mancovsky

Facultad de Educación



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

*A toda mi familia.
en especial a Mariana y a Diego,
por su apoyo incondicional.*

Índice

Índice de tablas	10
Índice de figuras.....	10
Agradecimientos	11
Listado de siglas.....	14
Resumen.....	15
Abstract	17
Introducción	20
Marco teórico	29
Capítulo 1. Acerca del término tutor.....	30
1.1. Introducción	30
1.2. Etimología y acepciones del término tutor.....	31
1.3. Diferentes términos para referirse a la función tutorial a lo largo del tiempo.....	32
1.4. La presencia del rol tutorial en diferentes figuras de la historia	34
1.4.1. Homero y la transformación interior.....	34
1.4.2. Sócrates: el diálogo como búsqueda de sí mismo.....	37
1.4.3. Los gremios o “ <i>compagnonnage</i> ” como vía para el desarrollo profesional y moral de los jóvenes.....	41
1.4.4. Wolfgang Amadeus Mozart: un ejemplo de tutoría entre padre e hijo	44
1.5. El tutor reflejado en el teatro: Pigmalión y el sometimiento del discípulo	46
1.6. Síntesis del capítulo	47
Capítulo 2. El rol tutorial en el marco de la orientación educativa	49
2.1. Introducción	49
2.2. Enfoques teóricos sobre la orientación educativa	49
2.2.1. La orientación educativa frente a los cambios de época	51
2.3. Caracterización del rol tutorial en el marco de la orientación educativa	53
2.4. La complejidad del rol tutorial desde la mirada de diferentes especialistas.....	57

2.5. El rol tutorial en la escuela: entre la enseñanza y la orientación	60
2.6. El acceso y la permanencia en la educación secundaria: rol tutorial	66
2.7. Resumen del capítulo	68
Capítulo 3. Las nociones de “encuentro” y de “cuidado”	69
3.1. Introducción	69
3.2. La noción de encuentro	69
3.2.1. Las consecuencias del encuentro	71
3.3. El encuentro y la irrupción del otro.....	72
3.4. Noddings y la ética del cuidado	76
3.5. Resumen del capítulo	79
Capítulo 4. Rol tutorial y acompañamiento	81
4.1. Introducción	81
4.2. La noción de acompañamiento según Paul	81
4.3. La tridimensionalidad del término acompañamiento	83
4.4. Complejidad del concepto de acompañamiento.....	88
4.4.1. El acompañamiento en relación con otras nociones cercanas.....	90
4.5. Resumen del capítulo	94
Capítulo 5. Análisis micropolítico de la escuela	96
5.1. Introducción	96
5.2. Caracterización de las escuelas desde la perspectiva micropolítica.....	96
5.3. Articulación entre la política y la organización de la escuela	102
5.3.1. Acerca del contexto de influencia	103
5.3.2. Acerca del contexto de producción de textos	104
5.3.3. Acerca del contexto de la puesta en acto.....	105
5.4. Resumen del capítulo	107
Capítulo 6. Hitos significativos en la creación del sistema tutorial en la República Argentina y en CABA. Breve referencia al marco normativo	109
6.1. Introducción	109
6.2. El “Proyecto XIII”. La institucionalización del rol tutorial	110
6.3. El Ciclo Básico General (CBG)	116
6.4. El rol tutorial en la Ley de Educación Nacional	116
6.5. La tutoría en el ámbito de CABA	118
6.6. Resumen del capítulo	121
Marco metodológico	122

Capítulo 7. Metodología de la investigación	123
7.1. Introducción	123
7.2. Finalidad, interrogantes y objetivos de la investigación	123
7.3. Metodología de la investigación	129
7.3.1. Método de investigación: estudio de caso.....	131
7.3.2. Diseño y fases de la investigación	137
7.3.2.1. Fases de la investigación.....	137
7.4. Unidades de análisis y casos objeto de estudio. Criterios de selección	140
7.4.1. Caso I - Escuelas de PXIII	142
7.4.2. Caso II - Escuelas de PHI	148
7.5. Población de estudio	152
7.6. La entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de datos de la investigación	153
7.6.1. Administración de las entrevistas.....	155
7.6.1.1. Relación entre los objetivos específicos y las dimensiones de las entrevistas.....	159
7.6.2. Entrevistas realizadas por actor y escuela.....	161
7.7. Análisis y tratamiento de los datos.....	162
7.8. Rigor científico y aspectos éticos de la investigación.....	164
7.8.1. Rigor científico.....	164
7.8.2. Aspectos éticos	165
7.9. Resumen del capítulo	166
Capítulo 8. Análisis e interpretación de datos.....	167
8.1. Introducción	167
8.2. Análisis de datos: fase I.....	167
8.2.1. Categoría: Caracterización del rol tutorial	168
8.2.1.1. Subcategoría: Funciones y tareas	169
Tutores de escuelas de PXIII.....	170
Asesores pedagógicos y rectores de escuelas de PXIII.....	175
Tutores de escuelas de PHI	177
Asesores pedagógicos y rectores de escuelas de PHI	183
8.2.2. Categoría: Percepción de la relevancia del rol.....	185
8.2.2.1. Percepción de la relevancia del rol: Subcategoría: Alcances	185

Tutores de escuelas de PXIII.....	185
Asesores pedagógicos y rectores de escuelas de PXIII.....	187
Tutores de escuelas de PHI	188
Asesores pedagógicos y rectores de escuelas de PHI	189
8.2.2.2. Percepción de la relevancia del rol: Subcategoría: Límites	190
Tutores de escuelas de PXIII.....	190
Asesores pedagógicos y rectores de escuelas PXIII	193
Tutores de escuelas PHI	194
Asesores pedagógicos y rectores de escuelas de PHI	197
8.2.3. Categoría: El tutor como referente de la retención e inclusión	199
8.2.3.1. El tutor como referente de la retención e inclusión. Actividades de las tutoras	199
Tutores de escuelas de PXIII.....	199
Asesores pedagógicos y rectores de escuelas de PXIII.....	201
Tutores de escuelas de PHI	202
Asesores pedagógicos y rectores de escuelas de PHI	202
8.2.3.2. El tutor como referente de la retención e inclusión. Logros y frustraciones	203
Tutores de escuelas de PXIII.....	203
Asesores pedagógicos y rectores de escuelas de PXIII.....	203
Tutores de escuelas de PHI	204
Asesores pedagógicos y tutores de escuelas de PHI	205
8.2.4. Categoría: Percepción de la necesidad de formación y capacitación	205
8.2.4.1. Subcategoría: Contenidos	206
Tutores de escuelas de PXIII.....	206
Asesores pedagógicos y rectores escuelas de PXIII	207
Tutores de escuelas de PHI	208
Asesores pedagógicos y rectores de escuelas de PHI	208
8.3. Análisis de datos. Fase II: Primer informe	209
8.3.1. Caso I	209
Escuelas de PXIII.....	209
8.3.1.1. Caracterización del rol tutorial. Subcategoría: Funciones y tareas	209
8.3.1.2. Percepción de la relevancia del rol. Subcategoría: Alcances	210

8.3.1.3. Categoría: Percepción de la relevancia del rol. Subcategoría:	
Límites	211
8.3.1.4. El tutor como referente de la retención e inclusión. Subcategoría:	
Actividades de las tutoras.....	212
8.3.1.5. El tutor como referente de la retención e inclusión. Subcategoría:	
Logros y frustraciones.....	212
8.3.1.6. Percepción de la necesidad de formación y capacitación:	
Subcategoría: Contenidos	213
8.3.2. Primer informe. Caso II.....	213
Escuelas de PHI.....	213
8.3.2.1. Caracterización del rol. Subcategoría: Funciones y tareas.....	214
8.3.2.2. Alcances y límites. Subcategoría: Alcances	215
8.3.2.3. Alcances y límites. Subcategoría: Límites	216
8.3.2.4. El tutor como referente de la retención e inclusión. Subcategoría:	
Actividades de las tutoras.....	217
8.3.2.5. El tutor como referente de la retención e inclusión. Subcategoría:	
Logros y frustraciones.....	218
8.3.2.6. Percepción de la necesidad de formación y capacitación.	
Subcategoría: Contenidos	218
8.4. Segundo informe: Comparación entre los casos I y II	219
8.4.1. Categoría: Caracterización del rol. Subcategoría: funciones y tareas	
.....	219
8.4.2. Alcances y límites. Subcategoría: Alcances	220
8.4.3. Alcances y límites: Límites	222
8.4.4. El tutor como referente de la retención e inclusión: Actividades de las	
tutoras.....	223
8.4.5. El tutor como referente de la retención e inclusión: Logros y	
frustraciones	223
8.4.6. Percepción de la necesidad de formación y capacitación: Contenidos	
.....	224
8.5. Tercer informe: Interpretación de resultados	225
8.5.1. Caracterización del rol. Subcategoría: Funciones y tareas.....	225
8.5.2. Alcances y límites. Subcategoría: Alcances	228
8.5.3. Alcances y límites. Subcategoría: Límites	229

8.5.4. El tutor como referente de la retención e inclusión. Subcategoría:	
Actividades del tutor	230
8.5.5. El tutor como referente de la retención e inclusión. Subcategoría:	
Logros y frustraciones.....	230
8.5.6. Percepción de la necesidad de formación y capacitación	231
Capítulo 9. Conclusiones	233
9.1. Introducción	233
9.2. Al encuentro de semejanzas y diferencias entre el Proyecto XIII y el Proyecto de Horas Institucionales	233
9.4. Limitaciones de la tesis	246
9.5. Prospectiva	247
Referencias bibliográficas.....	249
Bibliografía sugerida.....	256
Otras fuentes consultadas.....	256
Anexo	258
Guion de entrevistas.....	259
Registro de entrevistas	262
Escuelas de PXIII.....	263
ESCUELAS DE PHI	339

Índice de tablas

Tabla 2.1. Enfoques teóricos sobre la orientación educativa	50
Tabla 2.2. Puntos en común entre diferentes conceptos de orientación	52
Tabla 7.1. Relación entre objetivos generales y preguntas de investigación.....	126
Tabla 7.2. Objetivos específicos que se desprenden de los generales	128
Tabla 7.3. Diferencias entre la investigación cuantitativa y cualitativa	130
Tabla 7.4. Tipos básicos de estudio de caso	141
Tabla 7.5. Justificación de la elección de los participantes	152
Tabla 7.6. Relación entre dimensiones, categorías y subcategorías.	159
Tabla 7.7. Relación entre objetivos específicos y dimensiones.....	160
Tabla 7.8. Entrevistas llevadas a cabo por participante y escuela.	162
Tabla 8.1. Categorías y subcategorías	168

Índice de figuras

Figura 7.1. Adaptación personal del esquema propuesto por Yin (2009) para el estudio de caso.....	138
Figura 7.2. Mapa de CABA, donde se ubican las escuelas seleccionadas	142

Agradecimientos

Este proyecto de investigación representa uno de los desafíos más importantes que he encarado en mi vida y también uno de los que más satisfacciones me han deparado, por el enriquecimiento personal y profesional que implicó.

Inicié mi contacto con la Universidad de Barcelona en ocasión de la realización, en el año 2000, de una pasantía obligatoria para la Maestría en Didáctica por recomendación de mi directora de tesis de ese momento, la Dra. Cristina Davini.

Esta pasantía, bajo la tutoría del profesor Rafael Bisquerra Alzina, representó una experiencia valiosa, tanto por los aprendizajes que logré como por la relación entablada con los diferentes profesores a quienes entrevisté o escuché en sus clases, y por toda la bibliografía novedosa que me fue posible incorporar a mi tesis de maestría, que finalicé en el año 2002. Siempre pensé que regresaría para realizar otra instancia de formación, y así ocurrió.

Años más tarde, por sugerencia de la Dra. Mancovsky y del Dr. Alejandro Martín Aiello –tutora y cotutor, respectivamente, de mi nuevo proyecto de tesis para un futuro doctorado–, me conecté con el Dr. José Luis Medina Moya, quien me estimuló a aplicar al doctorado en la UB, y en el año 2017 fui admitida. Entonces, la Dra. Cristina Alonso Cano me recibió cálidamente en el programa de Doctorado de Educación y Sociedad, en cuyo contexto inicié este recorrido.

Deseo mencionar en primer término a mis directoras de tesis, la Dra. María Amèlia Tey Teijón y la Dra. Viviana Mancovsky.

Comenzaré refiriéndome en primer término a la Dra. Mancovsky, quien, con su habitual calidad humana y capacidad profesional, desde ya hace muchos años que viene dejando huellas en mi persona que perdurarán más allá de este proceso.

Viviana ha estado presente en todo momento. Ante cada dificultad, su contención y apoyo permitieron que recuperara mi deseo de continuar. Los buenos momentos fueron muchos.

Ella me aportó muchas enseñanzas: su rigurosidad y seriedad al encarar una investigación fueron fundamentales. Pero, además, me otorgó la libertad para que apareciera mi propia voz, tarea difícil al inicio pero que, a lo largo del tiempo pude encarar con mayor seguridad.

Al poco tiempo me conecté con la Dra. Tey Teijón y comenzamos a mantener contactos virtuales y personales cuando yo viajaba a Barcelona. Ella se fue compenetrando con mis objetivos y se creó un vínculo muy positivo, a través del cual pude incorporar muchos conocimientos y valores característicos de una investigadora. La lectura minuciosa de los textos que en cada oportunidad le enviaba constituyó una muestra de su compromiso y del cuidado hacia mí. Una verdadera tutora, además de directora.

En un momento, Amèlia y Viviana se integraron en una pareja tutorial que representó para mí un enriquecimiento adicional. Con deseos de aunar criterios acerca de la presentación de la tesis y con una excelente dedicación y disposición hacia mi trabajo, se constituyeron en verdaderas “maestras” en el sentido de aunar la supervisión académica con el cuidado por quien aprende.

Me gustaría agradecer a la Dra. Marta Sabariego Puig, quien, por gestión de la Dra. Tey Teijón, me aclaró dudas sobre aspectos metodológicos en un encuentro presencial.

Vaya un agradecimiento especial al Lic. Jorge Fasce, quien durante mucho tiempo, en los momentos iniciales, compartió nuestras reuniones con la Dra. Mancovsky, en las que aportó su mirada siempre original y enriquecedora. También, al Dr. Martín Aiello, quien, con su gran disposición y solvencia, durante dos años nos brindó elementos de metodología de investigación.

Son muchas las personas que me han acompañado a lo largo del tiempo. Seguramente algunas de ellas no serán mencionadas por cuestiones de memoria, pero de ninguna manera por no haber sido importantes y significativas.

Considero que un trabajo académico individual, tal como es una tesis de doctorado, se nutre de los aportes de docentes, autores y colegas que han dejado marcas en esta

producción personal. A todas esas personas que han tenido una fuerte influencia en mi vida quiero expresarles mis infinitas gracias.

Listado de siglas

ACI: Adaptaciones Curriculares Individualizadas

AP: Asesor/asesora pedagógica

CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

EGB: Educación General Básica

EPHI: Escuela de Proyecto de Horas Institucionales

EPXIII: Escuela de Proyecto XIII

NEAE: Necesidades específicas de apoyo educativo

NES: Nueva escuela secundaria.

PAT: Plan de Acción Tutorial

PEI: Proyecto escolar institucional

PFIEM: Programa de fortalecimiento de la escuela secundaria

PHI: Proyecto de Horas Institucionales

POF: Planta orgánica funcional

PP: pareja pedagógica

PXIII: Proyecto XIII

R: Rectora

RAE: Real Academia Española

T: Tutor/tutora

Resumen

Con el reconocimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria, en primer término en la Ciudad de Buenos Aires (CABA) en el año 2002, y luego a nivel nacional en el año 2006 –a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN)–, la figura del tutor adquiere relevancia al empezar a ser considerado un actor educativo clave para lograr la retención e inclusión de los alumnos.

Esta relevancia responde a que la escuela comienza a tener una fuerte demanda de lograr la inclusión de todos los alumnos que finalizan el ciclo primario, quienes, de hecho, presentan diferentes posibilidades tanto desde el punto de vista académico como sociocultural. Como la figura del tutor está fuertemente implicada en el logro de esta aspiración, la presente investigación se propone ampliar el conocimiento de este rol a partir de dos proyectos de tutoría que rigen en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se trata del Proyecto XIII y el Proyecto de Horas Institucionales.

El objetivo general de esta indagación es, entonces, describir, comprender e interpretar cómo se concibe la tutoría en escuelas enmarcadas en dichos proyectos, para detectar similitudes y diferencias. Ambos tipos de instituciones se rigen por distintos proyectos, tanto en su tradición como en su estructura organizativa, y esas divergencias dan lugar a la pregunta respecto de cómo dichos contextos influyen en las percepciones e ideas que tienen los tutores, los asesores pedagógicos y los rectores que se desempeñan en estas instituciones con relación al rol tutorial.

Se parte de una metodología de corte cualitativo y se selecciona el método de estudio de casos con una finalidad comparativa. La entrevista semiestructurada es la estrategia utilizada para la recolección de los datos aplicada a los tutores, asesores pedagógicos y rectores que se desempeñan en escuelas que pertenecen a esos dos proyectos.

El marco conceptual aborda diferentes aristas de la tutoría, desde un rastreo histórico acerca de sentidos que se fueron generando en diferentes modalidades del ejercicio de este rol hasta concepciones que amplían los aportes derivados de la orientación educativa. En ese sentido, resultan importantes las nociones de encuentro, cuidado y amorosidad, entre otras. Además, se sitúa el ejercicio de la

función en el contexto de la institución educativa, con sus características y demandas.

Los resultados alcanzados se articulan con la historia y la organización de cada proyecto, y aparece una modalidad tutorial no esperada al inicio del estudio de campo. Se trata del trabajo en pareja de los tutores, que revela su utilidad para aliviar el peso que representa desempeñar el rol en forma individual.

A su vez, esta investigación, a partir de la escucha de la voz de los tutores –que hicieron explícitas sus posibilidades y limitaciones– permitió comprender cómo ellos perciben el rol. De ese modo, surgieron temáticas que, si bien no pueden generalizarse por los límites que presenta la indagación realizada, sí habilitan la formulación de sugerencias acerca de la temática a encarar en la formación de estos profesionales.

Abstract

Since the recognition of compulsory secondary school, firstly in the City of Buenos Aires (CABA) in 2002, and then at national level in 2006 - following the enactment of the National Education Act (LEN) - the figure of the tutor has gained relevance as he or she has begun to be considered a key educational actor in achieving the retention and inclusion of students.

This relevance responds to the fact that the school begins to have a strong demand to achieve the inclusion of all pupils and to complete Primary School who, in fact, have different possibilities from both the academic and socio-cultural point of view. As the figure of the tutor is strongly implied in the achievement of this aspiration, the present research aims to broaden the knowledge of this role based on two tutoring projects implemented in secondary schools in the Autonomous City of Buenos Aires. These are Project XIII and the Institutional Hours Project.

The overall aim of this research is therefore to describe, understand and interpret how tutoring is conceived in schools framed by such projects, to detect similarities and differences. Both types of institutions are governed by different projects, both in terms of tradition and organisational structure, and these differences give rise to the question of how these contexts influence the perceptions and ideas held by tutors, educational advisors and heads of the schools working in these organizations in relation to the tutorial.

The methodology is qualitative, and the case study method is selected for comparative purposes. The semi-structured interview is the strategy used for data collection applied to tutors, educational advisors and rectors working in schools belonging to these two projects.

The theoretical framework addresses different aspects of mentoring, from a historical trace of the meanings that were generated in different modalities of the exercise of this role to conceptions that broaden the contributions derived from educational guidance. In this sense, the notions of encounter, care, and love, among others, are important. In addition, the exercise of the function is placed in the context of the educational institution, with its characteristics and demands.

The results achieved are based on the history and organisation of each project, and a new modality appears that was not expected at the beginning of the field study. This is the work of the tutors in pairs, which reveals its usefulness in alleviating the burden of carrying out the role individually.

At the same time, this research, based on listening to the voice of the tutors - who made explicit their possibilities and limitations - allowed us to understand how they perceive the role. In this way, themes began to emerge which, although they cannot be generalised due to the limits of the research carried out, do enable the formulation of suggestions on the subject to be addressed in the training of these professionals.

En esta tesis se utiliza un lenguaje que no discrimina por género. Como aún no hay acuerdo sobre la mejor forma de lograrlo, y con el propósito de evitar la sobrecarga gráfica, se opta por utilizar el genérico tradicional masculino. Se entiende, entonces, que todas las menciones en genérico masculino representan a todos los géneros, excepto cuando se especifique lo contrario.

Introducción

El rol tutorial cobra importancia cuando se instituye la obligatoriedad de la escuela secundaria, en primer lugar en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), ámbito en el que se realiza esta investigación, en el año 2002,¹ y a escala nacional en toda República Argentina, en el año 2006.² El propósito de extender la obligatoriedad escolar fue lograr que todos los adolescentes y jóvenes completaran este nivel al considerarlo parte de la educación básica obligatoria. Se pretendió incluir en el sistema educativo a sectores de la población que, por su nivel de vulnerabilidad, se incorporaban en condiciones de desigualdad respecto del resto de la población.

Esta aspiración puso en evidencia las limitaciones que en tal sentido presentaba la escuela tradicional y dio lugar a debates sobre nuevos formatos que debían implementarse para la atención de los grupos en riesgo (Tiramonti, 2015).

La extensión de la obligatoriedad al nivel medio tuvo consecuencias tanto a nivel legal como en relación con el posicionamiento de los diferentes actores del campo de la educación.

Es necesario puntualizar que el primer antecedente de la tutoría en este nivel educativo fue el denominado Proyecto XIII (en adelante, PXIII), instaurado en el año 1972 de modo experimental para un grupo de escuelas medias de modalidad bachiller o comercial.³ En ese momento, existía una profunda crítica al sistema de designación de los profesores, quienes tenían sus horas de clase distribuidas en varios establecimientos, por lo que se desplazaban de una a otra escuela para dar clases.⁴ El espíritu de este proyecto fue crear un sistema de profesores de tiempo completo, que concentraran sus horas de clase en una institución y, en sus horas

1 Ley N° 898, 17/09/2002.

2 Ley de Educación Nacional N° 26.206, 14/12/2006.

3 Ley N° 18.614/1970. Régimen de profesores de tiempo completo o parcial designado por cargo docente.

4 Este sistema fue denominado coloquialmente como “profesores taxi”.

extraclase ejercieran, entre otros proyectos, el de tutoría destinado a alumnos de primero a quinto año del nivel secundario.⁵

Sostiene Tiramonti (2015)

La experiencia del Proyecto 13 puede ser considerada como aquella que inaugura un movimiento de modificación de la escuela media tradicional, en un sentido modernizador e intenta incorporar cambios en las referencias epistemológicas de la organización curricular, utilizando los aportes de la psicología y la pedagogía. (p. 17)

Este proyecto no se generalizó y en la ciudad de Buenos Aires solo alcanzó a 29 escuelas públicas y algunas privadas.

El PXIII, encuadrado en el Profesorado de Tiempo Completo, fue creado de forma experimental en 30 escuelas secundarias con el objetivo de reemplazar el sistema de horas cátedra por el de cargo de tiempo completo o parcial.

Se crearon nuevos roles, entre los cuales figuraba el de profesor consejero, que debía reunirse con sus alumnos en horas extra-clase para guiar las actividades del grupo. Los profesores podían ser designados por tiempo completo (36 horas) o por tiempo parcial (30, 24, 18 y 12 horas). Algunas de las consecuencias fundamentales de su aplicación fueron:

- Se hizo posible una atención más personalizada de cada alumno, que permitía orientar a estudiantes con problemas de estudio o de conducta.
- Se produjeron cambios en el clima socioafectivo de los establecimientos, tanto en el vínculo alumno-docente como en el del alumno con la institución.
- Si bien el número de escuelas con este proyecto aumentó a 38, no se produjeron otros cambios y el proyecto siguió funcionando hasta la actualidad adaptándose a las posibilidades de cada institución.

⁵ A partir de ese momento comienzan a realizarse en el país experiencias tutoriales diversas y los tutores fueron adquiriendo diferentes denominaciones, tales como: “docentes orientadores”, “profesores consejeros”, “profesores tutores”. En esta investigación, a estos profesionales se los designa con el nombre de “tutores” por tratarse de la denominación utilizada actualmente en las políticas educativas en la escuela secundaria argentina.

En el año 1989, en el contexto del Programa de Transformación de la Educación Media, se crea el proyecto del Ciclo Básico General con una intencionalidad democratizadora de lograr una redistribución social de las posibilidades de conocimiento.

En este caso, la transformación se dirigió solo a los tres primeros años de la escuela secundaria y estuvo enfocada en la actualización de contenidos de enseñanza y su organización en áreas curriculares compartidas por, al menos, dos docentes para facilitar el trabajo interdisciplinario con los alumnos. Este programa no menciona el rol tutorial ni las actividades orientadoras.

En el año 2005, en CABA, se instaura la tutoría como instancia enfocada en el apoyo y el seguimiento de los alumnos en relación con el estudio y la inserción social en la escuela. Por otra parte, hace hincapié en las necesidades y demandas de diferentes sectores de la población escolar que alberga la escuela secundaria y que no pueden ser atendidas a través del proceso de enseñanza de las asignaturas.

En función de este proyecto, se incorporó la figura del profesor tutor en forma obligatoria en primero y segundo año para encargarse del seguimiento de los alumnos, darles apoyo y orientación y atender tanto a cuestiones pedagógicas como de integración grupal.

Se le asignaron tres horas cátedra por semana, una para estar al frente de los alumnos, una para reunirse con el equipo pedagógico y la tercera para documentar las actividades realizadas con los estudiantes, planificar actividades y reunirse con los padres.

El rol del tutor recayó en un profesor del curso, quien cumple ambas funciones, las de docente y las de tutor, y que forma parte de un equipo que cuenta con un coordinador.

Este proyecto, que continúa funcionando en las escuelas secundarias de CABA, ha sufrido algunas modificaciones a los efectos de adecuarlo a las realidades que se presentan en las escuelas.

En el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional (LEN). Landau (2018) sostiene que “las tutorías encuentran su lugar en dicha normativa y se despliegan nuevamente iniciativas orientadas a integrar este perfil en la escuela. El Plan de Mejora acompañó este proceso y brindó financiamiento específico para su sostenimiento” (p. 17).

Se crearon leyes y programas para facilitar el ingreso y permanencia de los sujetos que antes quedaban excluidos de hecho, como, por ejemplo, madres o padres jóvenes, trabajadoras o trabajadores. Un ejemplo de lo expresado es la Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas⁶ (2013).

Sin embargo, a pesar de los intentos puestos en práctica, hasta el momento, las medidas adoptadas para resolver problemas estructurales de la escuela secundaria en cuanto a la repetición y la deserción no han sido plenamente eficaces. El tutor aparece como el actor escolar en el que se delegan las estrategias para lograr la inclusión y la retención.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires coexisten escuelas que se rigen por el Proyecto XIII⁷ y el resto, en su mayoría cuentan con la tutoría en los dos primeros años de la escuela secundaria y con tres horas semanales para su desempeño, en el marco del Proyecto de Horas Institucionales (PHI).⁸ En una de las escuelas asignadas para esta investigación funciona el PXIII simultáneamente con el Ciclo Básico General (CBG).

Esta tesis se centra en las miradas de los sujetos que ejercen diferentes funciones educativas en la escuela secundaria (tutores, asesores pedagógicos y rectores) acerca del rol tutorial en los dos tipos de proyectos mencionados previamente (PXIII y PHI).

6 Ley N° 26892/ 11/09/2013.

7 Identificadas en esta tesis bajo las siglas EPXIII.

8 Identificadas en esta tesis bajo las siglas EPHI.

Se implementa un estudio de casos de naturaleza comparativa con el objetivo comprender cómo se percibe la tutoría en ambos tipos de escuelas y se establecen semejanzas y diferencias entre ellas.

Desde una perspectiva más personal, esta investigación está motivada por el interés que se fue generando a lo largo de mis estudios de grado por profundizar las denominadas condiciones del aprendizaje y que se relacionaban con aspectos vinculares entre pares o entre los alumnos y sus maestros o profesores. Me interesó explorar cómo la institución educativa abordaba dichos aspectos que, en general, consideraba que parecían poco tratados a la hora de analizar las funciones de la escuela. El profundo peso otorgado a los contenidos académicos opacaba, desde mi punto de vista, una mirada más integral que los incluyera.

Al terminar mis estudios, la práctica docente como maestra y profesora me fue conduciendo por caminos que reforzaron en mí la motivación de conocer y comprender cómo se integraban en la práctica de la enseñanza y si estaban formalizados, es decir, tematizados por las diferentes instancias del sistema educativo, o si dependían de la sensibilidad y de las inquietudes individuales de los enseñantes.

El trabajo como docente en escuelas ubicadas en zonas vulnerables me aportó una experiencia muy significativa al tomar conciencia de que no en todas las instituciones educativas se podía enseñar. Esa experiencia se enriqueció con mi rol posterior de formadora de docentes de nivel inicial y primario que realizaban sus prácticas en escuelas ubicadas en barrios de alto nivel de vulnerabilidad. Allí, la inclusión y la retención eran anhelos lejanos. El esfuerzo de contención era mayúsculo, y los resultados, no siempre los esperados.

Mi incursión en el contacto con la escuela secundaria se dio cuando me desempeñé en varias escuelas como coordinadora de los gabinetes psicopedagógicos o departamentos de Orientación Escolar y, bajo este encuadre, junto con las psicólogas y psicopedagogas que los integraban, comencé a tener contacto con el trabajo de los tutores. Es así como pude advertir diferentes tipos de situaciones que incidían en la enseñanza y el aprendizaje de los jóvenes, tales como la dinámica

institucional y áulica, el vínculo con los profesores, las problemáticas particulares de los alumnos, y conflictos intrafamiliares.

El trabajo de los tutores constituía un desafío. Los profesores, en su mayoría, se mantenían distantes. Solo los alumnos buscaban a los tutores, los reconocían.

Decidí ingresar a la Maestría en Didáctica, carrera que recién comenzaba a dictarse en la Universidad de Buenos Aires y, acompañada por mi profesora de Taller de Investigación, encaré mi tesis,⁹ cuyo objeto de estudio fue el rol tutorial en dos escuelas secundarias, una institución privada, y otra, un colegio preuniversitario público.

A propósito de esta tesis, realicé una pasantía en la Universidad de Barcelona bajo la tutoría del profesor Rafael Bisquerra Alzina, una experiencia enriquecedora por los aprendizajes que logré, así como por la relación entablada con los diferentes docentes a los que entrevisté o a quienes escuché en sus clases, sumado a ello la extensa bibliografía novedosa que incorporé a mi tesis. Sus consecuencias fueron la apertura de nuevas preguntas e inquietudes que desembocaron en mi motivación por seguir profundizando aspectos de ese objeto de estudio en mi tesis de doctorado.

En relación con esta segunda investigación, me propuse interpretar si el encuadre reglamentario, así como el contexto en el que se lleva adelante el rol tutorial generan que los actores educativos que se desempeñan bajo distintos modelos tutoriales atribuyan diferentes sentidos a dicha función.

Indagando las posibles opciones, a la hora de planificar la investigación, mi decisión se orientó hacia los dos tipos de proyectos de tutoría vigentes en CABA mencionados previamente, el PXIII y el PHI. Se trata de comparar dos tipos de estructuras pedagógicas que tienen muy diferente historia institucional, organización y modalidad de funcionamiento.

La presente investigación está organizada en dos apartados. El primero corresponde al marco teórico, y el segundo, al marco metodológico.

⁹ En la República Argentina, el trabajo final de la maestría se denomina tesis.

El marco teórico está conformado por siete capítulos. El primero se organiza alrededor del término tutor y parte de la idea de que el ejercicio de este rol constituye una actividad humana que tiene historicidad y temporalidad. En primer lugar, se analizan su etimología y los significados que aparecen en diversos diccionarios.¹⁰ Asimismo, se indagan diversas fuentes que permiten rastrear sentidos otorgados a la función a lo largo del tiempo con el propósito de enriquecer los que provienen del campo educativo.

El segundo capítulo está destinado al estudio del rol tutorial en el ámbito de la orientación educativa, disciplina en cuyo contexto los autores lo definen y caracterizan. Se consideran las diferentes miradas y sentidos que adquiere y se plantean relaciones entre el rol tutorial con la enseñanza y la orientación. Por último, se reflexiona sobre las vinculaciones del tutor con la retención de los alumnos.

El capítulo tercero pone el foco en las nociones de encuentro, de amorosidad y de cuidado, que aportan una manera enriquecedora de comprender el rol. A partir de reconocer la importancia de los encuentros cara a cara, se jerarquiza el lugar del cuidado en los vínculos humanos, especialmente en la relación entre los adultos y los jóvenes. Cuando los profesores entablan una relación de amorosidad con sus alumnos, ellos se sienten escuchados y aceptados y pueden plantear sus carencias o inquietudes en un clima de seguridad.

A continuación, en el cuarto capítulo, se aborda la temática del acompañamiento, noción que aparece como línea conductora de las diferentes formas en las que la actividad tutorial ha sido desempeñada en distintos campos del quehacer humano a lo largo de la historia. En todos los casos analizados –independientemente de la actividad o de la situación concreta– se revela la presencia de un sujeto que acompaña a otro en su proceso de formación o de desarrollo. Por este motivo, el acompañamiento resulta ser una noción interesante para considerar la tutoría, entendiéndola como una de las formas que adquiere el proceso de acompañar. Las contribuciones de Paul (2003) resultan muy enriquecedoras para tal fin.

10 *Primer Diccionario General Etimológico de la Lengua Española*, de D. Roque Barcia; *Diccionario de Ciencias de la Educación* de la Editorial Santillana.

El quinto capítulo está dedicado a examinar los diferentes condicionantes políticos, sociales, administrativos y normativos que influyen sobre el rol tutorial en la dinámica escolar. Para ello, se recurre al enfoque micropolítico propuesto por Ball (1987). Este autor realiza un aporte conceptual denominado “ciclo de la política” (2002), que permite comprender las modificaciones que van sufriendo los textos legales desde su origen hasta la apropiación que de ellos hacen los actores sociales. Dicha apropiación ocurre en la vida cotidiana de la escuela, en la que cada sujeto social interpreta y reinterpreta las disposiciones y define qué se espera de él en el ejercicio de los diferentes roles que representa.

El sexto y último capítulo del marco teórico se orienta a la realización del estudio del contexto histórico, los antecedentes normativos y los documentos de política educativa vinculados al rol tutorial en la República Argentina y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este marco resulta útil para entender y describir cómo se fueron generando históricamente los dos proyectos que serán estudiados y puestos en comparación de modo de contextualizarlos en relación con las particularidades que presenta la escuela secundaria respecto de la población a la que atiende.

El segundo apartado está destinado a desarrollar el marco metodológico y comprende dos capítulos.

El capítulo siete tiene la finalidad de exponer la metodología de la investigación implementada, así como de argumentar las decisiones tomadas. Se describen la finalidad, los interrogantes y los objetivos propuestos y la fundamentación metodológica, y se explica y justifica el método elegido para investigar: el estudio de caso, en el contexto de la investigación educativa. Además, se exponen el diseño y las etapas de la investigación y se describen los instrumentos y estrategias de obtención de la información. Luego, se formulan los criterios de selección de la muestra y de los participantes, junto con las pautas para el análisis y tratamiento de los datos. Finalmente, se plantean consideraciones acerca del rigor científico de la investigación y los criterios éticos tenidos en cuenta para llevar a cabo este estudio.

El capítulo ocho se ocupa del análisis y de la interpretación de los datos provenientes de las respuestas obtenidas en las entrevistas realizadas a los tutores,

asesores pedagógicos y rectores de las escuelas que pertenecen al Proyecto XIII (PXIII) o al Proyecto de Horas Institucionales (PHI).

El análisis de los datos se llevó a cabo en dos fases. En la primera se disponen los resultados organizados en categorías y subcategorías incluyendo las correspondientes manifestaciones de los entrevistados. En la segunda, se exponen los dos casos por separado (Caso I, correspondiente a PXIII y Caso II correspondiente a PHI). A continuación, se realiza la comparación entre ambos proyectos. Finalmente, se efectúa la interpretación de los datos.

Para finalizar, en el capítulo nueve, se exponen las conclusiones a las que se ha arribado. Se plantean las contribuciones aportadas por la investigación para ampliar la comprensión del rol tutorial en las escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires.

Se concluye con la presentación de las limitaciones y prospectiva de la investigación para futuras indagaciones.

Marco teórico

Capítulo 1. Acerca del término tutor

1.1. Introducción

En este capítulo se realiza, en primer lugar, un análisis etimológico del término tutor y de los diferentes significados que los diccionarios le otorgan para rescatar las raíces del vocablo, así como los atributos que se le adjudican.

Continuando con el propósito de comprender la especificidad del rol, se indagan fuentes, que podrían resultar fecundas, con la finalidad de encontrar sentidos y significados más remotos y distantes de esta tarea, como paso previo para enriquecer y complementar las definiciones que provienen de la Orientación Educativa.

Se rastrean cualidades o atributos del rol que podrían quedar ocultos en el discurso educativo actual con la intención de alejarse de las descripciones y prescripciones que habitualmente aluden a lo que se espera de él.

La tutoría es, en principio, una actividad humana y, como tal, genera significados, sentidos e intencionalidades en los actores involucrados en ella. Esta producción de significados ha venido ocurriendo desde que esta tarea fue desempeñada en distintos contextos y en momentos históricos particulares, así como en diferentes campos de la actividad humana.

La función de acompañamiento, guía y contención entre dos seres humanos se remonta a la antigüedad y, a lo largo de la historia, fue adquiriendo diferentes modalidades. Cada una de ellas ha sido depositaria de intencionalidades y sentidos propios y, por este motivo, se intenta recuperar algunos de ellos.

En síntesis, la idea central de este capítulo consiste en tomar en consideración huellas o rastros de la práctica tutorial a lo largo del tiempo con el propósito de tener en cuenta cómo estos otorgan sentido a las miradas acerca del rol en la actualidad.

1.2. Etimología y acepciones del término tutor

Para hacer referencia a la etimología del término “tutor” se recurre al *Primer Diccionario General Etimológico de la Lengua Española* de D. Roque Barcia (1883, p. 263, tomo 5), según el cual la palabra proviene del latín *tueri*, defender, guardar; *tutus*, defendido, guardado; tutor, *tutoris*, el que guarda y defiende.

En la reseña filológica del término, se señala que proviene del griego *thèios* y del latín *patruus*, tío paterno, hermano del padre. Esta acepción proviene de que, en la antigüedad, los hermanos del padre y del abuelo eran tutores. Del griego, *thèios*, representa una forma evidente de *Thèos*, Dios, de cuya idea saca su sentido el latín *tueri*: velar, proteger.

Resulta interesante observar el hecho de que el origen de este término estuviera asociado a la tarea o misión adjudicada a Dios.

En la búsqueda de los sentidos actuales, se seleccionan del *Diccionario de la Real Academia Española* (1998) aquellas definiciones que resultan relevantes para esta investigación.

Ellas son: 1. Persona que ejerce la tutela. 2. Persona que ejerce las funciones señaladas por la legislación antigua al curador. 3. Persona que se encarga de orientar a los alumnos de un curso o asignatura. 4. Profesor privado que se encargaba de la educación general de los hijos de una familia. 5. Defensor, protector o director en cualquier línea. 6. Rodrigón, caña o estaca que se eleva junto a un arbusto para mantenerlo derecho en su crecimiento.

Además, el *Diccionario de Ciencias de la Educación* de la Editorial Santillana, 1983 propone la siguiente acepción para la palabra tutor: “Profesor que, mediante técnicas específicas de observación, conoce a los alumnos de su grupo y les orienta y ayuda de una forma directa e inmediata, coordinando su acción con la de los otros profesores y los padres” (p. 1371).

En consecuencia, el tutor es un experto en relaciones humanas que orienta, coordina, propicia la manifestación de inquietudes y conduce al grupo.

Por otra parte, el sustantivo “tutela”, que significa amparo y protección, proviene de la misma raíz latina *tutus*, protegido, vigilado, participio pasivo de *tueri*, proteger, vigilar, cuidar (Gómez de Silva, 1988, pp. 698-699).

El Código Civil de la República Argentina, en su artículo 377, define la tutela como “el derecho para gobernar la persona y bienes del menor de edad, que no está sujeto a la patria potestad, y para representarlo en todos los actos de la vida civil”. Además de estar vinculado a la minoría de edad, el término tutela, desde el orden jurídico, está relacionado con la falta de capacidad civil o la incapacidad mental. La tutela ejemplar es definida como aquella “que se constituye para curar a la persona y los bienes de los incapacitados mentalmente” (*Diccionario de la RAE*, 1998, p. 2042).

A continuación, se reflexiona acerca de los significados que emergen de las definiciones citadas previamente para buscar rasgos comunes entre las acepciones presentadas. Luego, se detallarán los diversos términos que se fueron utilizados a través del tiempo para referirse a la tarea tutorial.

En principio, debe señalarse que algunas acepciones se definen por la función del tutor, por su quehacer. En este caso se recurre a verbos que describen actividades tales como: aconsejar, ayudar, coordinar, cuidar, curar, defender, dirigir, educar, gobernar, guardar, orientar, proteger, representar, tutelar, velar, vigilar.

Otras acepciones se refieren al significado en términos de una persona u objeto por medio de un sustantivo común. En este caso, el tutor asume la figura de defensor, protector, orientador, catalizador, director y también de un rodrigón o una estaca que se sujeta a un tallo tierno para que no se tuerza o rompa. Estas concepciones del rol se retomarán en los textos académicos de referencia, en el análisis de datos y en las formulaciones efectuadas por los actores.

Seguidamente, se hace referencia a los términos con los que el rol tutorial fue identificado a lo largo del tiempo y a las diferentes modalidades que ha adquirido.

1.3. Diferentes términos para referirse a la función tutorial a lo largo del tiempo

Partiendo de la base de que la tutoría es una realidad históricamente gestada (López Ortega, 2003), se indaga cómo los sentidos del pasado actúan en tiempo presente.

Para ello, se enumeran ciertas tradiciones y diferentes modos históricos de practicar la tutoría, con la intención de ver de qué manera continúan animando la concepción y el desempeño de la práctica tutorial en la actualidad.

Menchén Bellón (1999) considera que en la época antigua aparecen los términos más puros del concepto de tutor. Menciona al “ayo” como la persona encargada de la crianza, la custodia y la educación de los niños. En las familias aristocráticas existía un ayo, diferente al maestro, responsable del comportamiento social de los hijos, así como de acompañarlos en sus desplazamientos, al estilo de los antiguos pedagogos griegos.

Con el término “nodriza” se denominaba a la mujer elegida por los padres para cuidar a sus hijos pequeños.

El “preceptor” era la persona que convivía con la familia y se encargaba de la instrucción y formación de los niños, es decir, se hacía cargo de la educación intelectual y moral.

El término “mentor” tiene su origen en la tradición griega y hace referencia una persona sabia y experimentada que está a cargo del acompañamiento de un joven con la finalidad de transmitirle principios y valores para que pueda insertarse adecuadamente en la sociedad a través de la toma de decisiones acertadas.

Al “maestro de escuela” se le atribuyó no solo la función de transmitir conocimientos sino también de desarrollar la dimensión humana en sus alumnos. Históricamente, su rol ha sido considerado de dos modos opuestos. Por un lado, ha sido poco valorado por los organismos administrativos y los lineamientos de la política con el consecuente otorgamiento de bajos salarios y escasas oportunidades de formación. Esta situación coexistió con la veneración y respeto que devenían de la idea de que “eran hombres que hacían oír más el corazón que la cabeza” (Menchén Bellon, 1999, p. 22).

En la búsqueda de rastros del pasado que pudieran iluminar los sentidos de la figura del tutor, se efectúa un recorte en la larga historia de tareas o funciones llevadas a cabo por diferentes seres humanos, así como de producciones artísticas que podrían ser interpretadas a la luz del rol tutorial. Como en el apartado anterior, se intentará

rastrear estos sentidos en las miradas y en las concepciones de los actores sobre el rol.

1.4. La presencia del rol tutorial en diferentes figuras de la historia

Se comenzará con la presentación de ejemplos provenientes de figuras históricas cuyas posturas filosóficas o acciones resultan importantes para reflexionar acerca de las características del rol.

En primer término, se considera la tradición griega, haciendo especial referencia a dos de sus representantes más significativos: Homero y Sócrates. Posteriormente, se pone la mirada en los gremios de obreros característicos de fines de la Edad Media y comienzos de la Edad Moderna.

1.4.1. Homero y la transformación interior

Para los griegos, un tutor era un padre adoptivo, “espiritual”, una persona responsable del desarrollo físico, social, intelectual y espiritual de los jóvenes. Marrou (1965) señala que en la Grecia clásica había un modelo de educación por el cual el joven noble recibía consejos y ejemplos de una persona mayor encargada de su formación que funcionaba como iniciador. El contenido de este modelo educativo tenía un doble aspecto. Por un lado, se trataba de una educación técnica que preparaba al niño en un determinado estilo de vida y comprendía el manejo de armas, deportes caballerescos, artes musicales, oratoria, experiencias de vida. En cuanto al aspecto ético apuntaba, precisamente, a “una moral heroica del honor” (Marrou, 1965, p. 28), cuyo eje fundamental estaba constituido por el amor a la gloria.

A pesar de que Homero fue un poeta, es considerado como “el educador de Grecia” por la trascendencia que su pensamiento ha tenido en la educación clásica.

Resulta interesante resaltar dos aspectos de la obra de Homero. En primer lugar, se debe señalar que el mundo homérico es esencialmente “un mundo mítico”. En segundo término, debe notarse que su pensamiento se plasma en los principios que caracterizan a la educación de los héroes: “el héroe homérico ha de saberlo todo pues es un héroe” (Marrou, 1965, p. 8). “Saberlo todo” significaba ser, a la vez, un

hábil orador y un guerrero con deseos de gloria quien solo podía lograr la felicidad siendo superior al resto de sus conciudadanos.

Un mito relata una travesía, un viaje en el que el héroe es continuamente puesto a prueba. La superación de esas pruebas le permite demostrar su auténtica heroicidad. Este viaje queda plasmado claramente en la Odisea en donde se relata la transformación que Telémaco realiza hasta convertirse en héroe.

Ulises, que había partido a la guerra de Troya, le confiere a su gran amigo Mentor la misión de velar por su familia y de educar a Telémaco.

Palas Atenea, a través de la persona de Mentor, guía la vida de Telémaco y lo acompaña tanto en la búsqueda de su padre como en los sucesos posteriores que culminan con la concordia entre Ulises y sus enemigos. Para ello, le da la ayuda y la protección que requiere.

En la Odisea se relata el particular vínculo que se establece entre Mentor y Telémaco. Este carece de las habilidades necesarias para encarar una tarea que requiere condiciones extraordinarias y Mentor encarna la sabiduría característica de los dioses. Claramente, el joven necesita orientación y guía para asumir su misión y comienza a considerar a Mentor como su referente. Este último asume entonces la protección del joven al mismo tiempo que le ofrece el estímulo que necesita. El siguiente párrafo resulta significativo para mostrar la relación que se produce entre ambos.

[Atenea] desapareció como un pájaro, después de infundir en Telémaco valor y astucia y dejarle más vivo el recuerdo de su padre. Y él, sobrecogido su corazón, se dio cuenta en su espíritu de que había hablado con un Dios.
(Odisea, 2010, p. 30)

Se trata de un vínculo de profundo respeto en el que Mentor confía plenamente en las condiciones de Telémaco y este se siente seguro al contar con Mentor para recorrer ese camino tan difícil.

Como es típico en los relatos de Homero, los consejeros o mentores proponen a sus discípulos ejemplos heroicos a los efectos de introducirlos en el camino hacia su

propia gloria. En la *Odisea*, Zeus propone a Palas Atenea que utilice sus poderes para que Ulises, destacado por su inteligencia entre los hombres, regrese a Ítaca. Ante este mandato Atenea le responde: “Iré a Ítaca, instigaré a su hijo y le infundiré valor para que [...] informe del regreso de su amado padre y sea honrado por los hombres” (*Odisea*, 2010, Canto I, p. 25).

Con el propósito de cumplir las órdenes recibidas de Zeus, Palas Atenea desciende al pueblo de Ítaca y se presenta frente a Telémaco con el siguiente discurso:

no es el caso de andar con niñerías ni estás en edad de ello. ¿No sabes cómo se cubrió de gloria entre los hombres el divino Orestes matando a Egisto, asesino de su ilustre padre? Así tú, amigo mío, que eres gallardo y hermoso, sé valiente y te celebrarán los hombres futuros. (*Odisea*, 2010, Canto I, p. 29)

Esta búsqueda del padre representa una aventura heroica para el joven, la aventura de encontrar la carrera, la naturaleza y la propia fuente (Campbell, 1991).

El camino concebido por Homero implica un cambio interior por el que sujeto alcanza un nuevo estado personal. Evolucionar desde esta posición de inmadurez psicológica hasta el valor de la responsabilidad y la seguridad exige una muerte y una resurrección. “Es el tema básico y universal del periplo del héroe: salir de una condición y encontrar la fuente de la vida para regresar maduro y enriquecido” (Campbell, 1991, p.180).

La evolución mencionada implica también la incorporación de los valores que el adulto le transmite y por medio de los cuales el sujeto adolescente, al asumir sus responsabilidades adultas, se convierte en un eslabón más de la cadena filiatoria. Dice Telémaco: “A los hombres nos toca hablar y sobre todo a mí, que soy dueño de esta casa” (*Odisea*, 2010, Canto I, p. 31). “Yo mandaré en mi casa y en los esclavos que el divino Ulises conquistó para mí” (*Odisea*, 2010, Canto I, p. 32).

La sociedad, a su vez, celebra la transformación producida en el joven, le asigna el rol de adulto y le manifiesta su reconocimiento:

Cuando se hallaron congregados, Telémaco se agregó al ágora llevando en la mano una lanza de bronce y seguido de dos canes rápidos. Palas había vertido sobre él una divina gracia, que hizo pasar a Telémaco entre la admiración de los del pueblo. Y ocupó la silla de su padre, que los ancianos le cedieron. (*Odisea*, 2010, Canto II, p. 35)

Algunas notas interesantes merecen ser tenidas en cuenta. El carácter a la vez divino y humano jerarquiza la figura de Mentor en sus posibilidades de constituirse en guía de la vida de Telémaco y, a la vez, es consistente con el modelo de la educación griega clásica. Pero, además, siendo Atenea la Diosa de la Sabiduría, se podría sostener que la *Odisea* es una exaltación de la inteligencia, la astucia y el saber.

Resulta evidente que la relación entre Telémaco y Mentor representa un proceso iniciático que persigue un doble objetivo. En primer término, se refiere al logro de un modo de vida inspirado en principios éticos. “... la verdadera significación educativa de Homero residía [...] en la atmósfera ética donde hace actuar a sus héroes, en su estilo de vida” (Marrou, 1965, p. 12). El segundo aspecto consiste en la integración del sujeto a la sociedad asumiendo como destino la búsqueda de la gloria que, como se ha señalado previamente, constituye uno de los valores fundamentales de la tradición griega clásica. La educación de los héroes se sustenta en modelos idealizados de virtud por lo cual el periplo del héroe consiste en una transformación interior a través de la que éste renuncia a la seguridad y la dependencia para hacer suyo el valor de la responsabilidad: “Cuando dejamos de pensar en primer lugar en nosotros y en nuestra supervivencia sufrimos una transformación realmente heroica de la conciencia” (Campbell, 1991, p. 182).

En el vínculo mentor-discípulo, el adulto es un guía y un iniciador que orienta al joven paso a paso a partir de las transformaciones que va experimentando. A su vez, el joven asume el desafío de comprometerse en ese viaje en el que va convirtiéndose en un ser distinto y superior.

1.4.2. Sócrates: el diálogo como búsqueda de sí mismo

Sócrates implementó el diálogo como instrumento para la interacción entre maestro y discípulo con el propósito de lograr que el sujeto encontrara la verdad que se

hallaba en su interior. Este diálogo presentaba características particulares que Sócrates definía de la siguiente manera: “es un principio sentado que cuando conversamos tú y yo, es mi alma la que conversa con la tuya” (Alcibíades, en Platón, *Obras Completas*, 1871, p. 184).

Esta modalidad de intervención, conocida con el nombre de mayéutica, consiste en guiar y orientar a un sujeto para obtener el conocimiento a partir de la propia reflexión. En su diálogo con Teetetes, Sócrates explica su método del siguiente modo:

los que conversan conmigo, si bien algunos de ellos se muestran muy ignorantes al principio, hacen maravillosos progresos á [sic] medida que me tratan, y todos se sorprenden de este resultado [...] Y se ve claramente que ellos nada han aprendido de mí, y que han encontrado en sí mismos los numerosos y bellos conocimientos que han adquirido. (Teetetes, en Platón, *Obras Completas*, 1871, p. 172)

La misión socrática se genera en el cariño a sus conciudadanos y adquiere, según su mentor, el carácter de un parto o alumbramiento que ocurre en los hombres y no en las mujeres y no en sus cuerpos sino en sus almas. Precisamente de eso se trata: del alumbramiento del alma.

Este proceso no consiste, al decir de Sócrates, en un acto de enseñanza en el sentido de la transmisión de conocimientos específicos; se trata de un diálogo que parte de una interrogación verdadera, es decir, aquella que por medio de la refutación de los conceptos erróneos ayuda al sujeto a dar a luz el saber que le es propio. Sócrates le dice a Menón: “Repara ahora cómo, partiendo de esta duda, va á [sic] descubrir la cosa, indagando conmigo; aunque yo no haré más que interrogarle, sin enseñarle nada” (Menón, en Platón, *Obras Completas*, 1871, p. 314).

Algunas características del método socrático resultan interesantes para este estudio teórico. El proceso de reflexión se lleva a cabo a través de un vínculo estrecho entre dos personas que se implican y se transforman mutuamente en el camino que recorren.

La presencia del otro es fundamental para que un sujeto despliegue sus potencialidades y reconozca sus limitaciones. Como el maestro tiene confianza en su discípulo, se compromete con él. Ambos buscan la verdad y, al mismo tiempo se buscan a sí mismos; se desbordan las individualidades. En este proceso se comparte al mismo tiempo que se transmite.

Se trata de una intervención que genera en el sujeto un movimiento personal, una actitud de duda y de apertura similar a la que él mismo, Sócrates, asume. Esta actitud es la que conduce al sujeto a un conocimiento verdadero. “Porque si llevo la duda al espíritu de los demás, no es porque yo sepa más que ellos, sino todo lo contrario; pues yo dudo más que nadie, y así es como hago dudar a los demás” (Menón en Platón, *Obras Completas*, 1871, p. 304).

En la mayéutica socrática el maestro conduce al sujeto sin intimidar “... como somos ignorantes, tomaremos el partido de examinar ante todas las cosas lo que tenemos en el alma, para ver si nuestros pensamientos están de acuerdo entre sí, o si ellos se combaten” (Teetetes, en Platón, *Obras Completas*, 1871, p.180).

Sócrates no se propone en su acompañamiento que el discípulo se asemeje a él, sino que, a través de un proceso exactamente inverso, la persona se encuentre a sí misma. Bajo ciertas condiciones de intercambio -el diálogo- la verdad surge como producto de la discusión “... yo no hablo como un hombre que está seguro de lo que dice, sino que busco con vosotros y en común la verdad” (Georgias en Platón, *Obras Completas*, 1871, p. 246).

Si bien el método encarado por Sócrates ha irritado a muchos por enfrentarlos con la ignorancia y la duda, éste encierra un mensaje optimista respecto a un cambio posible que convierte a los seres humanos en mejores personas:

pero estoy dispuesto a sostener con palabras y con hechos, si soy capaz de ello, que la persuasión de que es necesario indagar lo que no se sabe, nos hará sin comparación mejores, más resueltos y menos perezosos, que si pensáramos que era imposible descubrir lo que ignoramos, e inútil buscarlo. (Menón, en Platón, *Obras Completas*, 1871, pp. 318-319)

Sócrates se niega a asumir el rol del maestro convencional, en el sentido de ser el transmisor de un saber. En cambio, ocupa el lugar del sujeto que guía a un discípulo para que cuide de sí y para que, a su vez, logre que otros cuiden de sí mismos. ¿De qué manera lo logra? Cuidando de sí mismo más que nadie porque es el único que entiende ese cuidado a partir del cuidado de los otros.

Cuidar de sí comporta una particular forma de estar en el mundo. Implica desplazar la mirada desde el exterior hacia la propia interioridad. Este movimiento hacia el interior del sujeto promueve el conocimiento verdadero. El conocerse a sí mismo encuentra su justificación en el marco del cuidado de sí. Por otra parte, el cuidar de sí cumple un papel compensador de las deficiencias educativas de los sujetos, quienes podrán iniciar un camino solo cuando comprendan que deben preocuparse por sí mismos.

Según Kohan (2009) dichas enseñanzas están condicionadas por el estado del alma de los jóvenes y por el tipo de viaje que hacen con ellas. En coincidencia con estas ideas, Mondolfo (2007) considera que las enseñanzas socráticas solo son exitosas si los jóvenes las conquistan y las hacen verdaderamente suyas.

Para Kohan (2009) Sócrates refunda la maestría del arte de enseñar situándola en el cuidado que lleva al conocimiento ya que: “cuidar de sí significa conocerse” (Kohan, 2009, p. 68). La enseñanza no consiste en una transmisión de contenidos ni de técnicas: “Nada hay para enseñar, a no ser cierto modo de andar por la vida” (Kohan, 2009, p. 32).

El vínculo entre maestro y discípulo afecta la vida de ambos. Para resaltar la importancia de este aspecto del pensamiento socrático en relación con el tema de esta investigación, se citan las palabras de Kohan (2009): “lo que Sócrates dice es que sólo desde la interioridad de la relación que se quiere propiciar en el otro es posible compartir el camino de quien aprende” (p. 69).

Sintetizando el sentido del método socrático, se podría decir que se da en el marco del cuidado y del examen de sí mismo en un juego dialéctico, simétrico y asimétrico al mismo tiempo (Kohan, 2009). Dialéctico, porque solo en un espacio protegido de interacción e intercambio se logra que el aprendiz descubra su camino.

Simétrico, porque Sócrates plantea su absoluta ignorancia ubicándose en un plano de igualdad con su discípulo. Asimétrico, porque asume un rol que lo diferencia de los demás sujetos y que corresponde a su arte, a través del cual facilita que ellos conquisten el conocimiento.

La mayéutica estimula la investigación, promoviendo que el interrogado extraiga sus respuestas del interior de su espíritu (Mondolfo, 2007).

1.4.3. Los gremios o “*compagnonnage*” como vía para el desarrollo profesional y moral de los jóvenes

La aparición de los gremios de obreros o “*compagnonnage*” puede ubicarse en el Siglo XVI. Estas agrupaciones surgen con el objetivo de instaurar la solidaridad entre sus miembros en oposición a las corporaciones medievales, caracterizadas por una rígida estructura jerárquica (Barnier, 2001).

Según Sennett (2010) el taller medieval se caracterizaba por la autoridad que se les confería a los maestros cuyos veredictos eran inapelables. Bajo juramento religioso, el maestro se comprometía a mejorar las habilidades de las personas a su cargo y, el discípulo, a no develar los secretos de su tutor. El padre sustituto o vicario adquiría una autoridad mayor que la del padre biológico ya que su misión consistía en ampliar los horizontes de vida de su discípulo. Se trataba más de un vínculo de honor recíproco que de amor entre ellos.

De Castéra (2008), quien ha estudiado exhaustivamente la pedagogía del *compagnonnage*, plantea que el fundamento de los gremios se apoya en tres pilares: el aprendizaje de un oficio, su práctica y su transmisión.

Un oficio es una actividad que exige especialización y que requiere que la persona lo elija para toda la vida. Su desempeño no es una tarea solitaria. El aprendiz se inscribe en un mundo cultural, que se transmite de generación en generación, connotado por una serie de virtudes morales que se materializan en ritos que le son propios: gestos, lenguaje, cualidades de las obras, etc. La enseñanza está basada en la experiencia, en el hacer propio de cada actividad.

Desde el inicio, el aprendiz es acompañado técnica y personalmente. Haciendo su “Tour de France”, va pasando por sucesivos ateliers en donde tiene a su disposición los medios para enriquecer al máximo su experiencia. Durante las noches, se aloja en una casa denominada “Madre”, lugar de encuentro donde los “compañeros”, o integrantes mayores, transmiten su experiencia a los jóvenes. El vocablo “Madre” hace referencia tanto a la casa como al ama de casa encargada de contener a los jóvenes a través de su presencia y a su capacidad de darles consejos y recomendaciones.

Según de Castéra (2008), para esta modalidad de formación profesional, un oficio representa un universo, una escuela para la formación del carácter. Favorece el desarrollo de una modalidad propia de conducta que está profundamente cimentada en las virtudes morales. Los conocimientos que adquiere un aprendiz no son ni enciclopédicos ni librescos. Son puestos a prueba a través de las técnicas aplicadas a un material concreto: “El compañero siente lo que sabe” (De Castéra, 2008, p. 57).

La iniciación en el oficio atraviesa por etapas formativas sucesivas en la que el sujeto es guiado, aconsejado y sostenido a través del ejercicio concreto de un oficio: la iniciación es el aprendizaje de las virtudes de dicho oficio. “No es aprendiendo el nombre de esos que conocemos sino practicándolos cada día bajo el consejo fraternal de un anciano. Por eso, los secretos sólo pueden transmitirse en el interior del gremio” (De Castéra, 2008, p. 59).

El **aspirante** es quien ingresa en el proceso formativo por mérito personal, un fuerte sentimiento de solidaridad y el amor a un oficio. Se le demanda un permanente deseo de perfeccionarse y una gran perseverancia. La fraternidad obrera otorga sentido a su vida. Una vez que es admitido como aspirante, el joven está en condiciones de realizar el Tour de France. El mismo es un viaje con características peculiares ya que constituye un pasaje hacia la adultez. “El joven deja el hogar familiar para asumir la entera responsabilidad de sí mismo” (De Castéra, 2008, p. 66). Es un viaje apasionante, pero, a la vez, somete al sujeto a duros desafíos. Antes de partir, jura sobre las Sagradas Escrituras su compromiso de no develar los secretos del oficio.

El segundo estadio es el del **compañero** quien es convocado a transmitir aquello que ha incorporado. “Se trata de un compartir fraternal que, en ciertos casos, toma la forma de una transmisión de maestro a discípulo, si uno posee la madurez del maestro, y el otro la receptividad del discípulo” (De Castéra, 2008, p. 97).

La **obra maestra** constituye una práctica corporativa que sintetiza lo que puede aprender el aprendiz en el camino de convertirse en maestro. En ella se amalgaman las habilidades técnicas con las cualidades humanas esenciales. Representa un homenaje a los que han sabido transmitir la tradición de generación en generación.

El **final del compañero** ocurre en el momento en que su oficio adquiere la madurez, es decir, cuando ya ha dado todo y sus obras tienen valor pedagógico para la ciudad en la cual habita. Dichas obras representan un legado cultural para las generaciones futuras. Con el término **deber** o “**lo debido**” se caracteriza a la cultura obrera que traspasa las individualidades para constituir una fraternidad universal. Significa una explícita sumisión a Dios como arquitecto del universo. El deber es sobre todo el llamado a formar una comunidad de personas que adquiere sentido en función de cómo la profundidad de cada una de ellas se revela.

Los gremios de obreros constituyen un “Orden” caracterizado por una serie de complejos ritos secretos con el fin de defender y promover la cultura obrera, cultura que representa el saber y el saber hacer propios de cada oficio y que debe transmitirse a las generaciones futuras como se ha venido transmitiendo durante siglos. Avanzar en el conocimiento de un oficio es inscribirse en una cadena de solidaridad.

En esta pertenencia cultural y profesional es interesante resaltar la importancia del secreto entre tutor y discípulo y de este último con todos los integrantes del gremio. Parecería que, si bien ese secreto compartido da sentido de pertenencia, limita también las posibilidades de socialización en otros ámbitos del quehacer cultural.

Este camino transitado por un maestro y un aprendiz, a partir del hacer y a través de él, trasciende el aprendizaje mismo del oficio. Implica la formación de un sujeto moralmente valioso capaz de convertirse en un modelo para la sociedad en la que habita. El oficio es una vocación no solo por sus cualidades propias, sino porque a

través de su ejercicio el ser humano logra su plenitud máxima. Son los hombres formados, los que han alcanzado el estatus de maestros, quienes están habilitados para acompañar día a día a los aprendices en un clima de solidaridad y fraternidad que hace posible transitar el camino de la formación. Estos maestros inspiran respeto al mismo tiempo que afecto:

El contacto se establece, incluso la amistad. No se trata del intelectual oscuro que nos abrume de fórmulas abstractas para tratar de dominarnos. Su erudición no aplasta jamás nuestra ignorancia, sino que estimula lo mejor de nosotros mismos.

Con este contacto uno se siente elevado. Este sabio pensador, este filósofo obrero con manos callosas nos transmite su herencia como un padre. (Compagnon du Devoir, Flammarion, 1983, p, 73, en De Castéra, 2008, pp. 62-63)

El desarrollo efectuado precedentemente pone de manifiesto la trascendencia de los vínculos intergeneracionales en las relaciones descritas y promueve interrogantes acerca de las modalidades que adquiere actualmente la relación entre tutor y tutorados.

1.4.4. Wolfgang Amadeus Mozart: un ejemplo de tutoría entre padre e hijo

En los siglos XVII y XVIII era habitual, en el caso de los pintores o músicos, que los tutores fueran los padres. Frecuentemente, el padre a modo de maestro transmitía a sus hijos sus conocimientos y sus habilidades de artesano, tal vez con la esperanza de que ellos lo superaran.

La vida de Wolfgang Amadeus Mozart resulta particularmente atractiva para esta investigación por las vicisitudes ocurridas en el vínculo entre padre e hijo.

Su padre dedicó su vida a desempeñarse como tutor de sus dos hijos Wolfgang y Nannerl. Leopold Mozart formaba parte del servicio del arzobispo de Salzburgo, como segundo maestro de capilla. Si bien la sumisión al poder del príncipe lo disgustaba profundamente, sabía que lo más conveniente era preparar a su hijo para que aceptara los mandatos que la vida cortesana imponía a sus artistas. Por lo tanto,

no solo lo educó bajo los cánones de la estética musical cortesana, sino que trató de moldear su comportamiento y su sensibilidad de acuerdo con dicha estética (Elías, 1991).

Elías (1991), quien realiza un análisis de la relación entre Wolfgang y su padre desde el marco conceptual de la sociología, señala que:

Durante casi veinte años, Mozart había vivido estrechamente unido a su padre. Había sido su maestro, su agente, su amigo, su médico, su guía de viajes y el intermediario de sus relaciones con otras personas durante gran parte de esta fase tan decisiva de su vida. (p. 134)

Ambos tenían un vínculo fuerte y conflictivo al mismo tiempo y Wolfgang pagó un precio muy alto por su exquisita formación musical a cargo de su padre en el seno familiar, la que generó una personalidad insegura y extremadamente dependiente de la valoración paterna. “Hay que empezar por aquí para entender que una persona no es en ocasiones sólo artista y, en otras, sólo persona” (Elías, 1991, p. 95).

El crecimiento personal y artístico de Mozart estuvo marcado al mismo tiempo por fuertes sentimientos de sometimiento y rebeldía a las exigencias de su padre. Esta ambivalencia constante tuvo importantes consecuencias en su personalidad.

Si bien Mozart recibió de su padre una formación musical muy completa basada en los cánones de la época, se comportó, o intentó hacerlo, como un artista libre alejándose de las prescripciones de su padre y adelantándose a su tiempo. Es decir, que, así como desarrollaba al máximo su espontaneidad como compositor, de la misma manera era franco y directo en sus relaciones interpersonales, no pudiendo ocultar su animosidad contra la nobleza cortesana. Como consecuencia de su rebeldía, la sociedad vienesa no comprendió su música perdiendo interés en ella y Mozart, tan necesitado del reconocimiento externo, empezó a sentir que su existencia carecía de sentido al no ser apreciado por sus contemporáneos.

Esta historia de vida, mencionada a título de ejemplo, ilustra la complejidad de las relaciones implicadas. En un extremo, podría ubicarse a los padres-tutores que “saben” lo que es mejor para sus hijos y, en la tarea de formarlos, ponen en juego su realización personal. En el otro, los jóvenes, quienes para desarrollar al máximo

su capacidad creadora, intentan apartarse de los cánones transmitidos por sus progenitores, cánones que provienen del contexto social de la época. Parecería que en estas situaciones se juega una fuerte tensión entre la tendencia a controlar al otro para que no se “desvíe” de la norma, por una parte, y la necesidad de autodeterminación y autonomía características del ser humano, por la otra.

1.5. El tutor reflejado en el teatro: Pigmalión y el sometimiento del discípulo

Rastreando en el campo de la literatura aparecen, en algunas obras de teatro, interesantes miradas acerca del rol del tutor, de su vínculo con su discípulo y de la significación que adquiere desde la mirada social.

Una de ellas es la obra de teatro *Pigmalión*, de George Bernard Shaw, en la que relata la historia de un fonetista londinense, Henry Higgins, que se propuso el desafío de transformar a una vulgar florista en una dama capaz de parecer una duquesa.

Esta referencia, aunque acotada, resulta enriquecedora porque permite vivenciar, desde creaciones de tipo ficcional, aspectos de las relaciones entre discípulos y tutores en las que se juegan vínculos afectivos de gran intensidad. Higgins confiaba plenamente en sus posibilidades de convertir a esta joven en otra persona que respondiera a sus propios ideales. Tenía la convicción de que esta transformación sería beneficiosa para ella y en ningún momento consideró las costumbres, valores y sentimientos de la muchacha.

Hablando con su madre, Higgins explica su propósito de la siguiente manera:

no tienes idea de cuán espantosamente interesante es tomar a un ser humano y convertirlo en otro ser humano completamente distinto con sólo crearle un nuevo idioma. Es llenar el más amplio abismo que separa a una clase de otra clase y a un alma de otra alma. (Shaw, 1913, p. 351)

La transformación “exitosa” genera en su discípula Elisa una clara pérdida de identidad que la lleva a preguntarse y preguntar: “¿Para qué sirvo? ¿Para qué me ha hecho usted útil? ¿A dónde iré? ¿Qué haré? ¿Qué será de mí?” (Shaw, 1913, p. 369).

En síntesis, esta obra de Shaw pone de relieve la intencionalidad de formar a los sujetos en base a un modelo o pauta ideal construida o valorada a la que dicho sujeto

debe someterse para ser aceptado y reconocido, sin importar los costos que éste paga por su sometimiento.

1.6. Síntesis del capítulo

A partir del recorrido realizado precedentemente puede verse que el rol tutorial se encuentra atravesado por una variedad tal de sentidos que justifican que sea considerado como un objeto de gran complejidad. Esta complejidad pone en evidencia que su estudio no puede limitarse a una descripción de funciones esperables.

Según las fuentes consultadas, el vínculo del tutor con su discípulo puede caracterizarse como una transformación formativa de los participantes. Dicha transformación cobra una enorme importancia cultural y social que explicaría el lugar trascendente que ocupó y ocupa en el contexto educativo hasta nuestros días.

Con relación a cómo son caracterizados discípulos y tutores, podría decirse que, en términos generales, los primeros son vistos como seres inmaduros que requieren ser acompañados para convertirse en adultos responsables.

Los tutores revisten diferentes características. Algunas veces, asumen condiciones divinas o excelsas como en el caso de su origen etimológico, Thèos, o en la caracterización que Homero hace de Mentor. Otras, son padres adoptivos, espirituales o sabios que despiertan respeto y cariño al mismo tiempo. Pero otras veces, son sujetos dotados de autoridad para dirigir y enderezar a las personas. En algunas ocasiones, pueden asumir un vínculo de paridad en pos de lograr el objetivo de que el sujeto desarrolle al máximo sus potencialidades. En otras, el adulto marcará el camino para evitar que el sujeto se desvíe de su destino de éxito y de realización social.

Hasta aquí, se ha reflexionado acerca de seres humanos que, como tales, son productores de sentido en cada uno de sus actos como los que están involucrados en la actividad tutorial a la que apunta la presente investigación.

La autora de esta tesis ha conocido diferentes estilos de vínculo de acompañamiento entre sujetos, tanto en su experiencia personal como en la profesional. Asimismo,

en el arte, en la literatura y en la formación en oficios es posible identificar modalidades en que se despliega esta relación de acompañamiento: la de un mentor y un discípulo, como ocurre en las obras de Homero, la de un tutor con su discípula, como sucede en *Pigmalión*, la de un maestro con su discípulo en los gremios de la Edad Media, entre otros.

Los ejemplos previamente mencionados han sido resignificados por la autora de esta investigación a partir de su tarea como formadora de tutores y de la profunda reflexión realizada para ponerla en palabras aquí.

En esta línea, la investigación recupera las modalidades de acompañamiento mencionadas para comprender los sentidos que los sujetos entrevistados otorgan al rol tutorial, con la intención de reconocer más profundamente los modos en que lo internalizan.

En el próximo capítulo se continuará con el tratamiento del rol tutorial en el marco de la orientación educativa como campo disciplinar y en los próximos se plantearán las ideas de los autores citados anteriormente.

Capítulo 2. El rol tutorial en el marco de la orientación educativa

2.1. Introducción

En este capítulo se comienza por hacer referencia a ciertos enfoques teóricos sobre la orientación educativa para, a continuación, proceder a resaltar su vinculación con la tutoría. Luego se plantean las diferentes concepciones acerca del rol haciendo hincapié en la variedad de sentidos y la diversidad de aristas que presenta.

Diferentes autores han tratado de discriminar si la tutoría corresponde al dominio de la enseñanza o de la orientación. Esta temática también será expuesta aquí.

Finalmente, se aludirá al rol tutorial en relación con la inclusión y la retención, dado que esta última es una problemática fundamental de la escuela secundaria.

2.2. Enfoques teóricos sobre la orientación educativa

Según Santana Vega (2017, p. 60), la orientación se ha configurado como un cruce de prácticas y técnicas de trabajo dispares fundamentadas implícita o explícitamente en ciertas corrientes teóricas. En todos los casos, estas actividades han estado determinadas por las fuerzas políticas y las dinámicas institucionales.

La autora refiere que las actividades orientadoras han sido planificadas a partir de una intencionalidad eminentemente práctica. Sin embargo, la respuesta a los problemas prácticos no debería hacer perder la reflexión sobre la naturaleza de cuestiones teóricas que los subyacen. Por este motivo, se pregunta acerca de la naturaleza de las intervenciones de ayuda, la manera de ofrecerla y en qué campos es lícito intervenir, entre otras cuestiones. Además, hace referencia al modo en que deberían integrarse los aspectos prácticos y reflexivos en el campo de la orientación del siguiente modo: “Comprender una disciplina supone rastrear sus antecedentes históricos y sus formas tradicionales de ‘hacer’, contraponiéndolos con los nuevos modos de actuación a los que subyace una nueva realidad epistemológica” (Santana Vega, 2017, p. 61). En consecuencia, intenta esclarecer estas relaciones entre los niveles prácticos y conceptuales para, luego, enumerarlos y describirlos en términos de “perspectivas”, las cuales se presentan en la tabla N° 1:

Tabla 2.1. Enfoques teóricos sobre la orientación educativa

Perspectiva psicométrica	Enmarcada en la tradición positivista y en el enfoque psicométrico. Surge en el ámbito laboral para adecuar a las personas a sus puestos de trabajo. Permite conocer las posibilidades o dificultades de grupos escolares y predecir el éxito o fracaso de los sujetos.
Perspectiva clínico-médica	La intervención orientadora tiene función enmendativa. Es de carácter asistencial y externa al docente y al currículum. Las dificultades son inherentes a los propios alumnos.
Perspectiva humanista	Tuvo poca influencia. Considera que el ambiente social influye en el desarrollo armónico de los sujetos. Se propone poner de relieve la importancia del entorno escolar para beneficio de los alumnos.
Perspectiva sociológica	Plantea que no es posible que exista una escuela igualitaria en un mundo desigual. Las características de la sociedad moldean las interacciones entre alumnos y docentes. Se requiere de los orientadores un pensamiento crítico para evaluar si actúan realmente como agentes transformadores.
Perspectiva didáctica	La orientación toma un cariz netamente educativo, enfocándose en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se vincula al aula con la institución y el ámbito político. Se orienta al alumno, a su familia y a los docentes. Se propende a la formación de un sujeto autónomo, activo y que transforme la realidad.

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, desde su surgimiento a comienzos del siglo XX, “como movimiento organizado y como disciplina” (Santana Vega, 2017, p. 30), la orientación educativa ha sido influenciada por una variedad de referentes conceptuales que se han traducido en modos diferentes de concreción en el campo de la práctica.

2.2.1. La orientación educativa frente a los cambios de época

Valdivia (1994) refuerza la idea acerca de que en el concepto de orientación educativa convergen enfoques diferentes. Plantea que “consiste en ayudar al alumno a ir profundizando sobre sí mismo, decidiendo sus proyectos y planificando su propia carrera vital como persona” (Valdivia, 1994, p. 16). Sin embargo, reconoce que esta definición no es unívoca, pues se advierten diferencias significativas en los modos en que los distintos profesores perciben la orientación.

Santana Vega (2017), por su parte, señala que la orientación

Es la transmisión de ideas que permiten al ser humano elegir entre varias opciones. Es la transmisión de criterios de valor que ofrecen alguna guía a las personas en una cuestión esencial: qué hacer con sus vidas. En esta concepción de la orientación se encuentra la quintaesencia y la finalidad última de la Orientación Educativa. (Santana Vega, 2017, p. 25)

La especialista realiza un análisis de algunas de las definiciones más conocidas de este campo de estudio y resalta algunos puntos en común.

La orientación:

- Es un proceso.
- Debería ser concebida para todos los alumnos y no solo para los que tengan problemas.
- Tiene un marcado carácter evolutivo: atiende a los alumnos de todos los niveles educativos.
- Con frecuencia se la presenta en negativo planteando que el desarrollo del individuo va a presentar momentos críticos.
- Se enfatiza su carácter preventivo frente a la modalidad correctiva.

- Educación y orientación son dos caras del mismo proceso porque dirigen sus esfuerzos hacia el mismo objetivo: el desarrollo de personas autónomas con capacidad crítica en relación con el medio en el que se desempeñan.

Tabla 2.2. Puntos en común entre diferentes conceptos de orientación

¿Qué es la orientación?	Es un proceso
	Para todos los alumnos
	De todos los niveles evolutivos
	Con carácter preventivo

Fuente: Elaboración propia en base a Santana Vega (2017).

Santana Vega (2017) considera que vivimos en una época de incertidumbre, de vacío existencial, de sobresaturación de estímulos que generan sentimientos de pérdida y de vacuidad. Por ese motivo, es imprescindible recuperar el sentido de nuestras acciones. Este hecho tiene profundas derivaciones para la práctica de la orientación.

En primer término, la educación y la enseñanza encierran dimensiones morales. Los problemas en educación son el reflejo de otros más profundos de la época en la que vivimos, por lo tanto, no se resuelven solamente con una mayor inversión de recursos humanos, económicos o tecnológicos, sino que se trata de ayudar a las personas en la construcción del proyecto personal de vida.

En segundo término, cada vez con mayor intensidad es necesario disponer de recursos morales que sirvan de anclaje a la existencia para ordenar nuestro mundo. La autora recurre a Giddens (1994), quien señala que el sentimiento de insignificancia existencial es un problema psíquico fundamental en la modernidad tardía. Por ello se hace necesario recuperar parámetros morales de la existencia pero, al hacerlo, se corre el riesgo de aumentar los desacuerdos morales. Citando a dicho autor (1994), Santana Vega concluye que: “La respuesta a tales problemas

pasará por reconstruir ‘muy a fondo la política emancipatoria y llevar a cabo serios esfuerzos en la política de la vida’” (2017, p. 28). La política de la vida se interesa en la realización humana tanto en el nivel individual como social y “surge por la sombra proyectada por la política de la emancipación” (Santana Vega, 2012, p. 28).

Para la escolarización y para la orientación, estas cuestiones implican: 1) la necesidad de recuperar la comunicación auténtica y el diálogo que propicie la indagación personal sobre el motivo de las acciones; 2) la búsqueda de criterios compartidos que conduzcan hacia metas comunes.

En síntesis, las cuestiones técnicas o del saber han desviado la atención sobre el diálogo humano, por lo cual, es necesario “que las acciones emprendidas por los orientadores estén investidas de sentido, motivos, valores escrutados y tamizados por el juicio crítico”. (Santana Vega, 2012, p. 29).

Guichard (2002), quien incorpora aportes de la sociología, argumenta que no se trata solamente de acompañar a los sujetos en la planificación de los proyectos futuros ni en las transiciones, que siempre son complejas de atravesar. Según el especialista, la orientación no puede realizarse sin la instalación de la persona del otro. Reconocer al otro o a los otros implica el cuidado de unos a otros. El autor, tomando las palabras de Sennet (2000), señala: “Un régimen que no ofrece a los seres humanos razones profundas para cuidarse unos a otros no podría conservar su legitimidad de manera duradera” (Guichard, 2002, p. 35).

De lo expuesto surge que el campo de la orientación educativa es sumamente amplio; da cabida a concepciones o enfoques que pueden devenir en intervenciones diferentes y, en muchos casos, contradictorias.

2.3. Caracterización del rol tutorial en el marco de la orientación educativa

La relación entre la intervención orientadora y la tutoría es señalada por numerosos autores que analizan estas temáticas, tales como Mora (1984), Gordillo (1986), García (1993), Valdivia (1994), Sánchez (1997) y Riart (1999).

Valdivia (1994) define al tutor como “un profesor del centro que realiza tareas de Orientación” (p. 15). También, para Bisquerra (2012), el rol tutorial está enmarcado

en el proceso de orientación. Su finalidad es el desarrollo de la personalidad del alumno trascendiendo los dominios académicos específicos. Sus objetivos coinciden con los de la orientación en sentido amplio.

Santana Vega (2017) vincula la tutoría con la orientación cuando señala que la primera “es uno de los brazos en torno a los cuales se articula la orientación del alumnado” (p. 164).

Con un matiz diferente, pero siempre vinculando al tutor con la orientación, Rodríguez (1995) la considera como un auxiliar del orientador con el propósito de “mejorar ciertos aspectos personales, profesionales, y escolares de los alumnos a su cargo” (p. 238). Entre sus tareas, señala: orientar la evaluación de los alumnos, el descubrimiento de aptitudes e intereses, la facilitación del desarrollo, la recuperación académica, la valoración de metodologías y procedimientos didácticos, el estudio de la adecuación de los contenidos de los programas y, finalmente, el fomento de las relaciones entre los padres y la escuela.

La educadora organiza las demandas anteriormente mencionadas del siguiente modo:

- Intervención tutelar sobre los alumnos

Este tipo de intervención se dirige a la orientación personal, escolar, vocacional y para la transición escuela-trabajo. Comprende acciones vinculadas con el acompañamiento grupal e individual, el trabajo con las familias, la implementación de ciertas estrategias y técnicas específicas, entre otras.

- Intervención tutelar sobre los profesores y los demás tutores

Entre estas intervenciones se pueden enumerar: sugerencias para el mejor funcionamiento de las clases; orientación sobre temas ligados a las metodologías didácticas y a la programación y planificación de asignaturas; ayuda al seguimiento de los alumnos; información sobre la situación económica, social, personal, familiar, etc., de los estudiantes; coordinación de los tiempos de esparcimiento.

- Intervención tutelar sobre los padres de familia

Abarca, entre otras, las siguientes áreas de trabajo: obtención de datos de las familias; orientación a los padres sobre las responsabilidades educativas de sus hijos; derivaciones a otros especialistas; reuniones con los padres e información sobre las características afectivas y académicas de sus hijos.

La mayoría de los autores delimitan las funciones tutoriales en relación con los destinatarios o los ámbitos de acción: alumnos, grupo-clase, equipo educativo, familias y comunidad, y proponen una gran cantidad de actividades para cada espacio de trabajo.

Tal es el caso de Montanero (1998), quien señala tres niveles de acción básicos: el alumno, el grupo clase y la comunidad educativa, en la que se incluyen otros profesores y padres. El especialista señala que el seguimiento de la evolución del alumno tal vez sea la tarea más compleja. La describe como: “un conjunto de responsabilidades directamente ligadas a la detección de cualquier tipo de problema que afecte el aprendizaje de cada uno de sus alumnos y colaborar a su corrección” (Montanero, 1998, p. 152). Esta corrección podrá realizarse a partir de la implementación de recursos que faciliten el acceso de los alumnos al currículo o a las adaptaciones curriculares individualizadas (ACI) elaboradas para cada uno de ellos. Además, el tutor tiene una responsabilidad muy importante respecto de prevenir las dificultades de aprendizaje y de potenciar el desarrollo de cada alumno con la mayor cantidad de recursos posibles.

En relación con el grupo-clase, el objetivo fundamental es “facilitar el desarrollo personal y socioafectivo de todos los alumnos” (Montanero, 1998, p. 159). Para ello, fomentará un clima de aula favorable a la interacción y a la cooperación, entre otros objetivos.

Respecto de la comunidad educativa, el tutor tiene a su cargo una intensa actividad con los padres, no solo en su función informativa sobre la evolución de los estudiantes sino en la tarea de asesoramiento y ayuda respecto del vínculo con los adolescentes y el abordaje de problemáticas sociales que los atraviesan. El otro

aspecto de la relación del tutor con la comunidad educativa se vincula con su participación en la elaboración del proyecto educativo institucional (PEI).

En otro orden de ideas, en los textos de orientación escolar se define al tutor por lo que hace o se supone que debe hacer. Se plantean actividades-modelo para ser realizadas en diferentes momentos del año o en situaciones puntuales (autoconocimiento, problemas grupales, hábitos de estudio, etc.). También se ofrecen exhaustivos modelos para planificar la tarea.

Méndez (1999) sugiere diferentes temas de dinámica de grupo que deben ejecutarse para favorecer los aprendizajes de los estudiantes. También propone modelos de encuestas para diagnosticar las características del grupo y de los alumnos en forma individual.

Algunos especialistas hacen referencia a la preparación y a las aptitudes que son necesarias para el desempeño de la tarea. Mora (1995) destaca la experiencia humano-social con que debe contar el tutor para poder comprender las situaciones por las que atraviesan los alumnos. También alude a la aptitud para la relación y la comunicación. Señala que aquel debe estar formado en psicología evolutiva, técnicas grupales, de evaluación, de observación y de entrevista, así como de trabajo intelectual. En relación con las cualidades personales, refiere:

la sensibilidad para ponerse en contacto con el otro, la autenticidad en lo que ofrecemos de nosotros mismos, la aceptación y comprensión de las situaciones en las que el alumno se encuentre, la actitud de comunicación y apertura, el humor que distiende y hace más agradables nuestras relaciones. (Mora, 1995, p. 27)

Otros enfoques aportan propuestas respecto de su implementación en pos del mejoramiento de la dinámica organizacional de la escuela.

Para Méndez et al. (2006), el tutor representa un puente entre la familia y la escuela:

Por el tutor debe pasar la comunicación entre las dos instituciones más comprometidas en la educación del joven, constituyendo este último la razón y el fundamento de dicha comunicación; además el tutor es el actor

escolar más indicado por el que debe pasar la comunicación ordinaria y regular con las familias. (pp. 72-73)

El tutor debe lograr el concierto de las voluntades entre familia y escuela para transmitir a los jóvenes mensajes coherentes.

Por otra parte, Viel (2009) define a la tutoría como “unas estrategias institucionales de acompañamiento a los jóvenes mientras transitan la escuela secundaria” (p. 35). Sostiene que puede convertirse en un espacio de encuentro intergeneracional en el cual los adultos fortalezcan su lugar en relación con los jóvenes. También la considera como una alternativa para abordar la fragmentación de la escuela secundaria. Finalmente, la especialista sugiere un trabajo comprometido de todos los actores para que la tutoría adquiera institucionalidad en la escuela.

En síntesis, podría señalarse que el rol de tutor abarca diferentes dimensiones y ámbitos de influencia. Además, se lo considera habilitado para resolver una problemática estructural de la escuela secundaria como es la fragmentación de contenidos y de docentes, que genera dificultades de inclusión y retención de los alumnos.

La variedad de caracterizaciones y de problemáticas a las que apunta pone de manifiesto su multiplicidad de sentidos, tanto en cuanto a su conceptualización como en su desempeño. En función de lo anterior, se avanzará en la consideración de aspectos que connotan su complejidad.

2.4. La complejidad del rol tutorial desde la mirada de diferentes especialistas

Otra manera de caracterizar al rol se basa en la descripción de los problemas que devienen de su ejercicio, que han sido enfocados desde diferentes ángulos. Algunos se refieren a dificultades organizativas tales como falta de espacio, tiempo y recursos disponibles. En otros casos, autores como Montanero (1998) hacen referencia a la diversidad de funciones que se les asignan a los tutores y a la escasa formación que tienen. Critica también al Ministerio de Educación español en relación con las funciones que les atribuyó en la reforma educativa del año 1990.

Vale aclarar que esta reforma sirvió de base para el tratamiento y sanción de Ley Federal de Educación sancionada en Argentina en el año 1992.

El Ministerio determina un amplio grupo de funciones del tutor, diversificadas a su vez en múltiples objetivos que deberían concretarse en el [Plan de Acción Tutorial] PAT, sobrecargando al profesor con una larga lista de responsabilidades que parece enormemente difícil de abarcar; máxime si se tiene en cuenta la carencia de una preparación psicopedagógica específica para cubrir tantos aspectos del proceso educativo de los alumnos. (Montanero, 1998, p. 150)

Respecto de la preparación para el rol, Santana Vega (2017) la problematiza, y homologa a los tutores con los actores que se desempeñan frente a un público, que en este caso son los alumnos, en un escenario, el aula, donde asumirán un papel.

Los profesores tutores son actores que hacen un doblote y llegan al aula en unas ocasiones asumiendo el papel de profesores de materias y en otras como profesores tutores del grupo clase; pero además deben acudir a otros escenarios donde se producen sendas representaciones, esta vez compartiendo escenario bien con otros profesores o con las familias. (Santana Vega, 2017, p. 164)

La especialista pone el énfasis en la dificultad que tienen estos actores educativos para desempeñarse a la vez como profesores y como tutores, y en la poca formación con que cuentan para hacerlo. Al respecto, formula una serie de preguntas muy interesantes, de las cuales se rescatan las siguientes:

¿de qué ropaje han de disponer para representar sus papeles? [...] ¿son capaces de ponerse en la piel de cada personaje, pero sobre todo de aquel que le es más ajeno (de profesor tutor)? ; [...] ¿salen al escenario forzados por las circunstancias y con la clara convicción de que van a representar su papel pésimamente? ; ¿piden apoyo o ayuda a algún compañero familiarizado en estas lides o sólo aspiran a ‘cubrir el expediente’ con las menores interferencias posibles?; ¿permiten que algún director de escena

o algún apuntador les ofrezca cierta guía en su ritual iniciático de profesores tutores? (Santana Vega, 2017, p. 164)

Adelman y Panton (2003) acompañan este razonamiento cuando realizan consideraciones acerca de la implementación de las reformas educativas en Estados Unidos desde 1991 hasta 1995. Ellas caracterizan a los docentes como “malabaristas” en relación con el poco tiempo de práctica con el que cuentan para implementar los cambios. En este sentido, señalan: “Nadie podría subirse al escenario a dar un concierto de piano sin antes haber tocado la pieza muchas veces. ¿Por qué tendría alguien que acceder a cumplir responsabilidades profesionales, estrategias y tecnologías de enseñanza con las que no está familiarizado?” (p. 147). Por este motivo, las autoras consideran que lo más natural es seguir trabajando con las técnicas y estrategias ya conocidas.

Si trasladamos este panorama a la realidad del rol tutorial que ejercen en la escuela secundaria los profesores, podemos comprender la complejidad que implica para docentes que no han tenido la preparación específica para desempeñarlo, cosa que generalmente aprenden en la práctica.

Complementando el enfoque anterior, otros autores refieren dificultades con respecto a la significatividad que adquiere la tutoría tanto para los profesores como para los estudiantes. García, Moreno y Torrego (1999) señalan que:

Los planes de acción tutorial suelen hacerse pensando más en los listados teóricos de tareas administrativas que aparecen en las publicaciones oficiales o semioficiales, que en la utilidad de las funciones y tareas de la tutoría para dar solución a sus problemas como profesores y para la mejora de los aprendizajes de los alumnos. (p. 144)

Viel (2009), si bien propone la actividad tutorial como proyecto de mejora para la escuela, señala obstáculos tales como ciertas prácticas de enseñanza cristalizadas que se resisten a incorporar la perspectiva orientadora, la dificultad de institucionalizar la tutoría como actividad asumida por todos los integrantes de la escuela, etcétera.

Otro campo problemático se refiere a la escasa delimitación del rol. En tal sentido, Satulovsky y Theuler (2009) hablan de un “currículo oculto” de la tutoría y plantean que: “desde esta construcción imaginaria cada tutor construye su rol” (Satulovsky y Theuler (2009, p. 27). Así, muestran las diferentes aristas que este puede adoptar tomando como base diferentes representaciones o imágenes de la tutoría. Para ejemplificarlas, se refieren al tutor como “rodrigón”, “mediador”, “bombero”, “faro”, y al “tutor demandado”. El tutor como rodrigón se vincula con los roles de defensor y protector. Como mediador, “se cree y asume la responsabilidad del ‘resolvedor’ [sic] de conflictos” (Satulovsky y Theuler, 2009, p. 40). El tutor bombero es el que debe solucionar problemas para los que la escuela no posee estrategias orgánicas de resolución. El tutor como faro representa la capacidad de iluminar a los alumnos que transitan por aguas turbulentas, pero también “la posibilidad de abordar y abordarse desde una concepción de sujeto, que implica una ética transformadora de la realidad, creativa por excelencia” (Satulovsky y Theuler, 2009, p. 67). El tutor demandado es aquel que soporta una pesada carga representada por la cantidad de exigencias a las que debe responder. Pareciera que estas caracterizaciones diversas dan cuenta de la gran versatilidad de objetivos a los que puede apuntar, así como a la diversidad de prácticas a las que da lugar.

El contenido de la actividad tutorial parece variar según el continente en el que se desempeña, es decir, en relación con el tipo de institución en la que se ejerce, con la mirada que el tutor tiene acerca de su tarea, con las demandas de otros actores institucionales, etc. Tal vaguedad en la caracterización del rol lleva, como sostienen Satulovsky y Theuler (2009), a que este sea interpretado en función de las ideas y concepciones de los sujetos y que, por lo tanto, sea objeto de múltiples atribuciones de sentido en el proceso de interacción.

2.5. El rol tutorial en la escuela: entre la enseñanza y la orientación

El rol tutorial ha sido considerado como parte de la acción del docente y también como responsabilidad de toda la institución, sin embargo, en la práctica, se delega la tarea en ciertos docentes que se hacen cargo de él al mismo tiempo de ejercer como profesores.

Para considerar el primer aspecto, es decir, la idea de que el rol tutorial es parte de la tarea docente, se expone a continuación la manera en que diferentes autores han tratado la relación entre los aspectos académicos y tutoriales o, dicho de otra manera, los roles que desempeñan los profesores y los profesores tutores.

Montanero (1998), siguiendo los lineamientos del Ministerio de Educación y Ciencia español, plantea que la acción tutorial es un elemento inherente a la función docente y al currículo, pero que la complejidad de la orientación requiere que las funciones generales que ejercen todos los profesores converjan con otras más específicas que recaen en la figura del tutor. Es decir, el rol tutorial surge de la necesidad de realizar tareas puntuales de orientación que complementan las del resto de los docentes. Sin embargo, estas tareas divergen si se trata de la educación primaria o de la educación secundaria. En la educación primaria, la integración entre la función docente y tutorial es casi total. En la escuela secundaria aumentan las tareas propias de la tutoría y esto da lugar a la creación de espacios específicos.

En general, la mayoría de los autores establece un continuo o una vinculación estrecha entre educación y orientación. A modo de ejemplo, se citan dos modalidades de describirla.

Para Giner (2012), existe un *continuum* entre la función docente, la función tutorial y la función orientadora. La orientación y la tarea tutorial están imbricadas en la acción educativa. Los profesores ejercen una función docente pero, además, una función tutorial. Por otra parte, la orientación excede la tutoría porque alcanza a los otros integrantes de la institución con función orientadora.

Sánchez (1997) señala que los docentes y profesores tutores participan de tres campos que les son comunes: el aprendizaje de los alumnos, las condiciones que posibilitan dicho aprendizaje y los procesos formativos. Al ponderar cuantitativamente los contenidos de cada uno de los campos que se adscriben específicamente a cada rol, sostiene que el territorio del docente es predominantemente el del aprendizaje de los alumnos, mientras que el campo privilegiado del tutor es el de la formación; ambos actores comparten, en proporciones iguales, el campo de las circunstancias del aprendizaje. Estas tienen que ver con los factores que inciden en el proceso de aprendizaje de los alumnos,

en tanto que la formación alude a fortalecer técnicas de estudio y al desarrollo de habilidades personales para la integración social. Pareciera resultar muy complejo distinguir claramente el campo de la enseñanza y el aprendizaje del de la orientación.

Canteros et al. (1997) señalan que la función tutorial debería diferenciarse claramente de la función educativa, formadora de conocimientos. Sin embargo, al mismo tiempo, plantean que su ejercicio contribuye a las condiciones de posibilidad de la función docente, pues puede favorecer la disminución de perturbaciones que suelen darse en el plano del conocimiento, de las relaciones grupales, etcétera.

En lo expuesto aparece una interrelación entre educación y orientación, por lo que, en una primera aproximación, parecería inadecuado adjudicar exclusivamente al tutor la intervención orientadora, dado que esta también es parte de la acción docente. En función de lo expresado –y si bien deben reconocerse los esfuerzos teóricos que se han realizado para establecer las diferencias entre los aspectos académicos y los orientadores–, resulta difícil obtener un panorama claro al respecto, por lo cual queda planteado el interrogante de si se justifica diferenciar ambas nociones de manera tajante.

A continuación, se retoma la cuestión planteada al inicio de este apartado en relación con la inserción de la actividad tutorial en la institución educativa. Al respecto, debe señalarse que una problemática que aparece recurrentemente en los textos teóricos se vincula con la definición de quién o quiénes son responsables de la orientación en la escuela. En general, los especialistas acuerdan en que el rol orientador no es resorte exclusivo del profesor tutor, que la orientación implica un compromiso de todos los actores educativos y que, en consecuencia, la tarea tutorial debe estar sustentada en el proyecto educativo institucional.

Llongás y Mollá (2007) relatan una experiencia llevada a cabo en un colegio salesiano de Sant Vincenc dels Horts (Barcelona), en el que se logró estructurar una verdadera “escuela orientadora” que demandó muchos años para desarrollar una propuesta propia y particular de acción tutorial. Los autores plantean que esta tarea fue posible porque la organización de la escuela “se ha nutrido de principios que,

con frecuencia, se suponen restringidos a la orientación psicopedagógica hasta convertirlos en la característica más idiosincrásica del proyecto educativo” (p. 19).

Los autores consideran que sobre educación y tutoría se ha escrito mucho desde el ámbito del asesoramiento y la orientación. Sin embargo, “la literatura consultada apenas profundiza en la función orientadora que debería desarrollar todo centro educativo en cuanto institución y proyecto” (p. 16). Desde su perspectiva, la dificultad generalmente reside en que no se considera a la orientación “como motor y eje principal de la escuela” (Llongás y Mollá, 2007, p. 16).

Santana Vega (2017) considera que el dilema de si la orientación es responsabilidad exclusiva del tutor o de todos los actores educativos se resuelve enumerando los peligros de que el tutor trabaje en forma aislada, dado que, o se desprecia el papel de los padres, de los compañeros y de otros profesores, o se impide la creación de contextos de aprendizaje para satisfacer las necesidades de los alumnos.

Además, haciendo un análisis de algunas de las diversas definiciones respecto del profesor tutor, señala que este es un actor fundamental en función de lograr la coherencia de los planteamientos pedagógicos de las escuelas, así como para poner en marcha la orientación educativa. Para ello, es necesario que asuma que debe trabajar de manera coordinada con el resto de los profesores y con la familia.

Por otra parte, la autora analiza también los paradigmas o modos en los que se inscribió la acción tutorial. Sostiene que el modo tradicional estaba fuertemente vinculado con las prácticas burocráticas, entre ellas, con la elaboración del legajo personal del alumno. Esta tarea, generalmente, no iba más allá de completarlo con datos acerca de las características psicológicas y académicas de aquel para responder solo a las demandas de las autoridades. Esta concepción, unida a una visión paternalista del profesor tutor, fue dejando lugar a la de un tutor como actor educativo que intenta velar por la coherencia pedagógica de los planteamientos educativos de enseñanza y de aprendizaje con el grupo-clase, la evaluación de los alumnos, la relación fluida con la familia y la coordinación con profesores del mismo nivel y de otros niveles y ciclos.

Pero el proceso de enseñanza y de aprendizaje está inscrito en una determinada realidad sociocultural que debe ser contemplada por la escuela, institución que carece de neutralidad. Muchas veces, estas instituciones tratan de mantenerse vivas y dinámicas con deseos de crecer y adaptarse a las nuevas realidades y necesidades de los alumnos, mientras que en otros casos conservan un funcionamiento anquilosado y los cambios que en ellas se producen son superficiales para ocultar el hecho de que no cambian nada.

Uno de los problemas fundamentales que habitualmente se presentan en la institución escolar es la integración de los aspectos académicos y orientadores, y esto se evidencia claramente cuando se observan las dificultades por las que atraviesan los tutores para desempeñar su rol. Satulovsky y Theuler (2009) denominan “deslizamientos del rol” (p. 79) a algunos aspectos que, cuando se cristalizan, atentan contra un encuadre adecuado. Según las autoras, uno de estos deslizamientos es la posibilidad de que el tutor se convierta en un “todólogo” (p. 80) al que todos recurren siempre porque aporta una mirada integral sobre los alumnos. Otro tiene lugar porque muchas veces se ubica a los tutores en el rol de psicólogos o de asistentes sociales, dada su capacidad de contención y escucha. Otro aspecto al que hacen referencia es el hecho de que, al recibir una gran cantidad de información desde diferentes fuentes, los tutores detentan un lugar de poder que deja afuera a otros actores institucionales.

Resulta evidente que, cuando se piensa en las relaciones entre la tutoría y la institución escolar, aparece claramente la idea de que la función tutorial en forma aislada tiene muy pocas posibilidades de despliegue porque queda sometida a que los integrantes de la escuela depositen en ellos tareas que les corresponden, con lo cual su rol se distorsiona.

Santos Guerra (1981) realiza un análisis profundo de esta problemática, y señala que la relación entre la orientación y la enseñanza es compleja y presenta dificultades, a las que define como “piedras en el camino”. Según el pedagogo, existe una doble complejidad. La primera es una “complejidad conceptual” por la cual no es fácil separar la orientación de la educación. “Educar es orientar y orientar es educar. ¿Es que no orienta el profesor? ¿Es que no educa el orientador?” (Santos Guerra, 1981, p. 133). Las fronteras epistemológicas no existen o no son claras. El

especialista hace referencia a la circularidad en la definición de estos términos preguntándose cómo deslindar las tareas que le corresponden al profesor de las propias del tutor sin empobrecerlas, y es más específico aun cuando plantea la situación de este modo:

En cualquier caso, el riesgo está en que al hacerse cargo el orientador de tareas que debe hacer el profesor le suple o le suplanta. ¿Quién debe hacer las técnicas de estudio con los alumnos? ¿Quién les debe motivar? Si es el orientador, ¿no hace dejación de funciones el profesor? ¿No es despojarle de las tareas pedagógicas más ricas? ¿No es un riesgo que el profesor se convierta en un mero transmisor de conocimientos dejando al orientador una parte de sus exigencias profesionales?

Si no las conoce, ¿no sería mejor formarse para ello en lugar de crear un cuerpo de profesionales que empobrece la tarea docente al privarla de parte de sus quehaceres esenciales?

Si es el orientador quien ha de explicar a los profesores cómo se evalúan las actitudes, ¿no hace un mal favor al docente que luego piensa que no es su obligación estar formado para ello? (Santos Guerra, 1981, p. 134)

Otro tipo de complejidad a la que alude el especialista es la “complejidad funcional”. Se trata de que es muy difícil orientar a aquellos que piensan que no lo necesitan. Esta situación se refleja claramente en las relaciones entre tutores y profesores a la hora de acordar pautas y encuadres comunes para vincularse con los alumnos.

Volviendo a Santana Vega (2015), se podría señalar que la relevancia de la tutoría está lejos de ser comprendida por todos los profesores de enseñanza secundaria. Esta concepción se apoya en la creencia –errónea, según la autora– de que no les corresponde abordar la dimensión personal del alumno. Esta tarea es vista como una carga, una sobre exigencia ajena al rol de impartir la enseñanza.

2.6. El acceso y la permanencia en la educación secundaria: rol tutorial

Desde ya hace varios años, en la Argentina, los grupos de adolescentes y jóvenes vulnerables que tradicionalmente fueron excluidos de la escuela secundaria por motivos diversos tales como repetición, deserción o abandono comienzan a ser tenidos en cuenta por instancias legales como la Ley de Educación Nacional (2006), en la que se menciona a los tutores como una alternativa para su acompañamiento.

Comienzan a establecerse programas de apoyo para los alumnos de ese país que presentan dificultades. En tal sentido, entonces, adquiere relevancia la figura del tutor.

Krichesky et al. (2009), en el contexto de la Fundación Cimientos, llevaron a cabo un proyecto de investigación en el cual trataron de obtener información acerca de diferentes programas llevados a cabo por organizaciones de la sociedad civil que apoyan a la escolaridad.

Uno de los aspectos resaltados en los resultados obtenidos por este estudio consiste en la importancia del rol en la contención y el afecto que brinda a los alumnos. El tutor encabeza en general los programas enfocados en la retención, logrando que se reduzcan la repitencia y la deserción, y los estudiantes mejoran su relación con la escuela. Sus autores expresan:

el tutor muchas veces se maneja en el límite de lo que la norma establece para el rol. En muchos casos, la relación con el alumno genera en el tutor cierta responsabilidad moral que a pesar de exceder su rol, se torna ineludible, situación que no deja de resultar conflictiva para el tutor...

(Krichesky et al., 2009, p. 57)

Esto significa que, cuando los tutores se implican fuertemente en la tarea comienzan a sentir que están ejerciendo como psicólogos u otra profesión similar sin contar con el título que los habilite a tal efecto. Si bien los resultados de esta labor tarea son muy buenos, se ubican en una posición problemática de difícil resolución.

Larripa et al. (2014) realizan una investigación en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y sintetizan los propósitos principales atribuidos por directivos y docentes al rol del tutor.

a) La socialización en el nivel secundario

La tutoría introduce a los jóvenes en un nuevo ámbito escolar y facilita su interacción con pares y adultos y la incorporación de los conocimientos que la escuela secundaria les ofrece.

b) El seguimiento de la escolaridad grupal e individual

Una de las estrategias fundamentales de la tutoría es el seguimiento del rendimiento académico y el monitoreo de la asistencia de los alumnos. De este modo, pueden detectarse dificultades en los aprendizajes o en la asistencia con regularidad.

c) La anticipación de conflictos:

El espacio tutorial permite anticipar situaciones cotidianas de conflicto.

d) La atención de problemáticas ligadas con las necesidades de los jóvenes:

Las estrategias implementadas por los tutores permiten el tratamiento de temáticas tales como la violencia, la sexualidad, las adicciones, a pedido de los estudiantes o del propio tutor.

e) La conformación de una identidad grupal y de un sentido de pertenencia a la institución:

la construcción de un sentido de pertenencia a la institución o a un grupo áulico se concibe como una meta clave de las tutorías (Krichesky 2004) en pos de promover la retención y, por ende, de combatir el desgranamiento y la deserción. (Dabenigno et al., citado en Léopore, 2014, p. 9)

2.7. Resumen del capítulo

La orientación educativa es la disciplina en cuyo contexto se han configurado los diferentes abordajes del rol tutorial. El conocimiento de esta vinculación resulta nodal para poder dar sentido a los diferentes abordajes del rol, que presenta una variedad importante de sentidos.

Es indudable que, en los últimos años, dentro de la organización de la escuela secundaria, el tutor aparece como una figura trascendente para el acompañamiento de los alumnos a lo largo de su escolaridad.

En este capítulo se han incluido nociones que muestran las posibilidades que brinda el rol en el funcionamiento cotidiano de las escuelas y en el comportamiento de los alumnos. También se han señalado los límites que presenta en cuanto a su falta de preparación específica o a sus desbordes cuando su desempeño roza otros campos profesionales.

En los próximos capítulos, se analizarán aportes teóricos que, si bien no abordan específicamente el rol tutorial, apuntan al conocimiento de la persona en tanto sujeto social. Se espera que estos permitan ampliar la comprensión de la tutoría como actividad humana en la cual, a partir de la interacción entre adultos y jóvenes, se genera una multiplicidad de significados y sentidos cuya importancia es fundamental a la hora de caracterizarla.

La autora de esta tesis, a partir del recorrido efectuado en este capítulo, comprende con claridad que ser tutor o tutora supone asumirse como sujeto fuertemente implicado en su vínculo con los otros. A su vez, advierte dificultades en el ejercicio de la función debido a la complejidad de la labor para la que los docentes deben estar suficientemente preparados.

Por lo tanto, puede concluirse que se trata de una tarea compleja, que requiere de formación y pertenencia a un grupo de actores en la institución escolar que comparta los mismos objetivos y que colabore con su rol.

Capítulo 3. Las nociones de “encuentro” y de “cuidado”

3.1. Introducción

En este capítulo se indaga y se profundiza sobre diferentes nociones que enriquecen el rol del tutor, quien establece un vínculo particular con los alumnos como actor educativo.

Tomando como referencia los aportes de Gijón Casares (2004), se ahondará en las características de los encuentros cara a cara y su importancia para entender las interacciones que se dan en el ámbito de la institución educativa.

Skliar (2008-2009) y Noddings (2009) contribuirán a replantear las bases de la pedagogía clásica. En el caso del primer especialista, se indagarán sus ideas respecto de la posibilidad de entablar relaciones de amorosidad y de cuidado para responder éticamente a la existencia del otro. Noddings (2009), por otro lado, a partir de sus desarrollos teóricos relativos a la ética del cuidado, se opondrá a una pedagogía rígida y estructurada que vulnera las necesidades de los alumnos.

Las reflexiones de estos tres autores constituyen insumos muy importantes para favorecer la comprensión de la práctica tutorial.

3.2. La noción de encuentro

En la escuela, la relación entre profesores y alumnos se da en una multiplicidad de situaciones interactivas.

Gijón Casares (2004), interesada en indagar cómo esas interacciones vehiculizan valores, límites, normas, saberes y afectos, señala que en ellas, los sujetos se comportan como habiendo establecido un acuerdo que les permite comunicarse. Cuando los individuos están en condiciones de mantener las reglas de la interacción y de la comunicación, se establece una relación de confianza mutua.

Para profundizar el conocimiento de dichos encuentros en el contexto escolar, la investigadora propone llevar adelante el estudio de aquellos que se dan cara a cara.

Esta autora define el encuentro entre profesor y alumno en la institución educativa como una situación de enseñanza y aprendizaje, como una relación de compromiso entre un educador y un alumno. En un encuentro, se produce una interacción que favorece la formación de la identidad, la moralidad y el desarrollo cognitivo. Una relación cara a cara es una interacción en la cual dos personas se implican y no pueden permanecer indiferentes; ambos participantes se perciben en su singularidad a través de los gestos, de la mirada y, a veces, pero no necesariamente, de la palabra.

Para Gijón Casares (2004), los encuentros educativos tienen tres consecuencias:

- favorecen la elaboración personal gracias a la multiplicidad de interacciones con los otros que se producen en la escuela;
- promueven autonomía, solidaridad, cooperación y confianza;
- permiten construir y negociar significados y son un vehículo para favorecer experiencias formativas a través del aprendizaje de contenidos cognitivos, morales y procedimentales.

En una clase escolar, los encuentros persiguen tres tipos fundamentales de finalidad:

1. la finalidad comunicativa, que genera que los participantes se mantengan accesibles, respondan a las reglas de la interacción y a la negociación y cooperación inherentes a una situación de encuentro;
2. la finalidad ética, que determina que el alumno sea percibido como sujeto con características singulares;
3. la finalidad educativa, por la cual el docente se propone facilitar el desarrollo cognitivo, afectivo y moral de los alumnos.

Los encuentros que se realizan en una situación educativa responden a una cierta estructura interaccional. La repetición, una y otra vez, de esta estructura interactiva genera cierta previsibilidad y seguridad, por las cuales los alumnos no necesitan inventarse cada vez que deben interactuar. Ellos incorporan pautas de relación y aprenden ciertas rutinas para vincularse que facilitan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El profesor debe preparar esas situaciones de interacción para que,

gradualmente, el alumno se convierta en protagonista de su propio desarrollo, tras asumir responsabilidades diversas.

El vínculo cara a cara dispone a los sujetos a convivir con la realidad del otro. Se establece una relación de responsabilidad y de cooperación. “Aunque sea rápido y fugaz y el encuentro dure lo que dura, el vínculo permite tener conciencia de un *nosotros*” (Gijón Casares, 2004, p. 50).

El vínculo existente en un encuentro siempre va generando la necesidad de la presencia del otro en los que le sigan. Está conformado por un *aspecto cognitivo*, que permite percibirlo como cercano y disponible para el encuentro; un *aspecto ritual*, constituido por las pautas de interacción que les son familiares a los actuantes; y un *aspecto afectivo*, que está presente en la situación cara a cara y que permite el progresivo conocimiento y respeto mutuo.

El afecto se hace evidente en las relaciones cara a cara y permite que los participantes expresen sus propios sentimientos y acojan o no los sentimientos del otro. Los afectos y las emociones fluyen en la interacción y favorecen o bloquean el proceso de desarrollo del sujeto.

3.2.1. Las consecuencias del encuentro

El encuentro permite la construcción de sí mismo; favorece la construcción de la identidad personal. El profesor tiene a su cargo la responsabilidad de estimular procesos de intersubjetividad que ayuden a construir la autoestima y la autonomía gradual de sus alumnos.

En el encuentro se produce la negociación de significados. Su elaboración es un proceso de interacción y de mediación que tiene lugar en múltiples situaciones de relación entre enseñantes y educandos; generan estructuras de confianza y de seguridad.

“Los encuentros permiten reconocer la seguridad, la ternura y el afecto y hacen reconocibles y reales los sentimientos que experimentan los protagonistas de la interacción” (Gijón Casares, 2004, p. 53).

En síntesis, los aportes de Gijón Casares (2004) ponen en evidencia que la vida en la escuela está constituida por una densa trama de encuentros en los que median los conocimientos y los afectos. Por otra parte, resaltan la idea de que los vínculos que se generan en la interacción entre docentes y alumnos son fundamentales para promover en estos últimos la construcción de su propio proyecto personal.

Las ideas expuestas resultan de gran importancia para esta tesis porque aportan elementos que permiten comprender la trascendencia de los encuentros entre tutores y tutorados en función de la construcción de la identidad personal de los jóvenes, así como para el logro de su autonomía. De este modo, el desempeño del rol implica la responsabilidad de generar interacciones con los estudiantes en las que se ponen en juego permanentemente situaciones productoras de subjetividad.

A partir de estas consideraciones, puede observarse una clara relación entre los encuentros cara a cara y la actividad tutorial, ya que esta última se desarrolla en un contexto áulico en el que se establece un vínculo entre el tutor y los tutorados que facilita la negociación de significados que van generando confianza en los alumnos.

3.3. El encuentro y la irrupción del otro

Skliar (2008) realiza un minucioso análisis de las nociones de mismidad y de otredad que contribuyen a comprender la problemática del encuentro entre dos personas. Señala que habitualmente, la espacialidad de lo humano se piensa como un lugar sin fisuras en el que absolutamente todo puede encuadrarse y describirse. Sin embargo, la concepción actual de espacialidad se ha desordenado. Los otros, continúa, no parecen estar en un afuera permanente, sino que irrumpen en el espacio de la mismidad produciendo desconcierto y confusión, dado que esta mismidad deja de ocupar el centro porque los otros dejan de ser vistos como sujetos dóciles y fácilmente controlables que no ponen en riesgo su centralidad. Entonces, surge la pregunta acerca de cómo se distribuye el otro en el espacio de la mismidad. Skliar (2008) sostiene:

La pregunta por la alteridad interroga acerca de las espacialidades asignadas, designadas, enunciadas, ignoradas, conquistadas; se trata de la

distribución del otro en el espacio de la mismidad y en un espacio otro, el perpetuo conflicto entre los espacios, de la negación y la afirmación de los espacios, de la ontología o la ética de la alteridad. (Skliar, 2008, p. 28)

Como indica el autor, la irrupción del otro establece una nueva relación con la mismidad, que no es apacible ni armónica y que no se funda solo en el saber, en el conocimiento y en la verdad. En el caso de la enseñanza tradicional, los profesores y maestros perciben el contexto escolar perfectamente acomodado a las estrategias de enseñanza también de corte tradicional; los jóvenes y niños son concebidos como sujetos dóciles y obedientes, lo que les permite a los docentes sentirse seguros al ocupar un lugar central en el proceso de interacción. Este lugar central – fundamentalmente basado en el conocimiento– se resquebraja por la intrusión del otro, que ya no asume una posición de sumisión, sino que, muy por el contrario, expresa activamente su necesidad de contención y afecto.

Skliar (2002) se pregunta qué significa educar frente a esta dislocación en la relación entre la mismidad y la alteridad, dado que la escuela de la Modernidad prohíbe, no acepta el reconocimiento del otro como diferente. En la Modernidad, la escuela constituye un sitio donde, para la mismidad, todo permanece lineal y ordenado: “un sitio deliberadamente sin tiempo y sin espacio para los otros” (Skliar, 2002, p. 117) y constituye la repetición hasta el cansancio de lo mismo todo el tiempo. En consecuencia, la tarea de educar se transforma en un acto de fabricar mismidades. Pero, cuando la espacialidad se desordena, los sujetos irrumpen en la subjetividad del que enseña haciendo que pierda la seguridad que lo caracteriza. Entonces, se hace necesario que comprenda que debe lidiar con nuevos modos de relación con los otros, entendiendo que la educación se convierte en una tarea de reconocimiento de tales sujetos como diferentes.

Propone entonces, para superar este orden, la instauración de una “pedagogía de la perplejidad”, una pedagogía del asombro, que dé lugar a un pensamiento que ponga en cuestión el saber aceptado, que altere el orden y la coherencia existentes. “Una pedagogía de la perplejidad que sea un asombro permanente y cuyos resplandores nos impidan capturar la comprensión ordenada de todo lo que ocurre alrededor” (Skliar. 2002, p.117). Cuando la presencia del otro desconcierta o sorprende se generan estrategias novedosas para establecer un vínculo que no implica la

repetición monótona de todo aquello que por ser conocido, genera seguridad. Por este motivo, Skliar (2006) invita a asumir un posicionamiento diferente, en términos de amorosidad, para oponerse al descuido y el olvido en relación con el otro. La amorosidad se contrapone a la indiferencia porque implica el cuidado, la acogida, la responsabilidad por el otro y su registro. Representa la pasión, la ira, el temor, la atracción, la desolación que el otro nos provoca. El replanteo de la noción de cuidado del otro implica dejar de lado la concepción heredada de ese otro como carente de valor. Para ello, es necesario advertir que la mirada, la palabra y el rostro del otro nos cambian radicalmente y ese cambio nos hace sentirnos responsables.

Continuando con la crítica acerca de la escuela tradicional, Skliar (2008) sostiene que, en educación, habitualmente se habla, se define, se tematiza acerca de los otros. Esta forma de vincularnos con ellos es la prueba evidente de que nos es más sencillo conversar *acerca* de los otros y mucho más difícil conversar *con* los otros. Por este motivo, sigue diciendo, “la amorosidad nos lleva a pensar y sentir cada momento en que fuimos y somos incapaces de relacionarnos con ellos y, en consecuencia, a nunca ser impunes cuando hablamos del otro; nunca ser inmunes cuando el otro nos habla” (Skliar, 2008, p. 256).

Las relaciones pedagógicas de amorosidad implican un acto de sinceramiento que consiste en acallar las propias preguntas para poder percibir las de los otros. Una actitud amorosa nos predispone a acoger al otro, no importa quién es, de dónde viene y cómo se comporta. Nos aleja de la tentación de comparar nuestra experiencia con la del otro y de este modo simplificarla y reducirla a rótulos y clasificaciones.

En referencia a la convivencia y el estar juntos en educación, Skliar (2009) plantea que estas modalidades de interacción no pueden ser comprendidas en términos de empatía inmediata, de falta de conflicto, de acuerdos instantáneos. Ambas situaciones están caracterizadas por las contradicciones y las fricciones inherentes a los vínculos humanos. Pensar la convivencia nos lleva inexorablemente a preguntarnos qué nos pasa en nuestra relación con los demás.

La crisis en el estar con otros –presente con mucha frecuencia en los discursos pedagógicos– se vincula intensamente con la crisis en la conversación: “ya casi no

se conversa con los otros, ya no se conversa de otras cosas; en el mejor de los casos sólo se conversa siempre entre los mismos y siempre de las mismas cosas” (Skliar, 2009, p. 4).

La convivencia no puede ser entendida apenas como una negociación, como una presencia literal de dos o más sujetos que dialogan. En la convivencia, hay un primer acto de diferenciación entre el yo y el otro que produce la contrariedad y la intranquilidad típicas de un encuentro atravesado por los afectos. La existencia del otro nos enfrenta con lo inesperado. “La convivencia con los demás se juega, entonces, entre un límite y el contacto con el otro. Una convivencia que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro” (Skliar, 2009, p. 5). Comprender de este modo el estar con los otros llevaría a preguntarse qué efectos podría tener para una concepción acerca del acto educativo no intentar cambiar al otro, ni pretender hacerlo ajeno a su alteridad. Este interrogante podría conducirnos a otra pregunta, acerca de si se puede enseñar y aprender a vivir, y a convivir.

Skliar (2009) homologa la idea de aprender a vivir con la de afirmar la vida. Pensar en un educador capaz de enseñar a afirmar la vida es pensar en un maestro, profesor, docente, capaz de ser responsable frente a la existencia de sus alumnos y a cualquier existencia. Es la tarea de responder éticamente al otro como consecuencia de un encuentro cara cara con un rostro, un nombre, una lengua, una emoción. Para el autor, la educación tiene que ver con “un ‘deseo de convivencia’ que habilita, que posibilita, que da paso, que deja pasar, que enseña la posibilidad de poner algo en común entre las diferentes formas y experiencias de la existencia” (Skliar, 2009, p. 9). El docente que enseña a vivir responde éticamente a la existencia del otro. Esto significa que la educación no es *sobre* ni *acerca* del otro, sino *del* otro, y que ese otro nos recuerda que no estamos completamente solos.

El acto educativo conlleva la condición de no intentar transformar al otro a imagen y semejanza del educador. Si se lleva este planteo al objeto de esta tesis, el tutor tiene la posibilidad de acoger a cada uno de sus estudiantes tal cual es, y de crear un vínculo de amorosidad que rompa con la interacción clásica, en la cual se indica a los tutorados lo que es mejor para ellos según la demanda de la institución, de los profesores y de los padres.

En relación con los adolescentes, Skliar (2019) sostiene que se ha producido un quiebre en el reconocimiento entre ellos y los adultos. Y acota: “Distancia, incompreensión, sospecha, rechazo, todas palabras que dan cuenta de ese equívoco que va de los hogares a las escuelas” (Skliar, 2019, p. 81). La sociedad está ausente, parece no haber padres. Los jóvenes comparten mucho más con pares que con adultos su acercamiento a situaciones de riesgo. Su descuido provoca desolación. Esta descripción muestra la complejidad de la situación en la que se encuentra la población que asiste a las escuelas secundarias.

Si el tutor se permite escucharlos y comprenderlos como sujetos con inquietudes y necesidades propias y se habilita a evitar rótulos o encasillamientos, seguramente logrará iniciar un camino virtuoso en el que afirmará la vida de cada uno de sus estudiantes. Recién cuando los tutorados se puedan sentir escuchados, podrán recibir sugerencias y propuestas. Por lo tanto, el tutor debe tener la disponibilidad emocional para cuidar a sus alumnos y de este modo hacerlos sentirse queridos y aceptados. El hecho de “quedar absorto” ante los educandos lo dota de la ductilidad suficiente como para escuchar, comprender y entender qué dicen los jóvenes, qué necesidades tienen, más allá de las específicamente ligadas al orden del aprendizaje.

3.4. Noddings y la ética del cuidado

Noddings plantea que la esencia de la educación moral se basa en la ética del cuidado (2009). Reconoce que todos los seres humanos, en todos los lugares y bajo diferentes circunstancias, desean ser cuidados.

Las formas de expresar el cuidado se han diferenciado a lo largo del tiempo, de las culturas y también de los sujetos, pero siempre se dieron y se dan en interacción con otros. Dichas interacciones con otros seres humanos dan lugar a procesos comunicativos permanentes, por lo cual, para la concreción de acciones de cuidado entre diferentes sujetos, resulta fundamental el diálogo.

¿A qué tipo de diálogo se refiere Noddings (2009)? La educadora propone un diálogo abierto y sin límites precisos, del cual los participantes no conocen *a priori* las conclusiones. Este constituye una escucha no selectiva entre los sujetos involucrados. En efecto:

El diálogo incluye episodios de razonamiento interpersonal, como también el razonamiento lógico característico del debate intelectual. [...] Un participante puede hacer una pausa para recordarle al otro sus cualidades, para recordar, explorar, expresar preocupación, reír o relacionarse de otra manera con el receptor del cuidado. (Noddings, 2009, p. 46)

El diálogo brinda información sobre los participantes y favorece la relación y la capacidad de comunicarse. Induce a que las personas se comprendan más a sí mismas y, en consecuencia, a los demás. “Una meta del diálogo con los demás y con uno mismo es entender al ‘otro’ con el que se ha entablado el diálogo” (Noddings, 2009, p. 46).

En una situación en la que dos personas dialogan, aquella que es responsable del cuidado debe dedicarse completamente a la otra para que esta reciba sus esfuerzos e intenciones. Además, debe tener una presencia afectiva en su vida durante un tiempo prolongado. Resulta fundamental que los alumnos que asisten a la escuela sientan que los adultos los cuidan, que se preocupan por su bienestar. “Los niños pueden superar la pobreza material, y muchos de ellos hacer caso omiso de la violencia que difunden los medios [...] si mantienen una relación continua con adultos que obviamente les demuestren preocupación” (Noddings, 2009, p. 61).

Noddings advierte acerca del rol fundamental que cumple la institución educativa en la transmisión y valorización de las relaciones de cuidado. En este sentido, sostiene: “Si queremos que los niños aprendan a recibir cuidado para que con el tiempo desarrollen la capacidad de cuidar a otros, nuestro principal objetivo es conseguir que las escuelas cuiden de ellos” (Noddings, 2009, p. 63). En consecuencia, los docentes deberían ocuparse de sostener a sus alumnos, es decir, de ofrecerles el cuidado suficiente en función de darles la seguridad necesaria para que puedan cuidar a otros.

También señala que existen dos características que se dan en las personas que ejercen cuidados. La primera consiste en “*quedar absorto*”, actitud absolutamente receptiva hacia el individuo que recibe el cuidado; la segunda es el *cambio en la motivación*, cuya energía fluye hacia las necesidades de quien es cuidado.

Se refiere también a aspectos pedagógicos preocupantes, dado que en la escuela secundaria muchos jóvenes no solo no desarrollan la capacidad de cuidar, sino que no saben qué representa no recibir cuidado porque han perdido la esperanza de ser cuidados o porque confunden el cuidado con situaciones de maltrato. Pero lo más grave es que muchos de ellos expresan que no les importa ser cuidados. La estructura de este nivel de enseñanza impide que los profesores dediquen la atención y el cuidado que requieren los alumnos por estar enfocados en los aspectos académicos y por su extremada preocupación respecto de qué y cómo estudiar. Dicha preocupación representa una actitud coercitiva que afecta las intenciones de cuidar. Por lo tanto, este cuidado no se circunscribe a la enseñanza y al aprendizaje, sino que debe también incluir los aspectos relacionales entre docentes, alumnos y padres, a partir de la creación de actitudes cooperativas y solidarias entre los miembros.

Además, adopta la denominación de Miller (1983), quien define a esta situación como una “pedagogía perniciosa”; una pedagogía “rígida y coercitiva que pretende sustituir la voluntad del alumno por la del maestro” (Miller, 1983, p. 65). Esta implica no reconocer las diferencias y las necesidades de cada estudiante y, por lo tanto, no implementar una pedagogía del cuidado. Por el contrario, las escuelas deben ayudar a los alumnos a cuidar y a ser cuidados.

El pensamiento de esta autora plantea la necesidad de que, en la escuela, los adultos puedan posicionarse en el lugar de quien cuida a los jóvenes para que luego puedan cuidarse ellos mismos.

Noddings realiza un planteo ético por el cual los educadores deben cuidar a sus alumnos estableciendo un diálogo abierto y sin límites previsibles, para permitirles que se comprendan más a sí mismos y a los demás. A través de esta forma de diálogo se estimula la posibilidad de que los niños y jóvenes –a partir de la observación del cuidado que brindan los adultos– aprenden a cuidarse a sí mismos y, por ende, a quienes los rodean. Nuevamente, la tutoría se enriquece con esta noción de cuidado que evita que los tutores impongan su voluntad a sus alumnos.

3.5. Resumen del capítulo

En este capítulo se han abordado cuestiones que enriquecen el marco conceptual de esta tesis porque tratan de aspectos cuya caracterización ilumina el tratamiento de la temática de la actividad tutorial en la escuela secundaria, a la vez que la complejizan.

El tutor concibe al encuentro con sus alumnos como una relación de compromiso y de cooperación. Su posicionamiento ético le permite descubrir en cada joven un sujeto con características singulares. Comprende que la amorosidad es la corriente de afecto que da lugar al cuidado y a la responsabilidad por el otro. En consecuencia, su actitud receptiva hacia los estudiantes les facilita la expresión de sus necesidades, al sentirse estos cuidados y acompañados.

La diversidad de miradas planteadas permite un acercamiento a las interacciones humanas, que no son ni simples ni sencillas, porque existe la tendencia a imponer las intenciones y los deseos de los adultos por sobre los de los jóvenes, en un proceso de tensión permanente. Por ello, las interacciones, materializadas en muchos casos en encuentros cara a cara, suponen una oportunidad para que los docentes creen condiciones favorables en pos de que los alumnos puedan vehicular inquietudes, interrogantes y dudas.

En referencia a la función orientadora, es fundamental que los tutores comprendan la importancia de su tarea como profesionales. El reconocimiento de los estudiantes como sujetos sociales implica que sus sentimientos y pensamientos requieren ser respetados. Esta forma de percibir a los alumnos facilita la creación de vínculos de amorosidad que están respaldados con el cuidado y el sostén que vivencian los jóvenes. De este modo, pueden lograr seguridad y autonomía.

Las relaciones de cuidado permiten también ir resolviendo situaciones de maltrato y violencia a las que aluden frecuentemente los tutores. Las nociones consideradas en este capítulo subrayan la importancia de modificar la mirada tradicional hacia los alumnos si se desea dotar a la actividad tutorial de un sentido transformador.

El tutor, desde la mirada de la investigadora, no es exclusivamente la persona encargada de llevar a cabo tareas administrativas. Si las tiene incluidas en su rol, estas son secundarias. El tutor debería ser un docente que tenga una capacidad de escucha muy desarrollada, que no imponga caminos, sino que ayude a los alumnos a construir los propios, que posea una capacidad de generar amorosidad que los haga sentir protagonistas de un proceso que puedan transitar constructivamente, que no sea el mismo para todos, que reconozca las diferencias en sus gustos, que respete la vocación de cada uno y la acompañe.

En el próximo capítulo se considerará en primer término al acompañamiento como actividad inherente a los seres humanos desde el abordaje conceptual de Paul. *A posteriori*, se pondrán en cuestión las posibilidades que tiene dicho proceso para permitir el despliegue de las particularidades de los sujetos o, por el contrario, para generar personas que responden pasivamente a las demandas del sistema educativo y, por ende, del sistema social.

Capítulo 4. Rol tutorial y acompañamiento

4.1. Introducción

En los relatos presentados en el capítulo uno, aparece el acompañamiento como hilo conductor entre las diversas formas en las que la tarea tutorial fue desempeñada históricamente en diferentes campos del quehacer humano. En todos los casos analizados, independientemente de la actividad o de la situación concreta, se revela la presencia de un sujeto que acompaña a otro en su proceso de formación o de desarrollo. El acompañamiento resulta ser, entonces, un concepto interesante para interpretar la noción de tutoría, entendiéndose ésta como una de las formas que adquiere el proceso de acompañar.

4.2. La noción de acompañamiento según Paul

Paul (2003) considera al acompañamiento como un concepto “confuso” que es necesario explorar, pues como actividad forma parte de un registro de acciones humanas que no provienen de una ciencia o práctica específica o de una teoría aplicada. “Indagar sobre el acompañamiento es ir a buscarlo allí donde el profesional lo consagra al silencio o habla de él como si fuera evidente” (p. 123).

Según la autora, se trata de un término que, como nuevo paradigma profesional, ha adquirido gran difusión y vigencia en forma proporcional a su falta de claridad conceptual: “Este aparente entusiasmo colectivo contrasta con el carácter poco definido de la práctica. La idea de acompañamiento se responde sin que ella haya sido definida en ninguna parte” (Paul, 2006, p. 15). Presenta una diversidad caleidoscópica, precisamente porque el acompañamiento estuvo inmerso en una práctica que no necesitó ser conceptualizada: “él ha sido seguramente antes de ser” (Paul, 2003, p. 123). Se trata de un término polisémico y que, por lo tanto, es aplicado a actividades diversas, con objetivos diferentes, fundados en marcos conceptuales variados: el uso indiferenciado del término permitiría cubrir la imprecisión de las teorías, los procesos y los objetivos buscados. Por esta razón, la autora se aboca a un minucioso trabajo de análisis del que se extraen las nociones que constituyen aportes significativos para esta investigación.

Como se señaló previamente, el término acompañamiento es ambiguo y confuso. La imprecisión que lo caracteriza es, a la vez, una virtud y un defecto. Es una virtud porque, por su carácter relacional, es un camino abierto, con las vicisitudes típicas de un proceso por medio del cual se vinculan los seres humanos. Y es un defecto porque requiere de un fuerte esfuerzo de los sujetos involucrados para superar su ambigüedad.

Como en el acompañamiento no se trata del “*prêt à porter*” sino del “a medida”, adaptándose a cada persona y a cada contexto y situación, éste genera en consecuencia una “zona de imprecisión” que es a la vez zona de incomodidad y margen de maniobra. Tal como puede serlo una casa vacía: solo el marco ha sido definido, pero solamente los actores involucrados pueden acondicionar el espacio interior, habitarlo y animarlo en el sentido fuerte del término. (Paul, 2006, p. 16)

Se trata entonces de habitar y darle sentido a un camino, que se construye cuando la relación humana se hace presente. Por lo tanto, resulta inadecuado anticipar prescriptivamente dicho camino con la intención de “resolver” el defecto de su imprecisión.

En consecuencia, se podría decir que la tutoría también se construye “a medida” y, por lo tanto, debe intentarse la comprensión de sus sentidos más que insistir en describir o solo prescribir el rol.

Si se toman como base algunas de las consideraciones previas, puede señalarse que esta investigación se propone “habitar” dicho rol, que por su cualidad humana se manifiesta como incierto y por lo tanto inquietante, con la intención de lograr un acercamiento a su especificidad en el ámbito de la escuela secundaria. Conocer cómo los tutores, asesores pedagógicos y rectores lo definen y caracterizan resulta un modo posible, si no el único, para vincular cuestiones conceptuales con las vivencias de los actores involucrados.

4.3. La tridimensionalidad del término acompañamiento

Paul (2004a, p. 62) realiza una descomposición de las raíces y desinencias del término acompañamiento y concluye que está atravesado simultáneamente por tres ideas o conceptos, a los que denomina “lógicas”:

ac: expresa el movimiento o la dirección hacia un lugar o persona, la intención de pasar de un estado a otro;

com: denota la existencia de una reunión concreta, de la presencia física simultánea;

pagnis: simboliza las acciones de compartir, nutrir, enriquecer.

A partir de estas tres lógicas, Paul (2003, 2011) organiza la noción de acompañar en función de sendas dimensiones o espacios que responden al despliegue del sentido literal del término: la primera alude a la relación, al hecho de “unirse a alguien” y da la idea de vínculo, unión, conjunto, proximidad, conformidad, igualdad y semejanza. Da cuenta de que el acompañamiento constituye un espacio de humanización que implica una relación dialógica. La matriz relacional que se establece es diferente en cada situación en la que se produce este encuentro particular entre individuos.

La segunda alude a “ir a dónde él va” y significa el pasaje tanto en relación con un lugar como con una posición, un ir con, un principio dinámico de transformación y, por ende, de diferenciación.

La tercera indica que se efectúa “al mismo tiempo que él”, e implica sincronía, idea de simultaneidad, coexistencia, y a su vez plantea la noción de alteridad, que pone en tensión la relación entre simetría y asimetría. Además, contiene la idea de que esta relación tiene una evolución temporal.

La definición del verbo “acompañar” confirma cierta organización de sentido: unirse a alguien (dimensión relacional) para ir a dónde él va (dimensión espacial, temporal y operacional) al mismo tiempo y a su ritmo. Tal es el principio de base: la acción se regula a partir del otro, desde el lugar donde el otro está.

En relación con estas tres lógicas, puede comprenderse que el acompañamiento constituye una práctica relacional específica. En ella, el vínculo cobra una importancia primordial: “La relación misma se constituye como contexto pregnante, como un ‘lugar humano’... donde lo que pasa contribuye y trasciende un juego de humanización para el cual esa misma relación es la cuna” (Paul, 2006, pp. 21-22).

La palabra “acompañar” se refiere a una relación con otro que no entraña ni dominación ni indiferencia. En esto radica su postura ética, de no violencia sobre el otro.

Como resultado de las nociones aportadas por Paul (2003, 2011), puede decirse que la tutoría implica, desde la postura sostenida en esta tesis, una situación de acompañamiento en la que se produce una relación de humanización dado que se establece una interacción entre tutor y tutorados en la que un adulto intenta unirse a los jóvenes con la finalidad de acompañar bajo la condición de respetar la dirección hacia la cual los sujetos van sin ser violentados. Sin embargo, como se verá más adelante, la relación de acompañamiento y, por ende, la de tutoría no representa siempre un trayecto formativo y superador.

En función de la elaboración efectuada a partir de los diccionarios corrientes, Paul (2003, 2011) plantea que al verbo “acompañar” se le atribuyen de manera recurrente tres sinónimos, representados por las nociones de conducir, guiar y escoltar.

Acompañar significa “conducir”, noción que se vincula con ideas de influencia, regulación, autoridad y conformidad. Su finalidad es lograr que la persona vaya en cierta dirección, o que se comporte de una determinada manera. Es una relación jerárquica que implica autoridad, responsabilidad, capacidad de influir en el otro y conformidad de conducta. “Conducir preside así la región semántica caracterizada por la influencia que los hombres ejercen los unos sobre los otros en cuanto a la conducta de su existencia y el límite de este poder” (Paul, 2003, p. 131).

También significa “guiar”, que implica evocar la ayuda para elegir una dirección y, en consecuencia, la capacidad de anticipar una acción. No se ejerce autoridad, sino que se delibera en conjunto, se cuida e ilumina a aquel que toma su camino. Va de

la oscuridad a la claridad y de lo oculto a lo revelado. Propicia la reflexión acerca de las posibilidades de proyección y desarrollo de cada uno.

Finalmente, acompañar implica “escoltar”, cuya finalidad estriba en proteger, defender, remediar, reparar, dar a otro consuelo y sostén cuando atraviesa situaciones difíciles. Abre una región semántica ligada con un movimiento de defensa al sujeto o de su reparación. La relación es necesariamente asimétrica porque el que está acompañado se encuentra en una posición de debilidad.

Paul (2003, 2011) distingue prácticas específicas que se asocian con cada uno de estos tres términos:

- con conducir: educación, formación e iniciación,
- con guiar: consejo y orientación,
- con escoltar: asistencia, seguridad y protección.

Se podría concluir así que el acompañamiento involucra en proporciones variables tres actitudes que devienen de dichos términos: conducir (dirigir, enseñar, instruir, educar, formar, iniciar); guiar (orientar, aconsejar); y escoltar (ayudar, proteger, supervisar) ajustándose permanentemente a la persona y a la problemática. Este ajuste da lugar a unas prácticas más directivas y regladas y a otras más ligadas al cuidado y al respeto de las decisiones y deseos de cada persona.

La anterior descripción permite observar la pluralidad de posturas a las que el término acompañamiento convoca. Su campo conceptual solo está unificado por las tensiones que lo atraviesan entre dependencia y autonomía, extremos que se corresponden con los términos conducir y escoltar. Estas tensiones ponen en evidencia que el objeto estudiado por Paul –el acompañamiento– implica una complejidad tal que le impone al profesional que lo ejerce tener en cuenta una pluralidad de lógicas y de roles por los cuales se verá atravesado. Probablemente, el denominador común lo representa la puesta en escena de imaginar lo que vendrá, ya que nadie sabe exactamente qué es lo que se va a producir, porque el proceso está siempre en evolución. En este sentido, Paul define al acompañamiento como “una estrategia a tuestas” (2009a, p. 17), porque conjuga la deliberación para poner

en marcha el proceso, con la apertura suficiente para aceptar todo lo que surja en su curso. Es decir, en su despliegue aparecen situaciones imprevistas que es necesario considerar como parte de la transformación, y para las cuales se debe estar siempre disponible.

La ausencia de reglas definidas para acompañar es la evidencia de que el acompañamiento es una “composición” en la que cada relación –entre un sujeto que acompaña y otro que es acompañado– constituye una matriz relacional diferente.

Podría sostenerse que las nociones de “vínculo”, “pasaje”, “cuidado” y “compartición” constituyen el núcleo central del término. La acción de acompañar implica la apertura mutua de los sujetos involucrados a través de la mediación de un proyecto particular compartido y constituye un proceso cuya evolución no puede determinarse de antemano.

En el proceso de acompañamiento se ejercita la capacidad de una persona para abrirse a otra diferente a ella. Es decir, implica una apertura mutua que adquiere su propia forma en el mismo trayecto. Es una confirmación del otro en tanto su poder de hacer, que le permite al sujeto acompañado reconocerse como autor de sus acciones. Es un lugar de aprendizaje recíproco, de diálogo y de movilización de recursos. “Cada dispositivo de acompañamiento puede ser la ocasión de verificar que nosotros somos capaces de hablar y de actuar juntos” (Paul, 2011, p. 4). Lo que se juega en un acompañamiento es, precisamente, el reconocimiento recíproco de “un poder hacer”.

Esta noción es fundamental para comprender el rol tutorial, porque muchas veces los contenidos de la tutoría están condicionados por cuestiones administrativas inherentes a las escuelas secundarias, por objetivos planteados por otros, que marcan un límite: esta mirada, en cambio, abre posibilidades de elaborar un proyecto que, aunque se encuadre en la normativa institucional, permita construir proyectos convocantes para los adolescentes.

En relación con la duración y el movimiento, el acompañamiento se inscribe en un tiempo que no está dado *a priori*, sino que se construye como recorrido, pasaje, marcha, ritmo, *tempo*. En palabras de Paul (2011),

Es importante resaltar que cuando existe alguien que escucha, el otro se siente habilitado para hablar. Cuando su palabra es valorada, este otro puede reconocerse como un yo que desea, tiene aspiraciones, y también claridad en lo que no desea para sí mismo. Cuando el actor me nombra yo me reconozco como actor y entonces puedo desear, elegir, rechazar, etc. (p. 3)

Paul (2003, 2011) sostiene entonces que la relación es el lugar de la interlocución y de la interpelación.

Entendido como lo plantea esta autora, el acompañamiento permite encontrar similitudes con la tarea tutorial precisamente porque se produce una relación de respeto por la palabra de los jóvenes, actitud que ayuda a que ellos sean capaces de discriminar qué desean y qué no para sus vidas. A partir de estos desarrollos teóricos de Paul surge la pregunta: ¿siempre los tutores escuchan a sus alumnos y tienen en claro su tarea?

Al retomar los planteos de Paul, el acompañamiento presenta dos facetas: una productiva, que responde a una demanda social que se traduce en un logro o resultado; y una faceta constructiva, que se vincula con el despliegue de las potencialidades de la persona.

Si se considera la tarea específica del tutor podría plantearse que, por un lado, responde a las demandas de la política educativa de asegurar la retención y, por otro, despliega una tarea constructiva que implica lograr un vínculo que le permita favorecer en sus alumnos una trayectoria escolar productiva y gratificante. En este caso en particular, se trata de una situación compleja en la medida que existe una fuerte demanda sobre las y los tutores en términos de lograr que los alumnos no abandonen la escuela y, pueden llegar a relegarse los aspectos ligados a la escucha y al despliegue de las potencialidades de los sujetos para dar lugar a actividades puntuales centradas en la retención, como lo es la aprobación de las diferentes materias.

4.4. Complejidad del concepto de acompañamiento

Paul (2009) señala que, entre los años 1990 y el 2000, impulsado por las crisis sociales, el acompañamiento pasa imperceptiblemente del campo familiar al campo profesional. Comienza a adquirir diferentes modalidades (*coaching, tutoría, mentoring*), entre otras, que dan cuenta de una paulatina sobrevaloración de lo individual respecto de lo social y también de la pérdida de influencia de instituciones tradicionales tales como la familia, la escuela, la religión y el mismo Estado, y con ello, la delegación a otros profesionales de tareas que tradicionalmente correspondían a dichas instituciones. El acompañamiento forma parte sustancial de las grandes instituciones, pero, finalmente, es mantenido al margen de ellas. El acompañamiento escolar que en ciertas circunstancias tiene lugar al margen de la escuela, así como el que se realiza a personas ancianas o con diversas discapacidades en instituciones hospitalarias son ejemplos de lo descrito. Sus diferentes formas de implementación responden a la demanda de una regulación individual más que colectiva y, bajo la aparente fachada de asistencia o de ayuda, encubren otra realidad, caracterizada por la impronta de la exacerbación del individualismo por sobre la valorización de los vínculos sociales. Por otra parte, se agrega el hecho de que cuestiones ligadas con intención de conducir a los sujetos o de direccionarlos en un determinado sentido subyacen a la idea de acompañamiento. Paul (2004b) la describe del siguiente modo:

¿Qué tipo de relación pone en escena el acompañamiento? ¿Es caminar juntos cuando el futuro pierde toda su perspectiva, el horizonte se restringe a lo inmediato, que el deseo se reduce a lo posible y que la búsqueda de trascendencia (y de sentido) ha dejado lugar a una ‘búsqueda de lo posible’? ¿No nos es posible sospechar que esas acciones son tentativas suaves de imposición? (p. 3)

Se podría pensar entonces que, bajo la enunciación de la importancia de la interacción o de la cooperación mutua, se encuentran las marcas del poder y los lazos de la subordinación.

A partir de lo expuesto, Paul concluye que es muy probable que la promoción de situaciones interactivas obedezca a una imposición para lograr convencer a los

sujetos por medio del razonamiento o intentar persuadirlos a través de los sentimientos. De este modo, la preocupación por un intercambio consensuado y enriquecedor pasa a segundo plano.

Por otra parte, sostiene que el acompañamiento no puede dejar de tener en cuenta las nociones de: individualización, autonomización e integración. El proceso de individualización es aquel que tiene como finalidad la autonomización y la integración de un sujeto a la sociedad. Dicha integración es producto de un distanciamiento y análisis que le permite al sujeto tomar conciencia de sus posibilidades y limitaciones a la hora de responder a las demandas externas. La autonomía es la facultad de actuar por sí mismo, dándose sus propias reglas de conducta; revela la libertad interior de la persona. Es producto de la educación y constituye una cualidad esencialmente humana. El hecho de ser autónomo no implica negar la existencia del otro; por el contrario, se trata de poder analizar las situaciones, los obstáculos y las soluciones posibles, ante la presencia enriquecedora de otro sujeto.

Según Paul (2003, 2011), en la actualidad la noción de autonomía se asimila a la de autogobierno. En contraposición con la intención de promover que los sujetos puedan actuar reflexivamente frente a las situaciones que se les presentan y tomen decisiones en consecuencia, la noción de autogobierno está ligada a la concepción política del formateo de los sujetos en función de las prescripciones impuestas por los modelos socioeconómicos vigentes, que, de algún modo, requieren de sujetos dóciles para imponerse.

Paul sostiene que asistimos a una época en la que se hace una sobrevaloración del diálogo, pero, en realidad, este hecho encubre la imposición de un modelo por el cual se busca responsabilizar a los sujetos concebidos individualmente y no atravesados por los vínculos sociales. Bajo un discurso basado en la promoción de la autonomía, que transmite la idea de que todo el mundo *puede*, se esconde la idea de que todo el mundo *debe*. El acompañamiento queda reducido a una fórmula destinada a producir autonomización sin maduración, individualización sin individuación y socialización sin integración.

Según la autora, resulta importante advertir que el profesional del acompañamiento tiene una eficacia simbólica, porque representa a una institución, pero también una eficacia imaginaria, que implica asumir los riesgos que marca la instauración de una relación y de un diálogo. Esta duplicidad constituye la paradoja del término, porque la búsqueda de resultados rápidos en la inserción social de los sujetos se contraponen al objetivo de su despliegue respecto de sus necesidades y ritmos.

Paul (2011) agrega otro criterio para analizar el modo abusivo o exagerado de utilización de la noción de acompañamiento, y considera que probablemente provenga de la creciente necesidad de afrontar problemáticas sociales que surgen a partir de las políticas sociales que promueven la marginación y la estigmatización. A partir de estas consideraciones, ella propone que, independientemente de cuáles sean las causas del auge de esta noción, su difusión representa una oportunidad muy valiosa para alejarse de esos modelos de etiquetamiento y exclusión y ofrecer a los sujetos una alternativa de otro orden, aquel que los acompañe en un camino de búsqueda para lograr su desarrollo pleno.

4.4.1. El acompañamiento en relación con otras nociones cercanas

Paul (2004a) sostiene que el acompañamiento no puede adquirir una forma única, sino que “es necesariamente polimorfo, proteiforme” (p. 157). Como se mencionó en párrafos anteriores, plantea que en la actualidad coexisten múltiples prácticas, tales como las denominadas *mentoring*, *coaching*, *counseling*, tutoría, entre las más importantes, y se pregunta qué lazos pueden identificarse entre ellas a pesar de sus diferencias. Sostiene que todas poseen un “aire de familia”, que precisamente está dado por el acompañamiento.

Para profundizar en las características de algunas de las principales modalidades, en las que subyace el acompañamiento como denominador común, a continuación, se hace referencia a las siguientes prácticas: *coaching*, *counseling*, *mentoring*, *compagnonnage*, mediación y tutoría. Para ello se toma en cuenta el punto de vista sostenido por Paul (2006) en relación con las prácticas citadas a fin de caracterizar con mayor precisión nuestro objeto de estudio: el rol del tutor en la escuela secundaria.

Paul (2006) diferencia dos aspectos en la relación entre tutoría y acompañamiento. Cuando el acompañamiento es una función de la tutoría, sus posibilidades y alcances están condicionados por el contexto institucional específico en el que se despliega y, por lo tanto, cumple con los objetivos planteados para dicho contexto. Es decir, en este caso, el acompañamiento se subordina a la lógica tutorial, y entonces, puede cumplir alguna de esas funciones más importantes en relación con los sujetos acompañados, pero no todas. Cuanto mayores son los condicionantes que la institución impone al proceso tutorial, la relación en sí misma adquiere menor importancia. Pareciera entonces ser inevitable la tensión entre las demandas institucionales y las necesidades de los sujetos.

Pero la tutoría también puede ser una forma de acompañamiento, en cuyo caso, su razón de ser se apoya principalmente sobre la dimensión relacional. La estructura de la relación, a la vez asimétrica y simétrica, es pregnante. Para ello, el tutor es reconocido como tal y no simplemente aceptado porque es designado para tal fin. Se trata de dejar ocurrir y de acompañar a una persona en función de sus propios tiempos. El despliegue de sí mismo se da en un devenir, en una dimensión integral e integradora. Se hace necesario establecer un margen de confianza como punto de partida para la elaboración del proyecto propuesto. El acompañamiento remite a valores, a la dimensión formativa de vínculos humanos y a la dimensión ética.

El desempeño del rol tutorial requiere tres tipos de competencias: *relacionales* (alojar, sostener, acompañar), *pedagógicas* (formar, transmitir, evaluar) y *organizacionales* (habilidades, actitudes y conocimientos directamente adaptados a las necesidades de aquellos a quienes el tutor va a acompañar).

Según Paul (2006), pueden señalarse dos actitudes especialmente necesarias para el desempeño de la función. La primera consiste en la aptitud del tutor para evitar hacer o decir en el lugar del otro, dejarle que tome las iniciativas suficientes para aprender en situación. La segunda es una capacidad de adaptar la acción a las posibilidades de las personas acompañadas.

El modelo tradicional de *tutoría* reposa sobre la relación maestro-aprendiz, en la cual los protagonistas se reconocen mutuamente, y se inscribe en una lógica de transmisión de saberes y valores y en una jerarquización de un modelo ejemplar al

que se debe imitar. La transmisión es la única fuente de acceso al saber, con todo lo que tiene de normativo y de prescriptivo.

En este proceso de tutela, ligado a una asimetría de competencias, se pueden encontrar dos clases de ayuda:

- una ayuda psicológica, que estriba en estimular, interesar, recibir, informar, aconsejar, dar seguridad y confianza;
- una ayuda pedagógica, que se encarga de guiar, mostrar, controlar, evaluar, formar.

Por lo tanto, la tutoría implica, para Paul, formación y socialización. El peso que adquieren estas funciones se plasma en el margen de maniobra, el grado de libertad y autonomía y la forma de ayuda que se habrá de brindar, que puede ser directa o indirecta. La función de socialización pone en juego el rol de los mayores en la construcción de las identidades y en los procesos de identificación de los jóvenes. La formación permite que los conflictos que se presentan generen en los sujetos la capacidad de resolverlos, con el consiguiente reforzamiento de su personalidad.

Otra faceta del rol del tutor es la de actuar como un facilitador, promover que el joven reflexione, analice y comprenda las situaciones con las que se enfrenta. En este caso, el peso de la acción del tutor se desplaza hacia la experiencia vivida por el sujeto.

En síntesis, para Paul, el rol tutorial es amplio si se tiene en cuenta que cumple funciones de gran importancia, como la formación, la socialización y la función mediadora. Pero es necesario notar que, para la especialista, el predominio de una u otra función es indicador de los niveles de libertad y autonomía en los que dicho rol se desempeña.

La autora de esta tesis ha podido observar en las entrevistas con algunos de los actores de cada institución seleccionada que, precisamente, en algunas de ellas el nivel de autonomía de los tutores está muy limitado por las disposiciones que emanan del equipo directivo, o que su rol está fuertemente cuestionado tanto por los colegas como por los alumnos.

Los profesionales a cargo de actividades de acompañamiento deben enfrentarse a la diversidad de demandas de ayuda, a la variedad de roles que el acompañante debe desempeñar, a la conjugación de lógicas: de aprendizaje, de desarrollo, de formación, a la variabilidad de tiempos, a la cualidad relacional entre una marcada asimetría y una paridad y al juego constante entre distancia/proximidad, presencia/ausencia.

La posición del acompañante está sometida a la exigencia de responder a las expectativas institucionales y a la singularidad del sujeto al que habrá de acompañar.

El acompañamiento cobra sentido cuando se decide qué objetivos se persiguen y cuál es el contexto en el que se lleva a cabo en cada situación particular. Pueden predominar entonces las acciones de dirigir y gobernar o, por el contrario, las de ayudar y cuidar. Por este motivo, el acompañamiento puede contribuir tanto a la valorización y al despliegue de las posibilidades del individuo como a su etiquetamiento o exclusión.

La palabra acompañar se refiere a una relación con otro que implica no avasallarlo. “Se trata de unirse a alguien para ir allí adonde él va y no hacia donde yo quiero que vaya” (Paul, 2011, p. 3).

Además, la autora se pregunta cómo el proceso de acompañamiento puede dejar de ser funcional al sometimiento y a la sumisión. En su respuesta, propone asumir que los profesionales sean suficientemente criteriosos y lúcidos como para no caer ni en la aceptación de una actividad prescrita ni tampoco en el descreimiento de sus posibilidades. Tal vez, la actitud más interesante sea aquella que les permita dotar de un sentido negociado a lo que hacen, producto de un conocimiento de los factores condicionantes. Para ello deberán poner el énfasis en la trascendencia del diálogo y de la palabra compartida.

Paul sugiere que, más que tratar de erradicar la paradoja, se trata de hacerla manejable. Para lograrlo, se requiere de una actitud permanente de desentrañamiento y no de búsqueda de la completitud. Ese desentrañamiento implica llegar a comprender la esencia del acompañamiento.

4.5. Resumen del capítulo

En este capítulo se ha analizado la complejidad del proceso de acompañamiento. A partir de la etimología y del significado del término puede advertirse la multidimensionalidad que encierra este proceso en el que dos sujetos se implican para recorrer un camino que no está claramente definido de antemano.

Las ideas que Paul ha aportado en relación con el acompañamiento han enriquecido el presente marco teórico respecto del rol tutorial en la escuela secundaria. La tutoría consiste en acompañar y orientar a los adolescentes y jóvenes en sus trayectorias escolares. Este camino puede llevarse a cabo de manera rutinaria, condicionado por las demandas institucionales que apuntan a los logros académicos, sin hacer una lectura comprometida e individualizada de las necesidades y posibilidades de los estudiantes. Puede transitarse sin escuchar su voz o, por el contrario, puede convertirse en una oportunidad para permitir que sus alumnos se reconozcan como sujetos que tienen aspiraciones y deseos pero, a la vez, temen y sufren ante la incompreensión de los adultos.

La tutoría, como actividad humana estructurada en torno a la tarea de acompañar, implica la idea de vínculo y unión entre los diferentes actores escolares involucrados. Subyace al acompañamiento la idea de “ir con otro”, para asistir a su proceso de transformación. El hecho de reconocer en el otro su capacidad de ser y de hacer constituye un elemento fundamental. La aceptación del otro como ser potente para lograr autonomía justifica su acompañamiento.

Si se retoma la referencia al campo semántico de la palabra, podría señalarse que las tres nociones que la connotan –conducir, guiar y escoltar– aparecen expresadas en las definiciones o conceptualizaciones desarrolladas en el primer capítulo de esta tesis. Resulta significativo señalar que muchas veces estos términos coexisten, sin que se dé una profundización en el análisis de sus contradicciones o diferencias. Por ello, entender claramente a qué apuntan estas nociones facilita la comprensión de las implicaciones que sus articulaciones tienen en el desempeño del rol y ofrece la posibilidad de discriminar las consecuencias que resultan del predominio de cualquiera de estas tres instancias en la actividad tutorial concreta.

La autora de esta tesis subraya que la tutoría constituye una actividad rica, generadora de humanidad, que no consiste simplemente en cumplir etapas formales sino en aportar a los jóvenes elementos para un desarrollo pleno, con la promoción de vínculos sociales que les permitan integrarse a su grupo con seguridad y autonomía.

En esta investigación se plantea con preocupación el interrogante de si la revalorización de la tarea tutorial y su instauración con carácter obligatorio en los dos primeros años de la escuela secundaria responde más a una necesidad de resolver falencias de esta institución en términos de retención y formación de los alumnos que en la de desplegar sus potencialidades como sujetos autónomos.

Existe una gran cantidad de posibilidades que el rol ofrece en relación con sus efectos en los tutorados, al proponer un espacio para que los sujetos desplieguen sus potencialidades, pero, al mismo tiempo, dicho rol puede convertirse en un instrumento eficaz para el control social, al intentar, en este caso, moldear las conductas de los jóvenes, sus cuestionamientos o las demandas típicas de la edad.

Estas ideas generan interrogantes acerca de cómo la tensión entre el respeto a la individualidad de los sujetos y la necesidad de dar respuesta a las exigencias y demandas institucionales atraviesa al desempeño del rol tutorial y a las percepciones que los tutores tienen acerca de él.

Dado que el análisis que se realiza en esta investigación no puede soslayar que el rol del tutor está inserto en el ámbito escolar y, por lo tanto, configurado por las demandas institucionales y de los diferentes grupos que interactúan en dicho ámbito, el próximo capítulo se dedica a considerar esta problemática para comprender cómo se configura el rol en el contexto social.

Capítulo 5. Análisis micropolítico de la escuela

5.1. Introducción

La tarea tutorial, tanto como la docente, es una práctica social y, como tal, está inmersa en la trama de interacciones que tienen lugar en la institución escolar. Esta última, como organización social, presenta una dinámica singular, caracterizada por el interjuego de aspectos políticos, normativos y administrativos. Al formar parte de una institución, el rol tutorial está atravesado por estas dimensiones o ejes de análisis, que se deben considerar a la hora de comprender su construcción.

Para desarrollar esta temática se recurre a las ideas que Ball viene desarrollando, desde la publicación de su libro *La micropolítica de la escuela*, en el año 1987. Así pues, se analizan las principales características de la escuela desde el “enfoque micropolítico” y se abordan los efectos de las políticas públicas en el desempeño de los actores, en base a la construcción teórica denominada por el autor “ciclo de la política” (2002).

Los aportes de los especialistas de orientación escolar y de Paul (2003), Gijón Casares (2004), Skliar (2008), y Noddings (2009) consignados en los capítulos anteriores resultan sumamente útiles para comprender el rol del tutor, no desde “el deber ser y hacer” de una prescripción normativa, sino desde lo que realmente es y puede ser en un contexto particular. Se parte del concepto de que la organización social no es una estructura dada naturalmente, sino que se conforma por las acciones de las personas, que son las que, en definitiva, dan forma a dicha organización.

5.2. Caracterización de las escuelas desde la perspectiva micropolítica

El enfoque micropolítico de Ball supera la mera descripción del funcionamiento institucional para profundizar y comprender las razones por las cuales los sujetos se comportan como lo hacen y las consecuencias que producen dichas acciones; no se interesa por lo que deberían ser, sino por lo que las escuelas realmente son:

muchos de los escritos sobre las escuelas como organizaciones se han basado en “lo que todos sabemos acerca de las escuelas” como, en mayor

o menor grado, observadores externos informados. Raras veces han sido investigadas y tomadas en cuenta las ideas y experiencias de los actores involucrados. No se ha abordado todo lo que *no* sabemos sobre las escuelas. (Ball, 1994, p. 24)

Ball propone una alternativa diferente a las teorías organizacionales convencionales, al sostener que estas no poseen capacidad para explicar o describir las contradicciones típicas de las instituciones escolares porque las perciben como algo patológico y aberrante. Por el contrario, la perspectiva micropolítica rechaza los modelos basados en el consenso para centrar su análisis en las disputas.

Para el investigador, la micropolítica es el proceso que vincula dos aspectos básicos de la vida de una organización: el conflicto y el dominio o el control para evitarlo o prevenirlo.

Como las diferencias y los desacuerdos están siempre presentes en los objetivos, intereses e ideologías de los actores, resulta evidente su lucha por el control de la organización para imponer sus puntos de vista. En esta disputa, se conforman grupos de intereses con metas particulares, que interactúan nucleados alrededor de valores divergentes. Esta “*perspectiva de conflicto*” (Ball, 1994, p. 34) resulta fundamental para comprender la naturaleza de las escuelas como organizaciones, porque pone el foco no solo en las condiciones que favorecen el surgimiento de los conflictos, sino en el hecho de que, en general, estos quedan silenciados u ocultos en el devenir de la vida escolar. Esto ocurre porque la interacción cotidiana se centra en la rutina, que, al ocultar las controversias y disensos, evidencia únicamente la parte no conflictiva de la escuela. “La vida organizativa rutinaria se sitúa dentro del ‘orden negociado’ [...] una construcción pautada de contrastes, arreglos, acuerdos y ‘reglas’ que proporciona la base para la acción concertada” (Ball, 1994, p. 36). Los conflictos pueden permanecer subterráneos o implícitos y solo manifestarse ocasionalmente, cuando aparecen problemas o situaciones puntuales que exigen revaluaciones y negociaciones.

Además, el autor establece una relación entre innovación y conflicto al suponer que cualquier cambio en la organización genera desacuerdo entre los grupos o individuos que la componen.

La propuesta de introducir cambios en la estructura o las prácticas de trabajo debe ser considerada en términos de su relación con los intereses y preocupaciones inmediatos de aquellos miembros a quienes es probable que afecten, directa o indirectamente. “Las innovaciones pocas veces son neutrales. Tienden a promover o fortalecer la posición de ciertos grupos o dañar la posición de otros” (Ball, 1994, p. 49).

A su vez, las innovaciones representan muchas veces una amenaza para la autoestima de ciertos actores que se ven compelidos a reestructurar sus tareas en función de las nuevas propuestas. Esta amenaza socava la identidad profesional; en ciertos casos, mecaniza la tarea y reduce la satisfacción por el trabajo. También se ven amenazados los intereses y aspiraciones personales en relación con la carrera profesional, al producirse reestructuraciones y reacomodamientos de funciones que no conforman a todos. De este modo, es común que las innovaciones generen grupos que las apoyan y otros que las rechazan. En consecuencia, Ball (1994) señala que el conflicto es inherente a toda institución educativa y, por lo tanto, cuanto más se lo identifique y se lo caracterice, mejor podrá comprenderse la escuela y su funcionamiento.

El pensamiento de Ball está profundamente influenciado por las ideas de Foucault, sobre cuya base sostiene que: “en lugar de tomar el poder como un fenómeno vertical y lineal, lo vemos de una manera relacional y situada” (Ball et al., 2012, p. 9).

El poder siempre se halla presente; los sujetos nunca están fuera de él. Sin embargo, ellos pueden cambiar las relaciones de poder en las que están insertos, es decir, son activos. Estas relaciones no son siempre prohibitivas o reproductivas, “ellas también constituyen campos de posibilidades” (Ball, 2012, p. 9).

Los elementos fundamentales de las relaciones de poder están constituidos por las elecciones personales, las interacciones y los comportamientos que se estructuran en forma de patrones generales. Por este motivo, Ball rescata de Foucault la idea de interesarse en los detalles, en las situaciones cotidianas en las que aparece el control, dado que nunca está demasiado claro dónde se deposita el poder cuando se aborda una institución o los roles que desempeñan diferentes actores sociales. Los términos

poder y relaciones de poder que se generan alrededor de ambos constituyen un eje fundamental a partir del cual Ball realiza un exhaustivo estudio de la estructura de la institución educativa y de sus vinculaciones con el entorno sociopolítico y económico. Adjudica una importancia sustancial al ambiente emocional de la organización, dado que “no está separado del mundo de la micropolítica; en este plano ‘lo personal es político’ y lo ‘político es personal’” (Ball, 1994, p. 215).

Además, puntualiza que en una organización existe una estructura visible que se traduce en rituales que confirman el orden y las “verdades institucionales”. Las interacciones, sin embargo, son menos visibles; en general se despliegan en privado, donde “las relaciones de rol se convierten en amistad u odio” (Ball, 1994, p. 214). Por este motivo, es imposible abordar la organización mediante un código racional, porque impide el acercamiento a las motivaciones y personalidades de los sujetos.

El autor analiza el funcionamiento de las escuelas en base a las ideas, experiencias, percepciones y perspectivas que los profesores elaboran a partir de sus interacciones cotidianas. Para ello, realiza un estudio empírico en el cual rastrea las experiencias inmediatas de la vida en la institución que tienen los profesores. Sobre la base de los resultados de esta investigación, introduce nociones novedosas, “conceptos significativos y reales” (Ball, 1994, p. 271), tales como poder, control, conflicto, entre otros. Para el autor, lo que ocurre en la vida diaria de las escuelas se centra en la conducción rutinaria. “La vida escolar está dominada por lo más acuciante e inmediato” (Ball, 1994, p. 36). Los conflictos pueden estar contenidos y permanecer ocultos porque la escuela se rige por un “orden negociado” que, cuando se perturba, requiere de negociaciones y renegociaciones entre las diferentes instancias de poder que existen en la estructura institucional. Por tanto, en las escuelas pueden generarse conflictos entre diferentes actores o grupos de actores, como, por ejemplo, entre los especialistas en tareas tutoriales y los especialistas en asignaturas. Esos conflictos muchas veces se ponen de manifiesto y fortalecen los vínculos entre los actores involucrados con consecuencias benéficas para el funcionamiento institucional. También pueden manifestarse por canales inadecuados y permanecer latentes.

Los campos de control se vinculan con los modos en que se toman las decisiones en una institución. Resulta inadecuado describir a una organización escolar tomando como base una única categoría de control, porque ninguna institución tiene

una estructura totalmente jerárquica o completamente controlada por sus miembros. Estas modalidades coexisten en las diferentes instancias que conforman una organización, lo cual les da la dinámica y la complejidad que la caracterizan.

Ball (1994) sostiene que en las escuelas se implementan estrategias de control diversas y contradictorias. Si bien los profesores conservan algún control en la intimidad del aula, estas instituciones son a veces dirigidas como si todos participasen en las decisiones. En otras circunstancias, en cambio, son burocráticas, ya que dichas decisiones las toman los directores u otras instancias superiores. Para el especialista, todas las escuelas se caracterizan por la “ausencia de consenso” (Ball, 1994, p. 28). Los subgrupos dentro de la organización escolar, tales como departamentos, tutorías, etc., se manejan con relativa autonomía porque existen ámbitos de interés diversos y jurisdicciones que se superponen, así como procesos complejos de toma de decisiones. En general, no existen procedimientos claros para la supervisión de la tarea de enseñanza y de sus resultados y, a veces, algunos docentes o superiores pueden implementar canales informales para calificar el trabajo de actores singulares o grupos. Esta situación genera conflictos que, como se señaló previamente, en general permanecen ocultos.

Muchas veces, los actores institucionales no alcanzan a comprender integralmente los procesos que ocurren en el interior de la escuela. Esto da lugar a asumir posturas hipercríticas cuando las acciones o logros de ciertos colegas no se ajustan a las propias expectativas. Por este motivo, Ball (1994) habla de ausencia de consenso, para ilustrar la idea de que no todos los actores persiguen las mismas metas, aunque desde el ideario institucional se proclame este anhelo. Esta situación hace que muchas veces las escuelas se conviertan en realidades impredecibles.

Además, son incesantes las presiones de las expectativas y exigencias, generalmente contradictorias, de públicos y organismos externos. Todo esto contribuye a que exista gran dificultad para establecer metas con algún grado de permanencia.

Por otra parte, la escuela está incluida en un entorno social agitado, por lo cual empieza a asemejarse a una “organización anárquica” (Ball, 1994, p. 29); es decir, presenta una estructura determinada, en parte por presiones externas, en parte por

su propia especificidad. Las metas poco claras, sumadas a la gran variedad de individuos que la componen, dan lugar a una organización ambigua.

Ball (1994) sostiene que, en general, se han subestimado la autonomía y la diversidad de intereses que tienen los diferentes actores institucionales (directivos, profesores, coordinadores, tutores). Las escuelas contienen miembros que, por sus propios procesos de socialización profesional y sus preferencias políticas, aspiran a alcanzar objetivos muy distintos. Según el autor (1994), los profesores han transitado en su formación disciplinar por un proceso de socialización al que denomina “subcultura de la asignatura” (p. 56) y que se traduce en las perspectivas y compromisos educativos que definen su tarea y el conjunto de prescripciones para realizarla. Por lo tanto, entre los diferentes miembros de la escuela, algunos tendrán ciertos objetivos y asumirán como propias determinadas prioridades, mientras que otros serán incapaces de definirlos.

Como consecuencia del desarrollo teórico previo, podría concluirse que la institución escolar no es una estructura armónica u homogénea. Diversidad de áreas o unidades totalmente separadas o superpuestas, diferentes modalidades en la toma de decisiones e intereses y objetivos contrapuestos entre sujetos o grupos de sujetos hacen de la escuela, tal como ya fue señalado, una organización anárquica.

En relación con la problemática específica de esta tesis, puede indicarse que en las instituciones escolares de nuestro país hay profesores muy centrados en la enseñanza de la asignatura que desmerecen la tarea tutorial y la consideran como ciertamente inconsistente para la preparación de los alumnos en pos de poder ofrecerles una formación suficientemente sólida que les permita ingresar sin dificultades a niveles educativos superiores.

Ball (1994) considera que el surgimiento del curriculum tutorial es el resultado del aumento de la delincuencia, de la juventud en las calles y, como consecuencia, “se espera de las escuelas que ‘asuman la culpa’ y ‘mejoren los métodos’” (p. 258). Consiguientemente, aparecen más actividades vinculadas con la actividad tutorial, tales como: la orientación vocacional, la educación para el trabajo, la elaboración de registros, etcétera.

En los datos obtenidos en las entrevistas, los tutores exponen sus conflictos con otros profesores cuando los critican porque los alumnos no mejoran su rendimiento y, a veces, su conducta. Pero a su vez, los tutores les reclaman su desinterés por integrarse a la tarea orientadora que debe tener la escuela. Pareciera que sus intereses y metas son diferentes. Muchas veces, estos conflictos son explícitos y se concretan en discusiones frecuentes frente a directivos y alumnos; en otras ocasiones, los problemas se ocultan. Cuando estas disidencias son muy marcadas, llegan a conformar una institución poco cohesionada.

5.3. Articulación entre la política y la organización de la escuela

Ball (1994) sostiene que las escuelas, como organizaciones sociales, no pueden ser consideradas independientemente del entorno, pero tampoco pueden ser analizadas en términos de adaptación a él. En este apartado se intenta ver el modo de vinculación entre ambas instancias. Según su enfoque, las políticas educativas no son estáticas, sino que se van transformando en tiempo y espacio; son procesos que producen efectos. En palabras del autor:

el texto físico que estalla a través del buzón de la escuela, o de cualquier otra parte, no llega como “llovido del cielo” –tiene una historia representada e interpretada– y tampoco ingresa en un vacío social o institucional. El texto y sus lectores y el contexto de respuesta, todos ellos tienen sus historias locales. Las políticas se inscriben en patrones de desigualdad, por ejemplo, en la estructura de las historias locales. (Ball, 1990, p. 11)

Para representar esta historia, propone una estructura conceptual a la que denomina “ciclo de la política”, que comprende cinco contextos diferentes: *contexto de influencia*, *contexto de la producción del texto político* y *contexto de la puesta en acto (enactment)*, *contexto de los resultados* y *contexto de la estrategia política*. Cada contexto consiste en una variedad de acciones –algunas privadas y otras públicas–, caracterizadas por tensiones, disputas, compromisos e imprevistos. Estos contextos están débilmente acoplados y no se vinculan unidireccionalmente. A continuación, se desarrollan los tres primeros, por ser relevantes para este desarrollo teórico. Su análisis permitirá entender el proceso que tiene lugar desde el momento

en que las organizaciones sociales, políticas y culturales reconocen la importancia de la actividad tutorial, su formalización en los textos legales y, finalmente, su desempeño en el contexto de la escuela secundaria.

5.3.1. Acerca del contexto de influencia

Las políticas educativas que regulan el funcionamiento de las instituciones escolares surgen a partir de situaciones sociales, culturales, políticas y económicas existentes en un determinado momento histórico. Este ambiente, que propicia y hace posible el surgimiento de la legislación, es denominado por Ball contexto de influencia y es el marco de donde provienen los diferentes intereses y posiciones que se plasman en la legislación. Según Ball (2009), en la actualidad, y como consecuencia de las concepciones neoliberales, la función social de la educación queda opacada por el predominio de una visión economicista, donde prevalecen los parámetros de productividad y eficacia. Además, la creciente privatización del sistema educativo hace retroceder el papel de la educación como bien público. El discurso educativo está atrapado por el discurso económico, por lo cual: “Dentro de este lenguaje, la equidad y la calidad se colocan juntos como si no estuvieran en conflicto” (Ball, 2008, p. 6).

El especialista realiza interesantes consideraciones acerca de la política educativa de estos tiempos, en estos términos:

A veces es difícil superar la retórica de la política educativa. Los documentos surgidos de los ministerios de Educación parecen iguales en cualquier parte del mundo. Los ministerios se encuentran con que deben dar respuesta a los mismos problemas sociales y económicos, y en particular la globalización se ha situado como un reto ineludible en el diseño de la política educativa. También están atrapados dentro del discurso de los gobiernos y las agencias supranacionales –la Unión Europea, el Banco Mundial, la OMC y la OCDE– como sistemas de pensamiento dentro de los cuales se inscribe la política de educación. (Ball, 2008, p. 6)

Ball (2008) señala que hay un vocabulario limitado para expresar las nociones de política educativa. Toma como base las ideas de Nóvoa (2002), quien denomina a dicho vocabulario “lenguaje de la política global”.

Nóvoa (2002) señala que existe uniformidad en el debate educativo, donde se repiten términos como calidad, exigencia, control, responsabilidad, mercado, entre otros. Estas ideas tienen la intención de ser neutrales, pero ignoran otros puntos de vista relevantes. En consonancia con las ideas de Ball, este especialista sostiene que los expertos crean y difunden un discurso internacional sin raíces estructurales ni raigambres locales. Es un lenguaje que no tiene un origen conocido, pero se propala con muchísima facilidad. “Para que se difundan por el mundo, estos conceptos necesitan ser transformados en *topoi*, esto es, banalidades universalmente aceptadas como verdades que no necesitan ser cuestionadas. [...] Ellos se transforman en *conceptos mágicos, mágicos*, porque son vistos como ‘la solución’ para muchos de los problemas” (Nóvoa, 2002, p. 7). Estas “formas de pensar” crean la ilusión de que existe una agenda común que difunde principios o ideas que se supone guiarán la manera en que los individuos piensan y actúan en el campo educativo. Es decir, que se transfieren directamente a la esfera personal y, en consecuencia, atraviesan la identidad de los sujetos. El discurso educativo queda de este modo atrapado por el discurso económico. Dado que su aparición se da de modo difuso y confuso, es necesario hacer un esfuerzo de decodificación para entender su real y verdadero sentido.

5.3.2. Acerca del contexto de producción de textos

Del contexto de influencia devienen las normativas pertinentes en forma de leyes, decretos y disposiciones, publicaciones, artículos periodísticos, programas diversos, etc. que constituyen, según Ball (2002), el “*contexto de producción de textos*”. Cada uno de ellos presenta la política de modo diferente, por lo que se incrementan las incoherencias y las contradicciones a la hora de su apropiación.

Los textos políticos no son necesariamente claros o completos, ya que son el producto de compromisos y negociaciones que tienen lugar en diversos momentos: el de la influencia inicial, el de la formulación legislativa o el de las políticas y

micropolíticas de los grupos de interés. Por este motivo, los discursos se tornan incoherentes, discordantes y/o contradictorios.

El autor define a la política como texto y como discurso. Sostiene: “Las políticas son intervenciones textuales en las prácticas” (Ball, 2002, p. 23). Es decir que no se elaboran con la participación de aquellos quienes las van a poner en práctica. Irrumpen como un texto elaborado del que los actores se deben apropiar. Como discurso, “la política habla a través nuestro, asumimos las posiciones construidas por nosotros mismos dentro de la política” (Ball, 2002, p. 27). Los discursos consiguen, o por lo menos intentan, imponer que las cosas sean hechas. Sin embargo, los sujetos, al incorporar como propio el discurso político, lo connotan con sus propias interpretaciones.

5.3.3. Acerca del contexto de la puesta en acto

Finalmente, la política se traslada a la escuela para regular las acciones de los diferentes actores. A esta instancia, Ball (2002) la denomina “*contexto de la puesta en acto*”, porque es donde se despliegan las acciones concretas de los actores involucrados. Este despliegue genera tensiones y conflictos que dichos actores deben solucionar. Por este motivo, señala que:

Las políticas normalmente no dicen qué hacer, crean las circunstancias en las cuales el margen de opciones disponibles para decidir es estrecho, cambiante, o se fijan metas o resultados particulares. Sin embargo, una respuesta debe ser armada, construida en el contexto, y contrapesada con otras expectativas. Este proceso es una acción social creativa, no una reacción robótica. (p. 24)

Es posible afirmar entonces que las políticas son elaboraciones abstractas que piensan en escuelas ideales donde los alumnos aprenden, los docentes están comprometidos y los padres son contenedores. Este es el mundo que está “en la cabeza de los políticos”. Pero estas políticas involucran a un gran número de individuos y de grupos concretos con problemáticas e idiosincrasias propias y diferentes que se enfrentan con realidades muy distintas a las que inspiraron a los políticos. Por ello, las prescripciones y normativas se transforman en una

variadísima gama de interpretaciones prácticas. Resulta imposible entonces establecer una relación causal entre la política y el desempeño de los roles y las funciones concretas.

Ball (2002) analiza el modo en que los sujetos se apropian de la política y en cómo los discursos políticos los afectan. En función de ello, sostiene que existe una interrelación entre lo personal y lo profesional.

El autor se introduce en el contexto de la escuela, donde los actores replican conflictos y luchas para imponer sus propios puntos de vista, y concluye que la vida escolar no se desarrolla en forma apacible. De modo implícito o explícito, se dirimen permanentemente tensiones que le dan un perfil especial a cada institución. La siguiente cita resulta una manifestación elocuente de estas ideas:

Se habla de ganar y perder, y las personas y el personal forman parte del conflicto y de “lo que está en juego”. Este no es un frío proceso racional; es un conflicto entre personas, grupos e ideologías. Es un asunto de enfrentamiento, influencia o falta de ella y de emociones. Es micropolítica. (Ball, 1994, p. 61)

En su análisis de las políticas educativas actuales, el autor (2014) introduce otra variable en el contexto de la puesta en acto, a la que denomina “performatividad”. Con este término, el autor plantea la idea de que las políticas actuales imponen lógicas basadas en los resultados y en los logros mucho más que en los procesos. El acento se pone en las evaluaciones del desempeño, y este tipo de racionalidad genera inseguridad, inestabilidad e incertidumbre al docente: “Esta es la base del principio de incertidumbre y de la inevitabilidad: es una receta para la inseguridad ontológica que coloca cuestiones tales como: ¿estamos haciendo lo suficiente? ¿Estamos haciendo lo correcto? ¿Nuestro desempeño será satisfactorio?” (Ball, 2014, p. 105).

Los sujetos se sienten juzgados de acuerdo con criterios diferentes y, en consecuencia, ponen en duda sus acciones o estrategias. Muchas veces se interrogan acerca de si actúan de determinada manera por convicción, porque lo consideran importante o porque serán evaluados según los criterios prescriptos. Por lo tanto, se

pierde el sentido solidario en la medida en que se promueven respuestas individualistas.

Situándonos en esta investigación y en el contexto de la República Argentina, sucesivas políticas educativas fundamentaron la necesidad de designar tutores en las escuelas secundarias, dada la necesidad de que dichas instituciones logren mejorar la retención de los alumnos. A pesar de los numerosos intentos, esta aspiración aún no ha podido ser satisfecha adecuadamente.

Al retomar el objeto de esta investigación, la pregunta anterior se plasma en un interrogante con relación al surgimiento del Proyecto XIII, específicamente acerca de si la figura del tutor surgió para promover el desarrollo personal de los alumnos o para ejercer una suerte de control destinado a fomentar los comportamientos socialmente aceptados.

5.4. Resumen del capítulo

En este capítulo, y a partir de las ideas propuestas por Ball (1994, 2002), se puede advertir que la institución educativa está caracterizada por la existencia de distintos tipos de conflictos que la convierten en una organización anárquica en la cual interactúan docentes que tienen miradas diferentes y hasta contradictorias sobre las tareas que en ella se despliegan. Desde el enfoque micropolítico, también se tiene en cuenta la articulación existente entre las políticas, la institución escolar y los actores que en ella se desempeñan. Este análisis permite comprender la distancia que existe entre los propósitos que plantea la normativa y la forma en que tienen lugar las acciones y los logros concretos de los sujetos en las prácticas cotidianas.

En esta investigación, los textos legales y los documentos de trabajo que se refieren al rol del tutor afirman que este contribuirá de manera significativa a mejorar la calidad educativa y a asegurar una mayor retención e inclusión del alumnado. Lo reconocen como una estrategia altamente eficaz para luchar contra la repitencia y la deserción. Dichos textos llegan a las instituciones como mandatos y los actores los asumen como metas supuestamente posibles de alcanzar. Se propicia de este modo que los docentes terminen haciéndose cargo de manera personal de responder tanto por los logros como por los fracasos. Si estos últimos predominan, impactan

en la subjetividad y provocan sentimientos de incertidumbre e inestabilidad profesional. Además, se da por sentado que las metas planteadas para el rol se cumplirán de la misma manera en todas las instituciones sin tener en cuenta las particularidades locales y los modos singulares de apropiación que tienen los sujetos.

Para concluir, se formula la pregunta de Ball (1994) referida a si el rol tutorial da respuesta a los verdaderos problemas de la escuela o si es un instrumento para justificar el control social y el disciplinamiento. En esta tesis se plantea el interrogante acerca de si el surgimiento de la tutoría en función del Proyecto XIII estuvo ligado a la intención de acompañar a los alumnos promoviendo su realización personal en la transición hacia la escuela secundaria o, en realidad, tuvo como objetivo el de ejercer cierto control sobre esos jóvenes, en una época caracterizada por un posicionamiento que podía resultar amenazante para el orden social y educativo.

Capítulo 6. Hitos significativos en la creación del sistema tutorial en la República Argentina y en CABA. Breve referencia al marco normativo

6.1. Introducción

En este capítulo se efectúa un recorrido histórico desde el surgimiento del rol tutorial en el marco de la legislación escolar a nivel nacional con el objetivo de comprender la intencionalidad que las políticas públicas implementadas en la República Argentina le otorgaron a la función. Para ello, se toman en cuenta las leyes y las reglamentaciones más importantes producidas a nivel del Ministerio de Educación de la Nación y de la Ciudad de Buenos Aires.

Diversos autores (Urresti, 2000; Tenti Fanfani, 2005) han destacado la profunda crisis que atraviesa la escuela secundaria desde hace varias décadas, que responde, entre otros motivos, a la gran discordancia de expectativas y demandas que evidencian los adultos y los jóvenes que interactúan en ella. Distintos estudios señalan el desencanto por la imposibilidad de acordar esfuerzos y objetivos comunes (Duschatzky, 2005; Margulis y Urresti, 2008; Bracchi, 2010).

La tarea orientadora fue vista como una estrategia apropiada para acercar a los miembros de la institución educativa y para promover que los adultos recuperasen su capacidad de ser referentes válidos para los adolescentes. El rol tutorial, entonces, cobra importancia y comienza a ser tenido en cuenta por las políticas educativas.

A continuación, se consideran dos momentos que constituyen hitos significativos por el reconocimiento del rol en los textos legales.

El primero corresponde a la creación del sistema tutorial a nivel nacional en el año 1970; el segundo comienza con la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006 hasta la actualidad.

Finalmente, se hace referencia a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ámbito en el que tiene lugar esta investigación.

6.2. El “Proyecto XIII”. La institucionalización del rol tutorial

A partir de la década del 50, la necesidad de la orientación escolar y vocacional fue reconocida como una carencia de nuestro sistema educativo. Por eso, su consideración pasó a ser un lugar común cuando se reunían profesores y pedagogos, cada vez que se proyectaba alguna reforma o cuando se escribía sobre las características y necesidades de la escuela secundaria (Sastre, 1970).

En el año 1970, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación modificó el sistema de horas cátedra en el nivel medio y creó, a nivel experimental, el “Régimen Laboral de Profesores Designados por Cargo Docente”. Este régimen estuvo enmarcado en un proyecto más amplio de reforma de la educación, denominado “Reforma Educativa” por el gobierno de la llamada “Revolución Argentina”. Esta reforma, que tuvo lugar entre los años 1969 y 1972, proponía cambios nucleados alrededor de tres pilares fundamentales: el reemplazo del ciclo básico del nivel medio por un ciclo intermedio, la extensión de la obligatoriedad escolar hasta este ciclo y la formación del magisterio primario en el nivel superior.

Las principales causas invocadas para la justificación de la reforma de la escuela secundaria tenían que ver con la falta de articulación entre el nivel primario y medio y la estructura compartimentada de asignaturas que se enseñaban aisladamente y estaban a cargo de profesores diferentes, situaciones que no respondían a las necesidades de los adolescentes, especialmente las de aquellos que vivían en condiciones sociales desventajosas.

Según sus autores, la escuela secundaria estaba regida por los principios de experimentalismo y gradualismo. El entonces asesor del Ministerio de Educación, Miguel Petty (1970), señalaba que el carácter experimental de la reforma implicaba alejarse de una mirada ideológica de la realidad con la siguiente fundamentación:

Un enfoque experimental abre las puertas a ese cambio continuado, permanente que adecue constantemente el sistema educativo a las exigencias de la sociedad. De lo contrario, es decir, cuando el principio rector de una reforma es ideológico, sea cual fuere esta ideología, si

católica, liberal, marxista o lo que fuere, satisfechas las exigencias ideológicas, el sistema no tiene por qué seguir avanzando. (p. 42)

El gradualismo era, en cierto modo, consecuencia del enfoque experimental e implicaba una elaboración paulatina de las normas y una aplicación escalonada a partir de un período de información y discusión.

Este proyecto fue fuertemente criticado por sectores gremiales, profesores, técnicos y políticos. Entre algunos de sus críticos puede citarse a Bravo (1979), quien planteaba que la reforma relegaba u olvidaba los problemas fundamentales de la realidad educativa. En referencia a que el proyecto estimulaba el desarrollo de disciplinas indispensables para la formación espiritual y moral, cuestionaba su relación con la posible implantación de la instrucción religiosa. Sin embargo, a pesar de los planteos anteriores, admitía que la creación del ciclo intermedio podía favorecer el proceso de orientación vocacional olvidado por el sistema.

Puiggrós (1970), también desde una mirada crítica, puntualizaba que, a través de esta reforma, reaparecía el positivismo educacional junto con la defensa de los valores más anacrónicos de la tradición argentina. “Su concepción educativa se basa en principios metafísicos, religiosos, mechados del espíritu liberal de las clases dirigentes del país” (Puiggrós, 1970, p. 50). Además, señalaba que el proyecto producía “la abstractización del sujeto” (Puiggrós, 1970, p. 51) pues, al considerar tan solo un área de fenómenos técnicamente manejables, mal podían conocerse las necesidades verdaderas del alumno, de los maestros y de las familias.

Las duras críticas y las fuertes resistencias provocaron que casi todas las iniciativas del proyecto quedaran sin efecto. La única que se concretó fue la denominada legalmente “Régimen Laboral de Profesores Designados por Cargo Docente”. Como en el listado de las propuestas de cambio presentado por la Subsecretaría de Educación esta iniciativa ocupó el lugar número trece, se la conoció como “Proyecto XIII”. Con esta nueva organización se aspiraba a superar las condiciones del trabajo docente en la escuela secundaria, ya que los nombramientos por horas de cátedra en distintas divisiones y escuelas obligaban a los profesores a trasladarse a varios establecimientos educativos, aún en el mismo día. Esta dispersión de actividades perjudicaba la función educativa y la eficacia docente. Por lo tanto, se

consideraba que la concentración de horas en un mismo establecimiento permitiría una organización escolar más eficiente “con la participación dinámica del profesorado en la elaboración del programa educativo”.

El Proyecto XIII contemplaba que los profesores, además de cumplir con las asignaturas del plan de estudios, debían hacerse cargo de obligaciones extra-clase, organizadas en forma de “proyectos educativos” según la realidad y las necesidades de cada institución. Entre las obligaciones previstas figuraban las de actuar como “tutor”, consejero de curso o profesor coordinador, con la función de orientar a los alumnos con problemas de aprendizaje y realizar actividades de orientación vocacional.

Paralelamente, se crearon varios cargos y se redefinieron otros. Los cargos creados fueron:

- asesor pedagógico: actuaba como jefe del Departamento de Orientación y coordinaba la tarea de los tutores o consejeros de curso, entre otras funciones;
- psicopedagogo: como miembro del Departamento de Orientación, realizaba actividades específicas vinculadas con la orientación de los alumnos y de las familias;
- ayudante del Departamento de Orientación: secundaba a los otros dos integrantes.

Por otra parte, se redefinió el cargo de preceptor, al que se denominó auxiliar docente, con la tarea de aplicar un régimen de convivencia que tendiera a la eliminación del sistema de sanciones disciplinarias. Además, se estableció el funcionamiento de departamentos de materias afines, cuyo número y áreas de especialización dependería de cada escuela, y la creación de un consejo asesor, integrado por el asesor pedagógico, los jefes de los departamentos y los alumnos, cuando las características del proyecto así lo requirieran.

Este régimen fue implantado experimental, como fue señalado en la introducción, en escuelas de nivel medio dependientes de la Dirección Nacional de Enseñanza

Secundaria y Superior, del Consejo Nacional de Educación Técnica y de la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada

Aguerrondo (1985), al hacer una evaluación del Proyecto XIII a quince años de su creación, señalaba dos etapas en su puesta en marcha. Una primera etapa piloto, que se desarrolló entre 1970 y 1978, en la que se incorporaron 30 establecimientos. Para ilustrar esa incorporación, se introduce un mapa elaborado en la época para presentar el proyecto y una segunda, entre 1979 y 1982, de “ampliación restringida”, en la que se llegó a incorporar un total de 222 escuelas. En esta última, se nombraron asesores pedagógicos, se completaron los gabinetes de orientación y se instalaron proyectos pedagógicos como resultado de un diagnóstico institucional.

La implementación del Proyecto XIII en las escuelas seleccionadas promovió algunos cambios en el funcionamiento tradicional de la escuela secundaria:

- mayor dedicación a cada estudiante bajo la forma de tareas de orientación, de nivelación y de actividades vocacionales;
- atención más personalizada a los alumnos, que se vehiculizaba en dos instancias: a través de la función de tutoría de curso asignada a los profesores y por medio de la figura del psicopedagogo para diagnosticar y asistir a las dificultades individuales;
- instauración del régimen de convivencia en reemplazo del sistema disciplinario tradicional;
- mayor cercanía relativa entre adultos y jóvenes;
- reconocimiento explícito de los aspectos no intelectuales involucrados en el acto de aprender;
- institucionalización de proyectos dirigidos a mejorar las condiciones de aprendizaje (tutorías, detección de problemas individuales, nivelación, etcétera) y a satisfacer intereses vocacionales.

En síntesis, podría señalarse que el reconocimiento legal de la función tutorial aparece dentro del marco de una reforma educativa que nunca se efectivizó completamente en la práctica. Dicha reforma planteaba como estrategia fundamental la creación del ciclo intermedio, al que se le atribuía una clara función orientadora para responder a las necesidades de los adolescentes, a través de dos instancias:

- a. la organización del plan de estudios por áreas, con la consiguiente reducción del número de profesores por curso;
- b. la inclusión de la orientación vocacional para estudiar las habilidades profesionales de los alumnos y orientarlos hacia los estudios superiores.

En ese marco de reconocimiento de los aspectos orientadores de la institución escolar, las medidas tendientes a modificar la estructura de los diferentes niveles, como fue señalado anteriormente, quedaron sin efecto, por lo que el Proyecto XIII se incorporó de modo experimental en algunas escuelas secundarias que conservaron su estructura tradicional. Este hecho es significativo y volverá a ser considerado más adelante. No obstante, si bien el Proyecto XIII fue creado para modificar las condiciones laborales de los profesores, en los años de su implementación incorporó otros elementos importantes a resaltar, tales como:

- la inclusión de proyectos incipientes de orientación escolar para dar respuesta a las necesidades del adolescente;
- la centralidad del alumno a través de su reconocimiento como protagonista activo del proceso de aprendizaje;
- la promoción de la interacción entre profesores y alumnos con el propósito de flexibilizar la organización académica clásica de la escuela secundaria;
- la implementación de un régimen de convivencia que se aleja de la noción de disciplina como control y apela a la capacidad de los adolescentes de regular sus conductas.

Estas iniciativas parecerían representar una renovación en la concepción de los vínculos entre la enseñanza y el aprendizaje, así como una mirada positiva del sujeto de la educación –adolescente o joven– y de sus posibilidades de participación.

La ley mencionada surge como parte de la reforma educativa elaborada por el gobierno militar de la Revolución Argentina en un momento en que las condiciones históricas de esos años impulsaban masivamente a la población a la participación (Urresti, 2000). La sociedad funcionaba sobre la base de un modelo económico integrador. Era una etapa en la que se exigían mayores y mejores niveles de instrucción para insertarse en el mercado laboral. Por lo tanto, la educación era vista como base para el ascenso social y la igualdad de oportunidades. La participación marcó la experiencia de “ser jóvenes”. La juventud adquiría protagonismo y confianza en su fuerza, y era vista por los adultos como promesa.

Resulta interesante plantear el interrogante respecto de si la política educativa se vio influenciada por este impulso participativo que marcó la vida de los jóvenes de la época e intentó abrir, a partir de reformas administrativas, espacios para estimularla. O si, por el contrario, se toman las palabras de Puiggrós (1970) respecto del espiritualismo y el positivismo que animaron la reforma: “están mostrando [...] la regulación de mecanismos que lleven a estabilizar los procesos de cambio reales, que se gesten en nuestro país” (p. 50).

Es importante tener en cuenta la impronta de la época en la institucionalización del rol del tutor. Si se retoma lo expuesto en las conclusiones del capítulo anterior, cabe preguntarse si el tutor tiene la función de reconocer en los alumnos sus potencialidades y de acompañarlos para que logren desplegarlas o si, por el contrario, es visto como aquel cuya tarea se orienta a disciplinar y a ordenar la actividad y la participación de los adolescentes y jóvenes.

Además, otra cuestión interesante es el modo en que se trató de resolver la relación entre los aspectos académicos y orientadores, ya que ambas tareas recaen en una sola persona, denominada “profesor tutor”.

6.3. El Ciclo Básico General (CBG)

Surge durante la presidencia del Dr. Raúl Alfonsín (1983-1989), a modo experimental, en el marco del Programa de Transformación de la Educación Media en el año 1989. Dirigido solo hacia los tres primeros años de la escuela media, “hacia aspectos curriculares e institucionales: actualización de los contenidos de enseñanza y su organización en áreas” (Hillert, 2002, p. 4). Estas áreas eran compartidas por dos o más docentes para promover el debate de la selección de los contenidos y las estrategias de enseñanza al momento de elaborar una planificación conjunta.

La tarea tutorial¹¹ también adoptó el trabajo “en pareja” con gran aceptación de los tutores que la llevaban a cabo.

6.4. El rol tutorial en la Ley de Educación Nacional

En el mes de mayo del año 2006, el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación elaboró un documento para el debate de la Ley de Educación Nacional. En él se hace referencia a la tarea orientadora de la escuela secundaria al considerar la importancia de su obligatoriedad, de la siguiente manera: “Si asumimos que el futuro estará caracterizado por el cambio, la incertidumbre y la necesidad de renovación permanente, parecería fundamental que la escuela secundaria tuviera como uno de sus ejes centrales de acción la orientación de los jóvenes” (p. 12).

Además, hace especial referencia al rol tutorial y a su función orientadora y retoma el espíritu del Proyecto XIII, que consistía, precisamente, en terminar con la existencia del “profesor taxi”.

Una educación media que pretenda cumplir con esta función de orientación deberá poder contar con un cuerpo docente que pueda, entre otras cuestiones, preparar en equipo la tarea pedagógica, formular proyectos y acompañar la trayectoria de aprendizaje de los alumnos y las alumnas. La

11 En una de las escuelas seleccionadas para esta investigación, denominada como escuela B de PXIII, funciona la tutoría en pareja, ya que en ella funcionan el Proyecto XIII y el CBG simultáneamente.

existencia de profesores tutores que puedan realizar un seguimiento del alumno, profesores con mayor dedicación y participación institucional – incompatible con la figura del “profesor taxi”– y la incorporación de coordinadores de curso, son algunas propuestas que trabajarían en este sentido. (p.10)

La Ley de Educación Nacional estableció en 2006 la obligatoriedad de la educación secundaria en el Capítulo IV, dedicado a ese nivel educativo.

Esta decisión de política educativa tuvo el propósito de incluir amplios segmentos de la población que hasta ese momento no podían aspirar a avanzar más allá de la educación primaria. Para ello, hubo que crear dispositivos legales y programas que aseguraran el ingreso y permanencia de sectores vulnerables, especialmente pero no de manera exclusiva, por su condición económica.

En el “Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina” (2008), se plantea la necesidad de acercar la escuela a los intereses del alumnado. Para ello, sus contenidos curriculares deben tener un carácter integral al servicio de un objetivo central que es la orientación. “Al final de la escuela secundaria, el estudiante debe estar en condiciones de conocerse a sí mismo, conocer la sociedad y definir su proyecto de vida” (p. 3).

El texto propone capitalizar las experiencias logradas por algunas jurisdicciones en el ámbito tutorial. También se mencionan los proyectos de orientación y tutoría, basados en la reflexión individual y grupal sobre los procesos y dificultades para aprender, con el objeto de apuntalar el desarrollo de la autoestima de los alumnos.

A pesar de las intenciones y propósitos manifestados desde el año 1970 hasta la fecha, resulta revelador advertir que, a lo largo de los años, se repiten propuestas y finalidades para la educación en general y para la enseñanza media en particular, que no pueden ser efectivizadas por las políticas educativas. Un ejemplo clarísimo es el hecho de que la eliminación del “profesor taxi”, propiciada por el Proyecto XIII, continúe siendo, aún en nuestros días, una aspiración.

6.5. La tutoría en el ámbito de CABA

La Constitución de CABA, sancionada el 1º de octubre de 1996, establece la obligatoriedad de diez años de escolaridad para todos los habitantes de la ciudad.

En 2001, la Secretaría de Educación del Gobierno de CABA creó el Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media (PFIEM), con el objetivo de mejorar los niveles de retención en los primeros dos años de las escuelas de este nivel y facilitar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar establecida en la Constitución de CABA. Para ello disponía determinar recursos, profesores y tiempos adicionales a los que demanda el plan de estudios, a través de un conjunto de módulos destinados a cada institución escolar, los que debían asignarse a profesores dedicados a proyectos dirigidos a primero y segundo año.

Dichos módulos podían ser utilizados para el trabajo individual y colectivo entre los profesores que no estaban al frente de alumnos o para realizar actividades en contacto directo con ellos. Entre las acciones sugeridas se destacan: acompañar a los alumnos en su socialización en el nuevo nivel de enseñanza; enseñarles a estudiar en los primeros años (estrategia que debía ser asumida en forma conjunta por el equipo de profesores); atender a los alumnos recursantes sobre la base de un plan de trabajo alternativo al dictado común de clases y enriquecer la experiencia formativa brindada a los estudiantes a través de dos vías:

1. fortalecimiento de la enseñanza en las asignaturas, y
2. promoción de la inclusión de otras actividades significativas.

A partir de ese momento, casi todas las escuelas decidieron implementar proyectos de tutoría bajo condiciones definidas por cada institución. Estos proyectos tuvieron impactos diversos, pero la evaluación del trabajo puso de manifiesto una valorización positiva respecto de la tarea hecha por alumnos, padres y profesores (Kantor, 2002).

En diciembre de 2002, la Dirección General de Planeamiento, en función del mismo programa, elaboró una publicación a cargo de Kantor que recoge y prioriza las

experiencias concretas que han tenido lugar en las escuelas de gestión estatal (Kantor, 2002).

En ella se indica que la organización de la escuela secundaria se ha sustentado en la presencia de un conjunto de agrupamientos que perduraron en el tiempo con escasas modificaciones: consejos consultivos, departamento de materias afines, etc. Esto obedece al hecho de que la escuela secundaria mantiene una lógica de trabajo predominantemente individual. En consecuencia, se propone un equipo de tutores que interactúen en torno a un proyecto común y que trabajen en tiempos y espacios diferentes a los habituales para lograr impactar en toda la institución.

Tal como concebimos a los proyectos de tutoría, estos representan en cierto sentido una tensión y una posibilidad de cambios dentro de la escuela secundaria, en la medida en que procuran hacerse cargo de cuestiones que esta no tiene resueltas en virtud de su estructura, su organización y las características de su propuesta formativa. (p. 5)

Durante 2004, el gobierno de CABA creó, a través del Programa Deserción Cero, las Escuelas de Reingreso, con el objetivo de recuperar en el aula a alumnos que habían abandonado los estudios.

Al año siguiente, se modificaron los planes de estudio de los ciclos básicos vigentes en las escuelas de educación secundaria de gestión estatal dependientes de la Dirección General de Educación Superior y de las direcciones de área de educación secundaria y de educación artística. Esta modificación surgió como respuesta a la necesidad de asegurar la extensión de la obligatoriedad escolar hasta el nivel medio. Se aspiraba a disminuir el bajo rendimiento, la repetición de cursos, evitar la deserción y aumentar los índices de retención escolar, en especial en los primeros años del nivel.

Una de las estrategias implementadas a partir del programa fue la instauración obligatoria del tutor en los dos primeros años de las escuelas y colegios secundarios estatales de la ciudad para ocuparse del seguimiento de los alumnos, darles apoyo y orientación y facilitar su inserción social en la clase y en la propia escuela, atendiendo tanto a temáticas pedagógicas como a cuestiones de convivencia y

disciplina. Quedaban exceptuadas las unidades educativas que contaban con el ex Proyecto XIII, excepto que no incluyeran la figura del profesor tutor.

La tutoría se convierte así en una instancia muy importante para asegurar la retención de los alumnos ingresantes. En la resolución N.º 560/SED/2005 se sostiene: “El profesor tutor será responsable de dar apoyo, seguimiento, orientación y de facilitar las experiencias individuales y grupales de los alumnos en los procesos vinculados con el estudio y con la inserción social en la clase y en la institución”.

La disposición asigna tres horas cátedra semanales, una al frente de alumnos, otra para la reunión con el equipo pedagógico y la restante para documentar el desarrollo de la escolaridad de los jóvenes, diseñar y planificar actividades con los estudiantes y otros tutores y realizar reuniones sistemáticas con las familias. En primer año, el tutor es elegido por el rector/director del establecimiento en una terna propuesta por los profesores; mientras que, en segundo, la propuesta la hacen los propios alumnos del curso. En todos los casos, la elección recae en un profesor del curso. Los profesores tutores constituyen un equipo de trabajo que cuenta con un coordinador.

Las diferentes normativas planteadas a lo largo del tiempo por las políticas públicas ponen en evidencia las dificultades que se presentan en el nivel secundario. Una de ellas es la transición de un nivel a otro, es decir, el pasaje de la educación primaria a la secundaria.

Terigi (2015) sostiene:

tomamos a la transición escolar como un cambio de corta duración caracterizado por una notoria discontinuidad en la experiencia del sujeto con respecto al pasado [...]

el pasaje al nivel medio supone un importante cambio simbólico y social para afrontar el cual muchos sujetos no cuentan con los recursos materiales y simbólicos apropiados. Las tareas propuestas y el lenguaje utilizado en la escuela, así como las relaciones que en ella establecen las personas entre sí, con los objetos y con el conocimiento, suelen diferir de aquéllas que son propias de la vida familiar y comunitaria y de la

experiencia que los niños y niñas han acumulado en la escolaridad primaria. (p. 97)

Esta situación continúa siendo un obstáculo relevante que se traduce en la deserción y repetición en los primeros años, en especial en el primero de ellos.

6.6. Resumen del capítulo

En este capítulo se abordaron los diferentes hitos históricos en los que se produce el reconocimiento del rol tutorial en las políticas públicas. Evidentemente, excepto en el Proyecto XIII, en que este rol se concibe como importante para todos los años del nivel secundario, a los siguientes se los propone para los primeros años de escolaridad secundaria, nivel en el cual, en los últimos años, las cifras relativas a la repitencia y el abandono son muy preocupantes.

La autora de esta tesis pone en duda la efectividad de conferir la capacidad orientadora a un solo actor educativo, pues esto puede provocar la despreocupación de los otros miembros de la comunidad escolar o generar, en aquellos que desempeñan el rol, como dice Ball (2006), sentimientos de impotencia e inseguridad.

Marco metodológico

Capítulo 7. Metodología de la investigación

7.1. Introducción

En este capítulo se expone el marco metodológico de la investigación realizada y se argumentan las decisiones tomadas. Se describe la finalidad, los interrogantes y los objetivos propuestos, así como la fundamentación metodológica, en donde se explica y justifica el método elegido para investigar: el estudio de caso, se puntualiza el diseño y las etapas de la investigación y se describen los instrumentos y estrategias de obtención de la información. Luego, se formulan los criterios de selección de los participantes que conforman la muestra y las pautas para el análisis y tratamiento de los datos. Finalmente, se plantean consideraciones acerca del rigor científico de la investigación y los criterios éticos tenidos en cuenta para llevar a cabo este estudio.

7.2. Finalidad, interrogantes y objetivos de la investigación

La finalidad de esta investigación es describir, comprender e interpretar cómo se concibe la tutoría en escuelas de PXIII y de PHI detectando similitudes y diferencias.

Se parte de una metodología de corte cualitativo y se implementa el método de estudio de casos con una finalidad comparativa.

En primer término, se exponen las preguntas de investigación que constituyen una forma de acercamiento a la temática a investigar y permiten iniciar el proceso para el conocimiento de sus diferentes aspectos. En este estudio, estas preguntas se originaron a partir de la experiencia personal y el intercambio con colegas, la consulta de textos académicos y la revisión de investigaciones nacionales y extranjeras.

Inscritas en el paradigma cualitativo, las siguientes preguntas tratan de indagar el rol tutorial a partir de las percepciones de los sujetos, en su interacción en el contexto escolar que corresponde a dos modalidades de implementación del

proyecto de tutoría. Estas dos modalidades constituyen los casos de estudio que serán comparados para observar similitudes y diferencias.

- ¿Cómo entienden la tutoría los actores que se desempeñan en escuelas de PXIII y de PHI?
- ¿Cómo definen el rol tutorial los tutores, asesores pedagógicos y rectores de 1º y 2º año de escuelas de PXIII y PHI?
- ¿Existen diferencias en la apreciación de los tutores, asesores pedagógicos y rectores acerca de la tutoría según pertenezcan a cada uno de los proyectos considerados (PXIII y PHI)?
- ¿Cuáles son sus valoraciones positivas y negativas acerca del rol?
- ¿Cómo describen las ventajas y ayuda que ofrece la tutoría?
- ¿Cómo definen los obstáculos con los que se enfrenta esta tarea?
- ¿Cuáles son las estrategias que elaboran para superarlos?
- ¿Qué acciones realizan para resolver la repetición y la deserción?
- ¿Cómo vivencian los diferentes actores, pertenecientes a ambos tipos de proyectos, la repetición y la deserción de sus alumnos?
- ¿Cómo perciben el funcionamiento del programa tutorial que llevan a cabo en sus respectivas escuelas?
- ¿Cuál es la postura de los actores respecto a la formación y capacitación de tutores?

Las preguntas de investigación conducen a la elaboración de los objetivos generales que son los siguientes:

O.G1. Comprender cómo se percibe la tutoría en escuelas de PXIII y PHI

O.G.2. Percibir cuál es la idea que tienen los tutores, asesores pedagógicos y rectores de primero y segundo año de escuelas de PXIII y PHI acerca de los alcances y límites de la tutoría

O.G.3. Conocer cómo vinculan los tutores su rol con la retención y la inclusión escolar

O.G.4. Entender cuál es la postura que los tutores, asesores pedagógicos y rectores de primero y segundo año de escuelas de PXIII y de PHI tienen en relación con la formación y capacitación de tutores.

En la tabla que se presenta en la página siguiente (Tabla 7.1.) se muestra la relación entre los objetivos generales y las preguntas de investigación.

Tabla 7.1. Relación entre objetivos generales y preguntas de investigación

Objetivos generales	Preguntas de investigación
O.G.1. Comprender cómo se percibe la tutoría en escuelas de PXIII y de PHI	<p>¿Cómo entienden la tutoría los actores que se desempeñan en escuelas de PXIII y de PHI?</p> <p>¿Cómo definen el rol tutorial los tutores, asesores pedagógicos y rectores de 1º y 2º año de escuelas de PXIII y PHI?</p> <p>¿Existen diferencias en la apreciación de los tutores, asesores y rectores acerca de la tutoría según pertenezcan a cada uno de los proyectos considerados (PXIII y PHI)?</p>
O.G.2. Percibir cuál es la idea que tienen los tutores, asesores pedagógicos y rectores de primero y segundo año de escuelas de PXIII y PHI acerca de los alcances y límites de la tutoría	<p>¿Cuáles son sus valoraciones positivas y negativas acerca del rol?</p> <p>¿Cómo describen las ventajas y ayudas que ofrece la tutoría?</p> <p>¿Cómo definen los obstáculos con los que se enfrenta esta tarea?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias que elaboran para superarlos?</p>
O.G.3. Conocer cómo vinculan los tutores su rol con la retención y la inclusión escolar	<p>¿Qué acciones realizan los tutores para resolver la repetición y la deserción?</p> <p>¿Cómo vivencian los diferentes actores pertenecientes a ambos tipos de proyectos la repetición y la deserción de sus alumnos?</p>

<p>O.G.4. Entender cuál es la postura que los tutores, asesores pedagógicos y rectores de primero y segundo año de escuelas PXIII y PHI tienen de la formación y capacitación de tutores</p>	<p>¿Cómo perciben el funcionamiento del programa tutorial que llevan a cabo en sus respectivas escuelas?</p> <p>¿Cuál es su postura frente a la formación y capacitación de los profesores tutores?</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia.

De los objetivos generales se desprenden los objetivos específicos que sirven de guía para la planificación de los pasos siguientes de la investigación, como se puede observar en la tabla 7.2., en la siguiente página.

Tabla 7.2. Objetivos específicos que se desprenden de los generales

Objetivos generales	Objetivos específicos
<p>O.G1. Comprender cómo se percibe la tutoría en escuelas de PXIII y PHI</p>	<p>O.E1.1. Conocer cómo conciben y definen el rol tutorial los tutores, asesores pedagógicos y rectores de primero y segundo año de escuelas de PXXIII</p> <p>O.E.1.2. Conocer cómo conciben y definen el rol tutorial los tutores, asesores pedagógicos y rectores de primero y segundo año de escuelas de PHI</p>
<p>O.G.2. Percibir cuál es la idea que tienen los tutores, asesores pedagógicos y rectores de primero y segundo año de EPXIII y EPHI acerca de los alcances y límites de la tutoría</p>	<p>O.E.2.1. Interpretar las apreciaciones positivas y negativas de los tutores, asesores y rectores de 1º y 2º año acerca del rol tutorial en las escuelas de PXIII y de PHI, en base al análisis de semejanzas y diferencias</p> <p>O.E.2.2. Conocer las ideas que los tutores, asesores pedagógicos y rectores, que se desempeñan en ambos sistemas tutoriales, tienen respecto a las ventajas de la tutoría.</p> <p>O.E.2.3. Conocer las ideas que los tutores, asesores pedagógicos y rectores, que se desempeñan en ambos sistemas tutoriales, tienen respecto a los obstáculos que presenta la tutoría.</p> <p>O.E.2.4. Entender qué estrategias implementan los tutores para superarlos en ambos tipos de escuela</p>

O.G.3. Conocer cómo vinculan los tutores su rol con la retención y la inclusión escolar	O.E.3.1. Captar qué acciones realizan los tutores en las escuelas para favorecer la retención y la inclusión O.E.3.2. Percibir qué consecuencias provoca en los actores de ambos proyectos la repetición y deserción de los alumnos
O.G.4. Entender cuál es la postura que los tutores, asesores pedagógicos y rectores de primero y segundo año de escuelas PXIII y PHI tienen acerca de la formación y capacitación de tutores	O.E.4.1. Describir las ideas que los actores de ambos tipos de escuela expresan respecto a la necesidad de capacitación de los tutores. O.G.4.2. Conocer cómo valoran los actores de ambos tipos de escuela los proyectos de formación y capacitación implementados en sus respectivas escuelas

7.3. Metodología de la investigación

Esta tesis, que se lleva a cabo en el marco de la investigación cualitativa, indaga la subjetividad de los actores educativos participantes que se manifiesta a través de sus expresiones, ideas, acciones y gestos.

Stake (2007) señala tres parámetros de contraste entre la investigación cuantitativa y la cualitativa que se pueden esquematizar del siguiente modo:

Tabla 7.3. Diferencias entre la investigación cuantitativa y cualitativa

Investigación cuantitativa	Investigación cualitativa
Explicación	Comprensión
Función impersonal de la investigación	Función personal de la investigación
Conocimiento descubierto	Conocimiento construido

Fuente: Elaboración propia en base a las ideas de Stake (2007).

Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del contexto en el que actúan. Es decir, tratan de entender cómo los actores ven la problemática que será estudiada. Así, la tesis que tienen entre manos se enmarca en la investigación cualitativa porque se intenta dar voz a los participantes (tutores, asesores y rectores) para conocer cómo piensan y valoran el rol tutorial en sus respectivas escuelas (PXIII y PHI) al mismo tiempo que se exploran similitudes y diferencias. La investigación cualitativa permite acercarse al punto de vista de los participantes al considerar que el mismo está configurado por el contexto en el que se desempeñan. En este caso, se intenta comprender si de la pertenencia a una u otra estructura escolar (PXIII y PHI) devienen percepciones, miradas o definiciones diferentes respecto del tutor o estas estructuras no inciden en las ideas que los participantes tienen de la tutoría. Por ello se comparte la idea de Maxwell (2019) cuando define a la investigación cualitativa como aquella cuyo propósito ayudar a comprender: 1. los sentidos y las perspectivas de las personas estudiadas, esto es, ver el mundo desde sus puntos de vista en lugar de acudir, simplemente, al punto de vista propio del investigador; 2. cómo estas perspectivas están definidas por sus contextos físicos, sociales y culturales a la vez que, también, contribuyen con la definición de esos contextos, y 3. los procesos específicos involucrados en el mantenimiento o la modificación de estos fenómenos y relaciones.

El conocimiento en la investigación cualitativa se construye a partir de la comprensión de cómo piensan y cómo interpretan la realidad los sujetos investigados. No se descubre, sino que se entiende una realidad en la medida en que el investigador se involucra en ella para comprenderla. Por este motivo, se busca ampliar el conocimiento de la subjetividad de estos actores educativos, de sus concepciones y de sus modos de otorgar significado a aquello que les sucede en interacción con otros sujetos, en el marco del contexto escolar en dos proyectos tutoriales diferentes.

A continuación, se describe el método de investigación, así como su diseño y sus fases.

7.3.1. Método de investigación: estudio de caso

Toda investigación requiere un método para aproximarse y relacionarse con los sujetos que interactúan en la realidad.

En esta investigación se recurre a un método orientado a la comprensión, típico de un estudio cualitativo: el estudio de casos, con un punto de vista comparativo.

Se trata de comprender cómo los actores perciben la tutoría según se desempeñen en uno u otro programa y cuáles son las concordancias y discrepancias a través de un proceso comparativo entre ambos modelos. A la vez, se pretende también conocer los contextos en los cuales interactúan las personas para captar “cómo los acontecimientos, acciones y significados son modelados por las circunstancias particulares en las cuales ocurren” (Maxwell, 2019, p. 40). Precisamente, este estudio se origina en la idea de que los dos proyectos estudiados pueden dar lugar a percepciones diferentes acerca de la tutoría en los participantes por los diferentes contextos en los que se desempeñan.

Creswell (2014, p. 98-99) plantea las siguientes características de un estudio de caso:

- El estudio de caso comienza con la selección de un caso específico. La clave consiste en que el caso debe ser acotado o descrito en base a ciertos

parámetros de espacio y de tiempo. Puede seleccionarse un caso o varios para poder compararlos.

- La intención de realizar un estudio de caso también es importante. Un estudio de caso cualitativo puede ser elaborado para ilustrar un único caso que presenta en sí mismo un interés inusual y necesita ser descrito detalladamente (caso intrínseco). En cambio, su intención puede ser la comprensión de un tema, asunto, problema o inquietud específica por lo cual se seleccionan uno o varios casos para comprender mejor la problemática (caso o casos instrumentales).
- Un buen estudio de caso permite una comprensión profunda. Para lograrlo el investigador utiliza varias estrategias de recolección de datos.
- La elección de cómo abordar el análisis de datos en un estudio de caso puede diferir. Algunos casos involucran el análisis de múltiples unidades en su interior mientras que otros implican la consideración del caso completo. Además, en algunos estudios, el investigador elige múltiples casos para comparar mientras que en otros escoge uno solo.
- La clave para comprender el análisis reside en que una buena investigación basada en el estudio de caso incluye la descripción del caso. La descripción aplica tanto a los casos intrínsecos como instrumentales. Por otra parte, los hallazgos no cubiertos en el análisis inicial deben ser descritos una sección dedicada a ellos.
- Para encontrar similitudes y diferencias los temas o asuntos deben ser analizados a través de varios casos
- Un estudio de casos termina en conclusiones a las que Creswell (2014) denomina “lecciones generales obtenidas a partir del estudio de uno o varios casos” (p. 99).

Danhke (1989) describe la finalidad de los estudios descriptivos y plantea que: “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis” (p. 117).

Aguirre y Jaramillo (2015) critican las posturas que desatienden la importancia de la descripción en el contexto de la investigación cualitativa ya que la misma cumple un papel preponderante en los procesos comprensivos:

la descripción es protagónica a la hora de responder preguntas cualitativas con un interés específico, sin necesidad de adornarla con otros enfoques; además, ocupa un lugar definido en cada uno de los métodos cualitativos y podría decirse que su papel consiste en la preservación de los hechos, precaución para no hacer de ellos una ficción. (p.181)

Por lo tanto, independientemente del tipo de diseño que se implemente, la descripción otorga la rigurosidad que no debe faltar en cualquier investigación cualitativa.

Según los autores mencionados, la descripción cualitativa básica, a pesar de ser de baja inferencia, es inevitablemente interpretativa porque está filtrada a través de las percepciones humanas, por lo cual es posible presentar los hechos en un lenguaje cotidiano que pueda ser validado intersubjetivamente.

En relación con el investigador, sostienen que es imposible que se desprenda de su propia subjetividad cuando encara la descripción en el contexto de una investigación cualitativa:

podría decirse que ya hay, de antemano, un papel interpretativo por parte del observador frente a: la manera de entrar en relación con los participantes, su posición en el campo y cómo registra su intervención en las notas de campo; por tanto, existe una precomprensión o intencionalidad inicial al momento de observar y registrar los datos, lo cual no es

desconocido al interior de la misma descripción. (Aguirre y Jaramillo, 2015, p. 185)

La subjetividad está siempre, tanto en la observación como en la descripción. Sin ideas previas acerca de lo que se intenta describir, no habría descripción porque ella está dinamizada por contenidos conscientes e inconscientes. Por este motivo, la interpretación de baja inferencia adquiere trascendencia porque, al tener un mayor acercamiento a los datos, se encuentra más despegada de la subjetividad del investigador.

Otro aspecto interesante señalado por los especialistas citados se basa en el hecho de que una buena descripción, al dar voz a los sujetos, permite comprender la forma con que interpretan la realidad estudiada que muchas veces no coincide con la del investigador. Por este motivo, en base a los aportes de Wolcott (2001), alertan respecto a la diferencia sutil que existe entre los datos observados y los inferidos, dado que se tiende a caer en la inferencia de lo que el participante dice antes de observar lo que, precisamente, nos está diciendo. Es decir, se debe expresar exclusivamente aquello que fue visto o escuchado, excepto que los participantes hayan expresado explícitamente sus sentimientos o significados atribuidos a una situación determinada.

En esta investigación se implementará el método de estudio de caso con un punto de vista comparativo. Se intenta encontrar semejanzas y diferencias a partir de la comparación de los casos presentados.

Si bien, la comparación aparece muy frecuentemente en la vida cotidiana, en el contexto de la investigación se despliega “entre entidades que poseen atributos en parte compartidos (similares) y en parte no compartidos (y declarados no comparables” (Morlino, 1994, p. 71). Estas entidades provienen de parámetros o características que derivan de un marco teórico o conceptual o de una teoría.

Si se tiene como base la clasificación de Rodríguez Gómez et al. (1999), esta investigación pertenece al tipo de *Estudios de caso múltiple porque* pretende comprender si dos proyectos distintos (PXIII y PHI) dan lugar a modos diferentes

en la comprensión que los actores tienen acerca del rol tutorial. Este estudio de casos permite generar teoría de carácter singular dado que por la modalidad investigativa implementada no se pretende obtener generalizaciones.

Para caracterizar los métodos cualitativos se recurre a Maxwell (2019) quien señala que constan de cuatro elementos básicos que adquieren importancia en la modalidad de recolección e interpretación de datos.

Es necesario señalar que el autor posee una concepción ampliada acerca de los métodos y la justifica al señalar que “resulta útil pensar en ellos como decisiones de *diseño*, cuestiones centrales que debes considerar al planificar tu estudio y que debes repensar al momento de conducirlo” (Maxwell, 2019, p.128).

Las cuestiones que según el autor deben atenderse son las siguientes:

1. Relaciones de investigación que se establecen con los participantes
2. Selección de individuos y otras fuentes de información
3. Modalidad de recolección de dato
4. Análisis de datos: qué se hará para interpretar la información recabada

A continuación, se procede al desarrollo de cada uno:

1. Relaciones de investigación que se establecen con los participantes

Las relaciones que se crean con los participantes y otros que pueden facilitar o dificultar el estudio son cruciales.

En un principio, en esta investigación, la negociación con las autoridades fue muy compleja porque los tiempos de la investigadora no coincidían con los institucionales. Dado el carácter público de las instituciones elegidas, se trató de lograr el acceso a través de las instancias requeridas por los organismos de gobierno. Por lo tanto, las gestiones y negociaciones para el ingreso a las escuelas fueron realizadas en la Dirección General de Planeamiento del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (CABA).

Cuando se contó con la autorización, cada rector fue notificado de la misma y, mediante una comunicación telefónica, se convino la realización de una entrevista presencial para acordar los detalles de los encuentros posteriores. A partir del contacto con los rectores, las relaciones con los participantes fueron fluidas y cordiales.

2. Selección de individuos y otras fuentes de información

Otro aspecto esencial está constituido por las decisiones vinculadas con el lugar en que se realiza la investigación y a quién incluir en ella. En el presente estudio se incluyeron los tutores, asesores pedagógicos y rectores de escuelas de PXIII y de PHI.

En el apartado 7.5 se detallará qué participantes fueron elegidos de los tutores, asesores pedagógicos y rectores y se justificarán los motivos de dicha selección.

3. Modalidad de recolección de datos

Maxwell (2019) sostiene que los métodos empleados (incluidas las preguntas de entrevista) no necesariamente se deducen de forma lógica de las preguntas de investigación. Ambos son partes separadas del diseño. No hay manera mecánica de convertir las preguntas de investigación en métodos, dado que:

tus métodos son el medio para responder tus preguntas de investigación, no una transformación lógica de estas últimas. Su elección depende no sólo de tus preguntas de investigación, sino también de la situación real de investigación y de lo que resulte más eficaz en tal situación a fin de brindarte los datos que necesitas. (pp. 144-145)

Este planteo resulta interesante a la hora de elegir las estrategias porque se enriquecerán al tomar en cuenta la realidad del proceso de investigación y sus requerimientos.

4. Análisis de datos: qué se hará para interpretar la información recabada

“Todo estudio cualitativo implica decisiones acerca del modo en que se realizarán los análisis, y estas decisiones deben influir sobre el resto del diseño a la vez que

ser influidas por este último” (Maxwell, 2019, p. 151). El investigador cualitativo comienza con el análisis de datos inmediatamente después de haber realizado la primera entrevista y continúa con él.

7.3.2. Diseño y fases de la investigación

El diseño constituye una guía sobre cómo llevar a cabo el proceso de investigación en el que se implementa una estrategia particular de recogida de información.

Este estudio adopta un diseño flexible. Según Mendizábal (2006) la flexibilidad alude a la posibilidad de que, durante el proceso de investigación se tengan en cuenta hechos nuevos o imprevistos que generen modificaciones en las preguntas y, consecuentemente, en ciertos objetivos, a la posibilidad de recurrir a nuevas técnicas de recolección de información, así como a una nueva reelaboración conceptual durante el proceso de investigación.

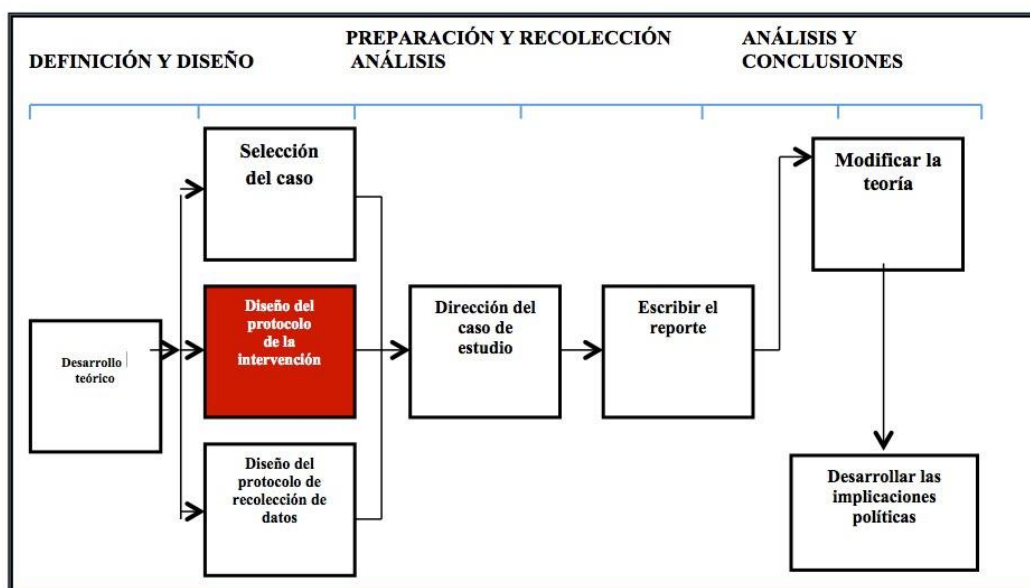
7.3.2.1. Fases de la investigación

En base al esquema propuesto por Yin (2009) se realiza la investigación en tres fases: definición y diseño; preparación, recolección y análisis; síntesis y conclusión.

La siguiente figura (Figura 7.1) grafica este esquema.

—

Figura 7.1. Adaptación personal del esquema propuesto por Yin (2009) para el estudio de caso



Fuente: Elaboración propia.

- Definición y diseño

Esta fase tuvo lugar luego de que se planteara la investigación y se definieran el problema y el objeto de estudio. Seguidamente, se consideró que la investigación cualitativa sería adecuada para la indagación propuesta. En el marco de esta investigación, se escogió el método de estudio de casos con finalidad comparativa.

En base a las dimensiones se construyeron las categorías, que son de carácter deductivo, porque provienen de los objetivos, del marco teórico de la investigación y de las dimensiones. Constituyen los temas que se desean indagar.

Las categorías son las siguientes: 1. Caracterización del rol tutorial 2. Percepción de la relevancia del rol 3. El tutor como referente de la retención e inclusión 4. Percepción de la necesidad de formación y capacitación.

- Preparación, recolección y análisis

Para probar la pertinencia del guion elaborado, previamente a la administración de las entrevistas a los tutores, asesores pedagógicos y rectores se realizó una prueba piloto en la Escuela Media Don Bosco perteneciente a la Casa Salesiana de Don

Bosco, a miembros del Equipo de Orientación escolar (EOE) y del Equipo de Profesores Tutores (EPT) que forman parte de los diferentes equipos de acompañamiento de los que dispone la escuela.

El contexto de las escuelas donde se efectuó la investigación es, sin lugar a duda, diferente al de las Escuelas Salesianas. Estas últimas son instituciones religiosas y de gestión privada. La tradición salesiana pone mucho énfasis en la orientación y el acompañamiento de los adolescentes y jóvenes, no solo en los aspectos académicos, sino también, y especialmente, en los espirituales y emocionales. Sin embargo, a pesar de las divergencias, entrar en contacto con profesores y asesores con experiencia en la práctica de la tutoría para comprender sus miradas y percepciones acerca de la realidad tutorial aportó herramientas para abocarse al estudio de campo con mayor seguridad.

A partir de la administración de las entrevistas y del análisis de los resultados de las respuestas, se realizaron correcciones en el guion del cuestionario, que consistieron en excluir algunas preguntas, modificar otras y también enriquecer las ya elaboradas con datos y comentarios que aportaron los participantes. Del mismo modo, se las reordenó y se adecuaron los tiempos de administración.¹²

El guion de la entrevista definitiva se elaboró teniendo en cuenta los resultados del estudio de campo y las categorías mencionadas previamente.

Una vez obtenidos los datos, se efectuaron diferentes análisis comparativos entre los dos tipos de instituciones.

- Síntesis y conclusiones

En esta fase se llevó a cabo la síntesis comparativa final y se elaboraron las conclusiones pertinentes. Además, se aportaron sugerencias acerca del funcionamiento de la tutoría en la escuela secundaria. Es necesario destacar que

¹² La entrevista del piloto no fue incluida en la investigación.

los resultados de esta investigación condujeron al replanteo de los presupuestos iniciales más que a la modificación de la teoría.

7.4. Unidades de análisis y casos objeto de estudio. Criterios de selección

Focalizado en la finalidad de los casos, Stake (2007) propone una clasificación que incluye los siguientes:

Estudio de caso intrínseco: se propone captar la especificidad propia de un caso concreto y profundizar su comprensión. Este caso no se toma como representativo de otros y, en consecuencia, sus resultados no son generalizables.

Estudio de caso instrumental: el caso se examina para realizar consideraciones o afirmaciones sobre el objeto de investigación. Requiere de la selección de varios casos para contrastar.

Estudio de caso colectivo: es pertinente cuando el interés de la investigación se centra en un hecho o grupo que hace necesario seleccionar varios casos para su estudio intensivo.

Esta indagación se encuadra en el tipo de caso instrumental, puesto que su propósito apunta a aportar a la comprensión del rol tutorial.

Yin (2009) clasifica los tipos de estudio de caso en base a las combinaciones posibles entre las variables de estudio de caso (único o múltiple) y el número de unidades de análisis (única o múltiple).

Tabla 7.4. Tipos básicos de estudio de caso

		Estudio de casos	
		Único	Múltiples
Unidades de análisis	Única	Tipo 1	Tipo 3
	Múltiples	Tipo 2	Tipo 4

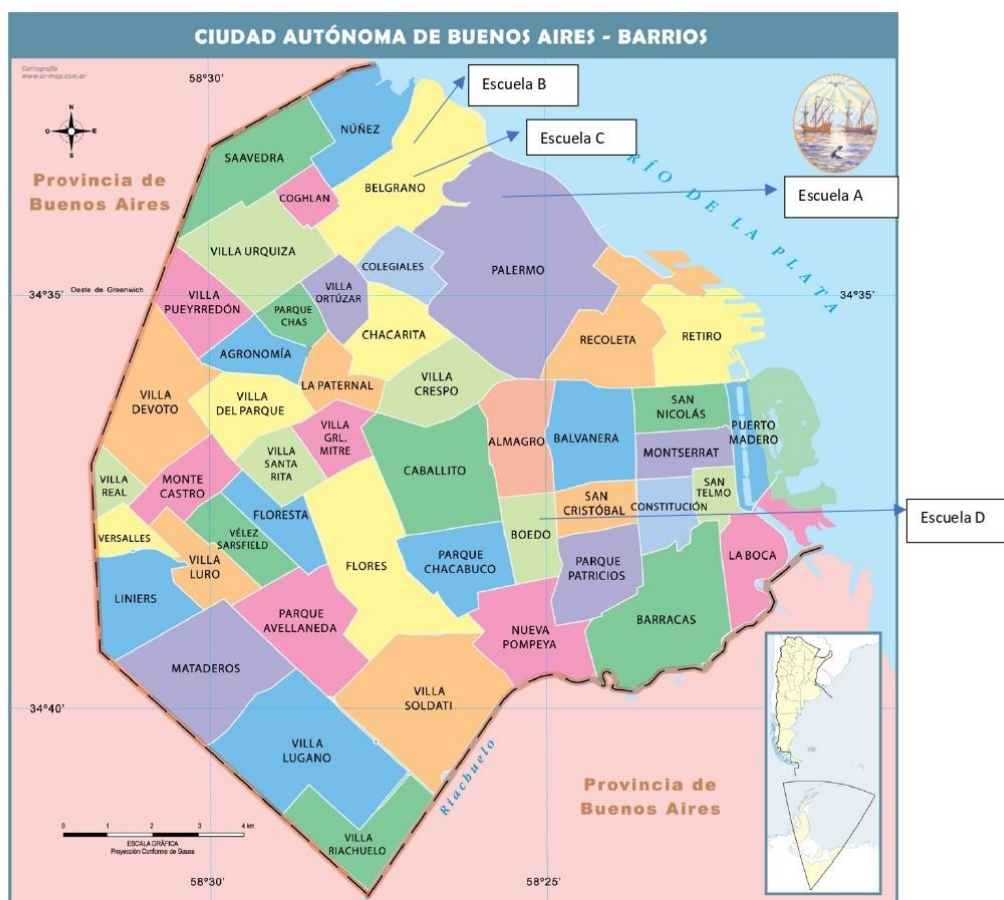
Fuente: Yin (2009).

En esta investigación, los casos son los siguientes:

- Las escuelas PXIII (Caso I)
- Las escuelas PHI (Caso II)

En la figura 7.2, a continuación, es posible apreciar la distribución de las escuelas seleccionadas para la investigación.

Figura 7.2. Mapa de CABA, donde se ubican las escuelas seleccionadas



- Escuela A Barrio Recoleta
- Escuela B Barrio de Belgrano
- Escuela C Barrio de Belgrano
- Escuela D Barrio Boedo

7.4.1. Caso I - Escuelas de PXIII

Las Escuelas PXIII establecen el nombramiento de docentes denominado de tiempo completo y de tiempo parcial de acuerdo con la carga horaria. Además, hay otros cargos: asesor pedagógico, psicopedagogo y psicólogo. Asimismo, se crean diversos departamentos, entre ellos el de orientación. La mayoría de las escuelas utiliza las actividades extra-clase para la tarea tutorial y las clases de apoyo.

El Ciclo Básico General (CBG) surge como consecuencia de una reforma de carácter experimental en 1988 y funciona solamente en un grupo de escuelas secundarias públicas y privadas.

Las asignaturas se articulan en forma interdisciplinaria por lo cual los docentes – incluidos los tutores– trabajan en pareja los contenidos de sus respectivas materias. Además, existe un taller de educadores que tiene un espacio fijo en el organigrama escolar para poder congregarse a todos los docentes un día determinado, a una hora determinada y es utilizado para organizar el trabajo institucional y el perfeccionamiento de los miembros de la institución.

Escuela A PXIII.

Ubicación: Barrio Norte

Esta escuela está ubicada en un barrio de la ciudad cuyos habitantes, en general, pertenecen a clase media y clase media alta y se halla en una avenida muy frecuentada en la que abundan negocios, instituciones bancarias y confiterías. En el año 1974 ingresa dentro del Régimen de Profesores por Cargo-Proyecto XIII por disposición de la Dirección Nacional de Educación Media. Pertenece al modelo A porque los docentes son de Tiempo Completo, es decir cumplen 36 horas semanales. En la actualidad, algunos de esos profesores han renunciado o se han jubilado y no todos sus reemplazantes han sido nombrados con esa carga horaria.

En este colegio, la tutoría es uno de los proyectos más destacados dentro de todas las actividades de horas extra-clase del PXIII: “La tutoría *está encaminada; es una tradición. Históricamente, ha sido muy valorizada y lo sigue siendo a pesar del cambio de autoridades y de docentes*”, señala la rectora del establecimiento.

Cuenta con tutores en la planta funcional de primero a quinto año. Los tutores de primer año tienen cinco horas semanales de tutoría porque albergan a una población que requiere mucha atención para su integración a la escuela. Además, se necesita tener un conocimiento de los padres y entrevistarlos todas las veces que sean necesarias. De segundo año en adelante, las horas semanales destinadas a la tutoría son tres.

A su vez, los dos primeros años tienen obligatoriamente una hora de tutoría frente al curso, una vez por semana. En las horas restantes planifican y mantienen entrevistas con padres y alumnos. Además, dan clase de sus respectivas materias y, en algunos casos, apoyo escolar.

Los tutores son elegidos por el Departamento de Orientación, sin la participación de los alumnos.

Según la rectora, para el rol de tutor se elige a la persona más idónea, más preocupada por lo social. Pero, para comprobarlo tiene que pasar un año y ahí entonces se decide si va a ser nombrado nuevamente. *“Cuando los profesores toman tutoría para aumentar su carga horaria tienen poco compromiso con la tarea”* sostuvo la rectora en una entrevista. El Departamento de Orientación está conformado por una asesora pedagógica y una psicóloga.

El rol de preceptor es muy valorizado “porque es el que está permanentemente en contacto con los alumnos. Es el que recibe a los padres cuando vienen en cualquier momento”, sostiene la asesora pedagógica.

La tutoría está complementada por otros proyectos tales como el de “Ayuda Escolar”¹³ y el del “Consejo de Convivencia”.¹⁴ Además, funcionan aquellos que pertenecen directamente al Gobierno de CABA, tales como el de “Alumnas Madres”¹⁵ o el de “Atención Domiciliaria”.¹⁶ Por otra parte, disponen el apoyo del

¹³ La Red de Ayuda Escolar provee apoyo escolar en todas las materias. Además, acompaña a las familias haciéndolas partícipes del recorrido de sus hijos a partir de la realización de talleres compartidos.

¹⁴ Los consejos de convivencia instituyen diferentes espacios colectivos de resolución de conflictos que fomentan la participación de los alumnos.

¹⁵ Se autoriza la concurrencia de los hijos de alumnos a los establecimientos educativos en circunstancias excepcionales y, agotadas todas las alternativas sobre el cuidado del hijo, la institución escolar debe desarrollar estrategias particulares de acuerdo con las posibilidades edilicias características de la comunidad educativa, para contenerlos.

¹⁶ Dispone actividades educativas para los alumnos que no están en condiciones de asistir presencialmente a la escuela.

Programa de Asistencia a las Escuelas Medias en Área Socioeducativa,¹⁷ el ASE¹⁸ y el Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.¹⁹

Población escolar. Su población concurre a la mañana o a la tarde y es muy heterogénea. Una gran cantidad de alumnos proviene de villas de emergencia cercanas y asisten a esta escuela porque sus madres se desempeñan como empleadas domésticas en las inmediaciones del establecimiento. En el horario matutino, asiste una mayor cantidad de chicos que viven en el barrio. En general, los estudiantes del turno tarde vienen desde lugares más alejados que se encuentran en el conurbano bonaerense, como ser Berazategui o Claypole.

En Argentina, el conurbano bonaerense, un área densamente poblada y próxima a la CABA, está compuesto por 24 partidos. De acuerdo con su proximidad respecto de la Ciudad de Buenos Aires, estos partidos se agrupan en varios cordones.

La repitencia y el ausentismo son los dos problemas fundamentales que se presentan en esta institución.

No se recibe material de apoyo para tutoría por parte de CABA desde 2005. La asesora pedagógica va a reuniones planificadas por el Departamento de Orientación Educativa Central²⁰ y trae información actualizada.

La capacitación que reciben los tutores está a cargo de la asesora pedagógica o de la psicóloga y se concretiza en las reuniones donde se les aportan elementos conceptuales para complementar la práctica.

ponemos el acento en el chico y sí, hay cosas que no las va a hacer, que no sabe, que no puede, que la familia no lo ayuda, esta es la realidad que

¹⁷ El programa de Asistencia a las Escuelas Medias en el Área Socioeducativa realiza acciones concretas de orientación y asesoramiento en el ámbito de las escuelas medias y técnicas.

¹⁸ El programa se propone concretar acciones específicas para construir respuestas alternativas, en el ámbito escolar, a las necesidades de los jóvenes en situación de vulnerabilidad.

¹⁹ Es el organismo especializado en infancia que tiene como finalidad promover, proteger y garantizar los derechos de todas/os las/os niñas, niños y adolescentes.

²⁰ Dedicado a la orientación institucional en el campo educativo, promueve actividades de reflexión para que las escuelas secundarias puedan responder con estrategias específicas a la diversidad de la población de alumnos que asiste logrando su inserción, su permanencia y su promoción.

tenemos. Trabajar con chicos buenos y prolijitos es... lo hace cualquiera.
El desafío es trabajar con lo difícil. (Asesora pedagógica)

Los tutores también se reúnen individualmente con la asesora o la psicóloga para recibir asesoramiento frente a problemáticas puntuales. Tienen a su cargo tres reuniones en el año. Una, que es informativa, la de principio de año, otra más evaluativa y la tercera después del segundo trimestre que también sigue siendo evaluativa. En las mismas, participa algún miembro del equipo directivo y la asesora pedagógica.

Algunos tutores realizan talleres con padres para trabajar el rol del adulto en relación con los adolescentes. “Se trabaja mucho acerca de la fragilidad del adulto, porque un adulto que se siente frágil, que no se siente respaldado por las esferas superiores, está medio desarmado para poder trabajar con un chico desarmado” (asesora pedagógica).

Escuela B PXIII.

Ubicación: Barrio de Belgrano

Esta escuela está ubicada en uno de los barrios más residenciales y pintorescos de CABA. Aún se observan viejas e importantes casonas señoriales, la mayoría típicas de fines del siglo XIX, entre las que se han edificado modernos, sofisticados y espectaculares edificios.

Su modalidad es Bachillerato con Proyecto XIII (desde su creación) más CBG (desde 1989). Se trata de una “Escuela con Planta por Cargos Integrada” porque articula dos sistemas, que son, PXIII y CBG en una misma institución.

Al momento de la introducción de la modalidad de CBG, la articulación con el PXIII fue dificultosa.

En esta institución, las tutoras no tienen una hora semanal de tutoría al frente del curso. Pero, al ser profesoras de tiempo completo, disponen de treinta y seis horas semanales entre las que están sus horas extra-clase. Estas horas son utilizadas para las entrevistas con los alumnos, con los padres y para el seguimiento de los

estudiantes. Como estas tutoras tienen como mínimo una materia frente al curso, si hay alguna problemática en especial la tratan en sus horas de clase.

En función del CBG se les otorga por igual a los docentes del Ciclo Básico un tiempo remunerado no dedicado directamente a la enseñanza bajo la forma de una renta de cuatro horas: dos, para un Taller de Educadores y dos, para un taller semanal o taller Integrado, espacio de trabajo compartido por áreas y por dos o más docentes de diferentes asignaturas. El taller de Educadores, espacio semanal fijo en el que coinciden todos los docentes, puede utilizarse para el intercambio con profesores tutores, para capacitación interna o para recibir la asistencia del personal del “Centro de Pedagogías de Anticipación”²¹ (CePA). Su finalidad es asegurar un ámbito común para que todos los docentes de la escuela puedan capacitarse, debatir ideas, planificar conjuntamente, entre otras tareas.

Existe un trabajo por pareja pedagógica de diferentes asignaturas que se extiende a la tutoría. Estas parejas de profesores se articulan entre asignaturas diferentes como matemática y biología, geografía e historia o lengua y expresión musical o plástica. Es decir que, además de las horas habituales destinadas a cada materia, se dispone de dos horas más para la integración de contenidos.

No existe Departamento de Orientación propiamente dicho. Hay una asesora pedagógica, con una antigüedad de 10 años, aproximadamente, que se encarga de orientar la derivación psicológica, médica y neurológica, entre otras. Trabaja con la Asesoría y con el Departamento de Orientación Educativa. Realiza un proceso de acompañamiento muy intenso a los profesores tutores.

El “Taller de Educadores” se puede utilizar, tanto para para la conversación con los tutores, como para su capacitación.

“Desde hace tres meses estamos haciendo una capacitación muy interesante con la gente del CePA. Entonces, esto hace que la charla con los tutores quede limitada a casos individuales y particulares” sostiene la asesora pedagógica.

²¹ Perteneciente al Ministerio de Educación de CABA.

Por decisión del equipo directivo, no se reelige a aquellos tutores que no hayan trabajado adecuadamente (poco compromiso, licencias prolongadas).

La institución cuenta con el apoyo del ASE, de la Defensoría perteneciente al Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y del Departamento de Orientación Educativa Central.

La población escolar es muy heterogénea. Hay alumnos cuyos padres son universitarios, de clase media y eligen esa escuela por su prestigio académico y otros, pertenecientes a clases socioeconómicamente desfavorecidas, que la prefieren por la contención que brinda a los alumnos. Es una institución muy demandada por lo cual los alumnos ingresan por sorteo.

El índice de repitencia no es significativo.

Últimamente, no han recibido material de capacitación del Ministerio de Educación de CABA, pero han realizado un taller denominado Función Tutorial, en el marco del Taller de Educadores organizado por CePA.

Es importante señalar que, como se explicara previamente, la historia institucional, la organización y la previsión de personal que presentan ambos proyectos hacen suponer que en los actores de las escuelas de ambos tipos de proyectos podrían haber diferencias en la concepción de la tutoría, sus posibilidades y límites así como su posicionamiento frente a la retención y la inclusión de los alumnos. Por este motivo, se apela a un estudio de casos con perspectiva comparativa con escuelas de PHI (Caso II) que se describen a continuación.

7.4.2. Caso II - Escuelas de PHI

Surgen en 2005 en el marco del Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Secundaria, implementado por la Secretaría de Educación del Gobierno de CABA. Se instala obligatoriamente al tutor en los dos primeros años de las escuelas y colegios secundarios públicos con una carga horaria de tres horas semanales: una para estar al frente de alumnos, otra para documentar el trabajo realizado y planificar actividades y la tercera para realizar encuentros con alumnos y padres.

La elección de estos años de la escolaridad secundaria se debe a que en ellos ocurren los mayores niveles de repitencia y deserción.

En la actualidad, dentro de las ochenta y seis escuelas públicas dependientes de la Dirección de Educación Secundaria del Ministerio de Educación del Gobierno de CABA, ocho escuelas públicas mantienen el Proyecto XIII y en las demás se implementa la tutoría en los dos primeros años de la escolaridad, tal como fuera reglamentado en 2005. A partir de tercer año, se implementan proyectos específicos diseñados por cada institución.

Entre las funciones descritas para el profesor tutor se citan: el seguimiento de los alumnos y los grupos, la documentación de su proceso de escolaridad, la facilitación del aprendizaje y de la inserción social y la adquisición de hábitos de estudio. Existe una coordinadora de tutores con la responsabilidad de elaborar un plan de acción tutorial (PAT) articulado con otros proyectos institucionales. Cuenta con una carga horaria de 3 horas semanales para desempeñar su tarea.

Entre las funciones descritas para el profesor tutor se citan: el seguimiento de los alumnos y los grupos, la documentación de su proceso de escolaridad, la facilitación del aprendizaje y de la inserción social, y la adquisición de hábitos de estudio.

Escuela C PHI.

Ubicación: Barrio céntrico de CABA

Fue creada en el año 1970. Está ubicada en uno de los edificios históricos de la ciudad.

Su modalidad es el Bachillerato en Economía y Administración.

Es una institución con poca demanda. Por este motivo, se hacen campañas de difusión en las escuelas primarias de la zona. El turno de la tarde se completa con alumnos repitentes de otras escuelas que no aceptan repetidores. Una de las tareas fundamentales de la institución es garantizar la retención de los alumnos.

Cuenta con dos programas de tutoría: el de Horas Institucionales para estudiantes de primero y segundo año y el de Conserjerías para tercero a quinto.

Los cargos de primero y segundo año figuran en la Planta Orgánica Funcional (POF) y son remunerados durante todo el año. En general, son desempeñados por profesores titulares o interinos de mayor antigüedad. En los tres siguientes, forma parte de las horas institucionales con las que cuenta la escuela con otra modalidad de designación y remuneración.

La tutoría en primero y segundo año está instalada en la escuela. Cuenta con una carga horaria de tres horas semanales: una para estar al frente de alumnos, otra para documentar el trabajo realizado y planificar actividades y la tercera para realizar encuentros con alumnos o padres. Existe una coordinadora de tutores con responsabilidad para elaborar el plan de acción tutorial (PAT) y para organizar el trabajo de los tutores mediante la articulación del proyecto de tutoría con otros proyectos institucionales.

También hay una Coordinadora de Horas Institucionales, que viene una vez por mes a la escuela y se reúne con los integrantes de algún proyecto específico o con el Equipo de Orientación Escolar. La escuela cuenta, además, con un proyecto de Salud Escolar.

En el Departamento de Orientación se desempeña una asesora pedagógica con pocos meses de antigüedad en el colegio que asiste a las reuniones de tutores y les aporta materiales. Muchas veces la Coordinadora de Horas Institucionales le hace llegar algunos textos. Sostiene: *“mi trabajo es darles material, algunas bajadas como para que, bueno, puedan llegar a tocar temas que tienen que ver con el proceso del año”*. A veces asisten a esas reuniones los consejeros de años superiores y el trabajo se enriquece.

Los tutores organizan reuniones de padres en las que hablan los miembros del equipo directivo, la asesora pedagógica y los miembros del Taller de Salud. La asesora coordina el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Escuela D PHI. Ubicación: Barrio periférico de CABA.

Es una escuela con modalidad Comercial con Especialización Contable e Impositiva.

La población escolar está constituida por alumnos de clase media baja y baja. Hay repitencia significativa en los primeros y segundos años que se va reduciendo gradualmente.

En los dos primeros años el cargo de tutor se incluye en la Planta Orgánica Funcional (POF) y es remunerado durante todo el año. En general, los cargos son desempeñados por profesores titulares o interinos de mayor antigüedad. En los tres siguientes, se transforma en conserjería y forma parte de las horas institucionales con las que cuenta la escuela con otra modalidad de designación y remuneración. En general, los profesores prefieren los cargos que están en la POF porque están mejor rentados y se abonan todo el año. De los otros, se hacen cargo profesores que no tienen materias en el curso y, a veces, se desempeñan en contra turno con lo cual, además de no conocerlos como alumnos, tienen pocas posibilidades de contactarlos para la actividad tutorial. Por dificultades de horarios, las reuniones de tutores se realizan en diferentes días y horarios.

Los tutores de primero y segundo año disponen de tres horas semanales que se distribuyen del siguiente modo: una para estar al frente de los alumnos, otra para entrevistas y reuniones con el equipo y una tercera para documentar la tarea.

Es una institución que presenta intensos conflictos entre diferentes grupos de docentes. Muchos de esos conflictos se generan porque los tutores desean desempeñarse en las horas mejor remuneradas.

En el Departamento de Orientación se desempeña un asesor pedagógico que tiene una antigüedad de 7 meses. *“Los asesores no tienen continuidad en la institución”*, expresa. Los tutores se reúnen en grupos con la rectora y comparten materiales entre ellos. Pocas veces, se los solicitan a él pese a sus reiterados ofrecimientos. Mantiene una comunicación vía mail con casi todos, aunque pocos interactúan con él por esa vía.

7.5. Población de estudio

En cuanto a la población de estudio, se seleccionaron como participantes a tutores, asesores pedagógicos y rectores. En la siguiente tabla se disponen los motivos de su elección.

Tabla 7.5. Justificación de la elección de los participantes

TUTORES

Motivos de la elección	Por llevar a cabo la tutoría en cada escuela secundaria, conocer los avances y límites específicos que pueden ser logrados en cada curso, su experticia en el desempeño del rol y sus miradas positivas y negativas respecto de su función.
Cantidad	Las respectivas instituciones asignaron dos profesores por cada una de ellas. 4 en Escuelas PXIII y 4 en Escuelas PHI. Total: 8.

ASESORES PEDAGÓGICOS

Motivos de la elección	Son los encargados de capacitar a los tutores, acompañarlos a lo largo del año y ayudarlos a resolver problemáticas concretas que pueden surgir. Además, participan junto con las autoridades en su designación, conocen sus perfiles personales y profesionales, las cuestiones vinculares entre ellos y los alumnos y otros asuntos puntuales que surgen en el ciclo lectivo.
Cantidad	En cada institución funciona un asesor/a pedagógico/. Todos fueron asignados por el equipo directivo respectivo y entrevistado. 2 en instituciones de PXIII y 2 en PHI. Total: 4

RECTORES

Motivos de la elección	Tienen una mirada global de la inserción de la tutoría en la institución. Además, conocen la historia del programa tutorial de la institución, llevan a cabo la designación de los tutores y evalúan su desempeño. Al designar las escuelas, la Dirección de Planeamiento del Ministerio de Educación de CABA se habilitó la entrevista a cada rectora
Cantidad	Una rectora por institución. Las cuatro rectoras fueron entrevistadas. 2 en instituciones de PXIII y 2 en PHI. Total: 4.

Fuente: Elaboración propia

7.6. La entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de datos de la investigación

En la presente investigación se recurrió a entrevistas a los participantes (tutores, asesores pedagógicos y rectores) para obtener la información.

Marradi et al. (2018) ofrecen un marco conceptual sólido para caracterizar a las entrevistas como técnicas de indagación en la investigación cualitativa. Los autores consideran que la vida cotidiana es un ámbito privilegiado, para desarrollar espacios de intercambio de información que se logran como resultado de la socialización y de la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación. Muchas de esas habilidades, señalan, son importantes para la realización de las entrevistas de investigación.

Además, Piovani (2018) caracteriza a la entrevista como un tipo particular de encuentro o “una conversación a la que se recurre para recolectar determinado tipo de informaciones en el marco de una investigación” (p. 265).

De lo anteriormente apuntado se deduce que la entrevista en profundidad es un proceso comunicativo a través del cual el entrevistador obtiene información de una o varias personas. Durante ella se despliega una relación social en la que participan

dos actores. Es un instrumento sensible para conocer los matices de la vida humana y requiere del entrevistador una actitud receptiva y abierta a la escucha porque, precisamente, su función prioritaria es la de escuchar.

El entrevistador tiene un rol estratégico y “mayéutico”: no direcciona las respuestas; asume en cambio que el entrevistado es el verdadero experto en el tema objeto de la entrevista ... limitándose a “ayudarlo” -en un proceso dialéctico- a que lo verbalice, invitándolo a la conversación. (Piovani, 2018, p. 270)

Es importante, que entre entrevistador y entrevistado se establezca un contrato comunicativo. El mismo involucra saberes explícitos como el tema de la conversación y los fines que se persiguen. También hay saberes implícitos que están vinculados a los códigos lingüísticos y sociales que posibilitan la comunicación. Si bien ambos participantes son relativamente extraños, es necesario lograr intimidad al mismo tiempo que se mantiene la profesionalidad.

La finalidad de la entrevista en el marco de la investigación cualitativa consiste en obtener información acerca del objeto que se investiga a través de la comprensión de los significados que los sujetos otorgan a sus acciones en el contexto de la interacción social.

Los autores mencionados previamente comparten con Schettini y Cortazzo (2016) sus ideas respecto a que “Escuchar es comprometerse y dejarse atravesar por el relato del otro teniendo presente que ambos nos transformamos y somos partícipes de la construcción de un discurso que se genera en ese reconocimiento mutuo” (p. 46). La transformación mencionada da lugar a una implicación del investigador en su subjetividad.

Mallimaci y Beliveau (2006) plantean tres momentos para las entrevistas y enfatizan un ida y vuelta entre las etapas:

- Preparación de la entrevista
- Realización de la entrevista

- Análisis y sistematización

En el momento de la preparación, es importante conocer el tema sobre el que se va a preguntar sin demostrar exceso de conocimiento, situación que haría sentir al sujeto entrevistado que sus aportes pueden ser innecesarios. Además, se debe elaborar un guion para no omitir el tratamiento de ningún tema que se considere nodal. En lo posible, debe tratar de preverse que su realización tenga lugar en un lugar tranquilo que favorezca la privacidad.

La entrevista debe iniciarse con preguntas sencillas, no muy extensas y abiertas, con el objeto de darle la posibilidad al entrevistado de expresarse con libertad para luego conducir progresivamente las preguntas hacia los temas focales. Se debe facilitar la fluidez en la interacción y crear un vínculo empático a través de una escucha atenta y respetuosa.

Los participantes deben ser informados de los objetivos de la investigación, y del contenido general y propósito de la entrevista. Así mismo, se les debe comunicar acerca del resguardo de la confidencialidad y anonimato de sus datos.

Se solicita autorización para grabar y, en el caso de que el participante se niegue, deberá aceptarse su decisión.

La finalización debe producirse cuando se advierte que no se obtendrá más información pertinente para los objetivos de la investigación.

Luego de realizar la entrevista, hay que transcribirla para encontrar tanto los sentidos como los sinsentidos y las contradicciones que surgen de las respuestas (Elverdín, 2016).

A continuación, se desarrollan las características de la entrevista que han sido especialmente consideradas en esta investigación.

7.6.1. Administración de las entrevistas

Las categorías fueron construidas en base a los principios de exhaustividad y de exclusión.

Según Rodríguez Gómez et al. (1996) un sistema de categorías es exhaustivo si cualquier unidad puede ser ubicada en alguna de las categorías.

La exclusión tiene lugar cada vez que un contenido no puede pertenecer simultáneamente a más de una categoría. Según Marradi et al. (2018) tener en cuenta el requisito de exclusión es sencillo si se trabaja con números, pero no ocurre lo mismo cuando se trata de clasificar respuestas espontáneas a preguntas abiertas en la investigación social.

Para el autor mencionado la exclusividad es un requisito de cada pareja de clases mientras que la exhaustividad es un requisito de cada conjunto de cada clase (Marradi et al., 2018).

La realización de las entrevistas fue coordinada por los respectivos rectores. Cada uno de los asesores y tutores fue notificado de la fecha y hora de la realización de las respectivas entrevistas por las autoridades de la escuela y las mismas tuvieron lugar sin ningún tipo de inconveniente. Es importante señalar que se aprovechó todo el tiempo autorizado para permanecer en cada escuela con el fin de optimizar la recolección de los datos.

Las entrevistas se efectuaron en el aula donde cada profesor tenía una hora libre, se aseguró la privacidad y se posibilitó una relación de cercanía. En concordancia con Taylor y Bogdan (1987), cuando plantean que las entrevistas permiten ver de qué modo las personas se ven a sí mismas y a su propio mundo, puede señalarse que este instrumento resultó adecuado para comprender las nociones que tienen los tutores, asesores pedagógicos y rectores de primero y segundo año acerca del rol tutorial según se desempeñen en escuelas PXIII o PHI.

Se privilegió la implementación de este instrumento de recolección de datos dado que la entrevista permite un proceso de interacción con los entrevistados que da lugar a la construcción de sentidos y significados que los participantes le otorgan al rol.

Se llevan a cabo entrevistas semiestructuradas en las cuales el guion de las preguntas está establecido de antemano. Se adapta su secuenciación y estilo de formulación a las características de cada entrevistado. Como se señaló previamente,

en este capítulo se inician con preguntas abiertas y generales para después profundizar en los aspectos que se consideren fundamentales.

Por otra parte, este instrumento de recolección de datos adquiere la característica de entrevista en profundidad en la cual se estimula al entrevistado a hablar lo más detalladamente posible sobre el tema de interés para la investigación. Se ha optado por este tipo de entrevista dado que permite acceder a la mirada de los actores hacia la tutoría a través de la expresión de manera verbal y no verbal de opiniones, creencias, actitudes y sentimientos.

En este estudio se enfatiza el carácter simbólico de la interacción entre la investigadora y los actores. Es a través de esta interacción que se construye una compleja red de relaciones humanas y personales en donde la subjetividad está puesta en juego. Algunos autores recomiendan controlar la subjetividad del investigador para que no interfiera en la investigación. Tal es el caso de Bisquerra (2009) quien sugiere una “subjetividad crítica” que permite realizar una autocrítica desde los planteos iniciales de un estudio, sugerencia que es tenida en cuenta en este caso sin desconocer la presencia de la implicación subjetiva a lo largo de todo el proceso.

Como señalan las consideraciones precedentes, la investigadora se vio fuertemente implicada en su subjetividad, porque al tener contacto previo con tutores como coordinadora de un gabinete psicopedagógico en una institución de gestión privada había tenido la oportunidad de acompañarlos en su tarea de interiorizarse de sus inquietudes y problemas respecto al desempeño de su rol. Por otra parte, la elaboración de la Tesis de Maestría, enfocada en la misma temática, le había permitido conocer nuevas facetas de la actividad tutorial en una escuela de gestión pública. Estos antecedentes le generaron una sensibilidad especial hacia los profesores tutores por la complejidad y trascendencia de su rol. En el caso de la presente investigación, la empatía lograda con los entrevistados la acercó a la comprensión de sus vivencias tanto positivas como negativas, en términos de gratificaciones y de frustraciones. Los actores entrevistados fueron escuchados con mucho interés dándoles lugar a que se expresaran con total libertad. Algunos encontraron la oportunidad para relatar experiencias exitosas y otros, para describir dificultades con sus alumnos o conflictos con sus colegas. En todos los casos se

logró establecer una distancia suficiente para lograr la reflexión objetiva, indispensable para llevar a cabo una investigación rigurosa.

Las entrevistas fueron realizadas en las escuelas en donde se desempeñan los participantes. Fueron acordadas con anterioridad y en todos los casos se llevaron a cabo en un salón o aula vacía donde rápidamente se creó un clima de tranquilidad y de privacidad.

Todas las entrevistas, excepto la mantenida con la rectora de la escuela A de PXIII, fueron registradas de manera mecánica con un grabador de audio, para permitir al investigador enfocar su atención en el hablante.

Por otra parte, las grabaciones fueron transcritas inmediatamente después de cada encuentro para respetar en su totalidad la construcción de expresiones que ocurren durante el diálogo. La inmediatez del registro colabora para que no se olviden pausas y otras situaciones significativas dignas de inclusión.

A partir de la obtención y lectura de las respuestas, se comprobó que estas categorías no eran suficientes para contener la totalidad de los datos recogidos. Fue necesario crear subcategorías con un carácter inductivo, porque fueron inferidas de los datos.

1. Caracterización del rol tutorial: *Subcategoría: Funciones y tareas.*
2. Percepción de la relevancia del rol: *Subcategorías: a. Alcances b. Límites*
3. El tutor como referente de la retención e inclusión: *Subcategorías a. Actividades de los tutores b. Logros y frustraciones*
4. Percepción de la necesidad de formación y capacitación: *Subcategoría: Contenidos*

En la siguiente tabla se presentan las dimensiones con las categorías y subcategorías mencionadas.

Tabla 7.6. Relación entre dimensiones, categorías y subcategorías.

Dimensión	Categoría	Subcategoría
Caracterización del rol tutorial	Caracterización del rol tutorial	Funciones y tareas
Percepción de la relevancia del rol	Percepción de la relevancia del rol	Alcances
		Límites
El tutor como referente de la retención e inclusión	El tutor como referente de la retención e inclusión	Actividades de los tutores
		Logros y frustraciones
Percepción de la necesidad de formación y capacitación	Percepción de la necesidad de formación y capacitación	Contenidos

Fuente: Elaboración propia.

7.6.1.1. Relación entre los objetivos específicos y las dimensiones de las entrevistas

Si bien la relación entre los objetivos y las dimensiones de las entrevistas fue explicitada previamente, dicho vínculo se presenta en la siguiente tabla con fines aclaratorios.

Tabla 7.7. Relación entre objetivos específicos y dimensiones

Objetivos específicos	Dimensiones
<p>Conocer cómo conciben y definen el rol tutorial los tutores, asesores y rectores de 1° y 2° año de Escuelas PXIII.</p> <p>Conocer cómo conciben y definen el rol tutorial los tutores, asesores y rectores de 1° y 2° año de Escuelas PHI.</p>	<p>Caracterización del rol tutorial.</p>
<p>Interpretar las apreciaciones positivas y negativas de los tutores, asesores y rectores de 1° y 2° año acerca del rol tutorial en las Escuelas de PXIII y de PHI, en base al análisis de semejanzas y diferencias.</p>	<p>Percepción de la relevancia del rol.</p>
<p>Conocer las ideas que los tutores, asesores pedagógicos y rectores, que se desempeñan bajo ambos sistemas tutoriales, tienen respecto a las ventajas de la tutoría.</p> <p>Conocer las ideas que los tutores, asesores pedagógicos y rectores, que se desempeñan bajo ambos sistemas tutoriales, tienen respecto a los obstáculos que presenta la tutoría.</p> <p>Entender qué estrategias implementan para superarlos en ambos tipos de escuela.</p>	<p>El tutor como referente de la retención e inclusión.</p>

<p>Captar qué acciones se realizan en las escuelas para favorecer la retención y la inclusión.</p> <p>Percibir qué logros y frustraciones experimentan los tutores en relación con estas demandas.</p> <p>Interpretar cómo los tutores, asesores y rectores de 1° y 2° año de PXIII y PHI perciben el funcionamiento del programa tutorial en sus escuelas.</p>	<p>Percepción de la necesidad de formación y capacitación.</p>
<p>Describir las ideas que los actores de ambos tipos de escuelas expresan respecto a la necesidad de formación y capacitación de los tutores.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

7.6.2. Entrevistas realizadas por actor y escuela

En la siguiente tabla se presenta la cantidad de las entrevistas realizadas a cada tipo de actor en sus correspondientes escuelas.

Tabla 7.8. Entrevistas llevadas a cabo por participante y escuela.

Escuela	Actor	Número de actores	Número de entrevistas	Total
APXIII	Tutora A	1	1	1
	Tutora B	1	1	1
	Asesora Pedagógica	1	1	1
	Rectora	1	1	1
				4
Escuela BPXIII	Tutora C	1	1	1
	Tutoras D y E	1	1	1
	Asesora	1	1	1
	Rectora	1	1	1
				4
Escuela CPHI	Tutora A	1	1	1
	Tutora B	1	1	1
	Asesora	1	1	1
	Rectora	1	1	1
				4
Escuela DPHI	Tutora C	1	1	1
	Tutora D	1	1	1
	Asesora	1	1	1
	Rectora	1	1	1
				4
				Total
				16

Fuente: Elaboración propia

7.7. Análisis y tratamiento de los datos

En base a la propuesta de Yin (1994), en relación con esquema de un estudio de casos y de Creswell respecto a la secuencia de acciones a realizar, en este estudio se procederá de la siguiente manera:

Se partirá de la descripción de cada caso seleccionado,

- en base a la información surgida de las entrevistas, se realizará un análisis holístico de cada caso y de cada uno de los temas específicos que salen en cada categoría de análisis y que hacen a la comprensión del caso,
- se compararán las categorías y subcategorías elaboradas que componen cada caso entre escuelas A y B y C y D respectivamente,
- se redactará un primer informe,
- se compararán los resultados de ambos tipos de proyectos (comparación entre instituciones y entre actores) siempre en base a las categorías y subcategorías,
- Se redactará un segundo informe,
- el entrecruzamiento de las conclusiones parciales de este cotejo dará lugar a un tercer informe correspondiente a la fase interpretativa que permitirá entender si el significado del objeto estudiado proviene de los mismos casos o de alguna situación inusual no considerada (Creswell, 1917),
- se reflexionará acerca de si esta investigación ha confirmado las preguntas iniciales o si ha dado como resultado su replanteo. Se recuerda la idea señalada anteriormente en referencia a que esta investigación no pretende realizar generalizaciones sino, por el contrario, intenta ampliar la comprensión del objeto de investigación: el rol del tutor,
- se redactará un informe final con sugerencias para el ejercicio del rol el cual comprenderá diferentes temáticas. En base a las respuestas vinculadas con la percepción de logros y frustraciones se reflexionará sobre cómo los profesores evalúan la efectividad de su rol y cuáles son sus principales logros y obstáculos. En base a la comprensión de sus vivencias se podrá esclarecer si las dificultades se plantean en relación con los alumnos, con los otros profesores, con las autoridades, con los textos legales que enmarcan su desempeño, o con su formación. En cuanto a sus apreciaciones en relación con la retención, se realizará un análisis semejante. Se completará el informe con las cuestiones relacionadas a la formación.

Para concluir, se hará una síntesis que pondrá de manifiesto las concepciones e ideas que los sujetos consultados han expresado respecto del rol tutorial en relación con las dimensiones planteadas en el punto 7.3.2.1.

7.8. Rigor científico y aspectos éticos de la investigación

7.8.1. Rigor científico

Bisquerra (2009) sostiene que para darle legitimidad al análisis de datos es necesario tener en cuenta la realización de “unos procedimientos que aseguran que la descripción e interpretación sobre la realidad estudiada corresponda realmente a la forma de sentir, de entender y de vivir de las personas que han proporcionado la información y que forman parte de ésta” (p. 287).

El planteo del autor remite a elementos esenciales que deben estar presentes en todo proceso de investigación: la confiabilidad y la validez porque son requisitos que garantizan la calidad del proceso de investigación.

Por otra parte, la confiabilidad consiste en la posibilidad de replicar el estudio y obtener resultados similares, cuestión bastante compleja en una investigación de corte cualitativo porque, por su naturaleza, se hace difícil su copia exacta. A pesar de esta prevención, esta indagación podría ser replicada por otras, sin necesidad de que sea una copia exacta que fueran una copia exacta, pero sí que apuntaran al mismo objeto, en base a un estudio de casos cualitativo y comparativo, para ampliar y profundizar la comprensión del rol tutorial.

En este estudio se han empleado recursos tales como la saturación de los datos, la triangulación de opiniones o miradas sobre un fenómeno (Vasilachis 2006, p. 93). Además, se ha conservado la neutralidad y la objetividad mencionadas al inicio del apartado por medio de la transcripción textual de las entrevistas realizadas y contrastando los resultados encontrados con los obtenidos en la investigación realizada previamente. Todo ello confirma que en esta indagación se han concretado las ideas de Bisquerra (2009) en cuanto a que lo estudiado corresponde al pensar y sentir de los entrevistados.

Noreña et al. (2012) definen la validez como “el grado de fidelidad con que se muestra el fenómeno investigado” (p.267). Sostiene que ella “conciene a la interpretación correcta de los resultados y se convierte en un soporte fundamental de las investigaciones cualitativas” (p. 266). Implica una vigilancia minuciosa de la metodología empleada. Esta transparencia se puede obtener a través de la triangulación, la saturación o el contraste con otros investigadores.

7.8.2. Aspectos éticos

A lo largo de todo el proceso de investigación, desde la planificación hasta la redacción del informe final se han respetado los principios éticos tales como la privacidad y la confidencialidad.

Santi (2013) señala que “La privacidad se refiere a la persona mientras que la confidencialidad se refiere a la información” (Santi, 2013, p. 153).

Para definir la confidencialidad esta autora recurre a un concepto de Sieber (1998) quien sostiene:

La confidencialidad es una extensión del concepto de privacidad, se refiere a la información (información que puede identificar a una persona: como notas o un video de ella); y a los acuerdos acerca de cómo la información va a ser manejada. (pp. 190-191)

En relación con las entrevistas, tanto las escuelas como los actores participantes, fueron identificados por letras y números para evitar la invasión a la privacidad y la pérdida de la confidencialidad de la información brindada. Por otra parte, los datos recogidos fueron resguardados para proteger la privacidad.

Finalmente, todos los actores intervinientes fueron informados de los objetivos y propósitos de la investigación.

7.9. Resumen del capítulo

En este capítulo se ha descrito y justificado el marco metodológico y la metodología de investigación. Se procedió a fundamentar las decisiones acerca del empleo del método de estudio de casos con un enfoque comparativo por ser adecuado para indagar las concepciones acerca del rol tutorial que presentan los actores educativos que se desempeñan en dos tipos diferentes de escuelas y compararlas.

Se realizó un desarrollo pormenorizado de la temática de las entrevistas que constituyen la estrategia de recolección de datos.

En base a los aportes de Yin (1994) y Creswell (2017) se elaboró la secuencia para el análisis y el tratamiento de los datos.

Se finalizó el capítulo con la referencia al rigor científico y a los aspectos éticos de la investigación.

Capítulo 8. Análisis e interpretación de datos

8.1. Introducción

Este capítulo se ocupa del análisis y de la interpretación de la información que surge de las respuestas obtenidas en las entrevistas realizadas a las tutoras, asesores pedagógicos y rectores de escuelas de PXIII y PHI.

El análisis de los datos se llevó a cabo en dos fases. En la primera se dispusieron los resultados organizados en categorías y subcategorías incluyendo las correspondientes manifestaciones de los entrevistados.

En la segunda, se exponen los dos casos por separado (Caso I, correspondiente a EPXIII, y Caso II, correspondiente a EPHI). A continuación, se realiza la comparación entre ambos proyectos.

Finalmente, se efectúa la interpretación de los datos.

8.2. Análisis de datos: fase I

Con el propósito de describir, comprender e interpretar las ideas y miradas de los actores, se elaboraron categorías deductivas que, partiendo del marco teórico, las preguntas de investigación y los objetivos de la investigación, permitieron deducir los temas a indagar en la entrevista. Son las siguientes: *Caracterización del rol tutorial, Percepción de la relevancia del rol, El tutor como referente de la retención e inclusión y Percepción de la necesidad de formación y capacitación.*

Tal como se ha desarrollado en el Capítulo 7, desde el plano metodológico se implementó la entrevista semiestructurada por ser una estrategia que permite acercarse a la comprensión de los significados que los actores otorgan a sus acciones en un contexto específico.

La población seleccionada estuvo compuesta del siguiente modo:

Ocho tutores (cuatro por proyecto). Dan información sobre cómo perciben y desempeñan su rol en el contexto escolar.

Cuatro asesores pedagógicos (dos por proyecto). Por su trabajo en contacto con las tutoras, brindan ideas, definiciones que enlazan la realidad institucional con la práctica concreta de las tutoras.

Cuatro rectores (dos por proyecto). Ofrecen una mirada estructural de la tutoría en su escuela.

A continuación, se presenta una tabla que contiene las categorías y sus correspondientes subcategorías a los efectos de ordenar la presentación y lectura de los resultados.

Tabla 8.1. Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
Caracterización del rol tutorial	Funciones y tareas
Percepción de la relevancia del rol	Alcances
	Límites
El tutor como referente de la retención e inclusión	Actividades de las tutoras
	Logros y frustraciones
Percepción de la necesidad de formación y capacitación	Contenidos

Fuente: Elaboración propia.

8.2.1. Categoría: Caracterización del rol tutorial

Esta categoría recorre la trayectoria de las tutoras en la institución o en otras instituciones y sus experiencias y conocimientos sobre el rol.

La indagación acerca de práctica tutorial da cuenta de que los actores tienen diversas concepciones acerca del sentido del rol y, en consecuencia, cuando lo desempeñan, sus modalidades de intervención también difieren.

Por este motivo, es fundamental escuchar las voces de los diferentes actores al respecto. A partir de ello, se elaboró una categoría de tipo deductivo partiendo de lecturas diversas, del planteo de las dimensiones y de los objetivos de la investigación.

En el proceso de análisis de las entrevistas administradas se advirtió que los actores caracterizaban el rol en referencia a las funciones desempeñadas y/o a las tareas realizadas. Por este motivo, se construyó una subcategoría, de naturaleza inductiva, que se denominó *Funciones y tareas*, cuyos resultados se desarrollan a continuación.

8.2.1.1. Subcategoría: Funciones y tareas

En esta subcategoría se registran las funciones que los actores dicen que desempeñan las tutoras, así como las tareas que llevan a cabo en el horario destinado a la tutoría. Estas funciones y tareas remiten a diferentes áreas en relación con los alumnos, los padres, los docentes, los asesores y el equipo directivo. También se refieren a las características que asume el rol según se desempeñen en primero o segundo año.

A continuación de las respuestas de las tutoras, se consignan las funciones y tareas que los asesores pedagógicos y rectores sostienen que llevan adelante o deben llevar adelante las tutoras.

Tutores de escuelas de PXIII

Las tutoras que se desempeñan en esta modalidad de tutoría coinciden en sostener que el tutor es un referente para los alumnos porque representa un modelo que influye en su vida. Los jóvenes recurren habitualmente a él para consultarlo sobre problemas escolares, personales o familiares.

Así, una tutora expresa: *“Yo creo que ellos tienen una persona que es un referente en el colegio, a quien, bueno, le van a preguntar, a pedir. O sea, que es como que se sienten apoyados por esa persona”* (TAEPXIII A).

Otra tutora manifiesta: *“Y, yo pienso que tendría que ser alguien que los guía, que los apoya cuando ellos necesitan, un referente”* (TBEPXIII A).

En esta expresión aparece la función de guía, que se emparenta con la de referente. Un guía orienta, aconseja y, como expresa la tutora, apoya. Dar apoyo significa dar seguridad a los estudiantes en diferentes momentos de su trayecto escolar.

Otra manera de caracterizar al rol consiste en compararlo con el rol docente:

En realidad, mucho de la tarea del tutor [...] es la tarea que cualquier docente debería hacer permanentemente, porque yo de pronto me encuentro actuando como tutora en cursos en que no soy tutora, porque también escucho, porque también me preocupo, porque también observo.
(TBEPXIII B)

A su vez otra tutora completa: *“... aparece la figura del tutor, yo no sé si será por la carencia de docentes con perfil tutorial, porque, en realidad, lo tutorial corresponde a todo el colegio, eso es lo que vimos (en el curso sobre rol tutorial recibido en el Taller de Educadores)”* (TCEPXIII B).

Por otra parte, las tutoras diferencian funciones y tareas según se desempeñen en primero o segundo año.

Comparando las tareas que realiza en primero y segundo año, apunta: *“(en primer año) está más puesta la mirada en [...] que adquiriera hábitos de trabajo, de orden, mucho seguimiento de cómo le va en la escuela, mucha reunión con los papás”* (TCEPXIII B).

En este caso, el tutor se convierte en un referente y un guía que desempeña primordialmente la función de acompañamiento. Constituye un orientador escolar y personal.

Otra tutora explica que, como parte de las tareas asignadas al rol, en primer año, inicia un legajo por alumno que se va completando en los años sucesivos y que lo acompaña en toda su escolaridad. Cada año, el tutor respectivo va agregando nueva información. En este legajo se consignan los datos del alumno, fecha de nacimiento, edad, hasta una foto del alumno. Además, hay otro tipo de preguntas referidas a la familia, los gustos, el tiempo libre. A partir de allí, la tutora efectúa un registro pormenorizado de las estrategias implementadas y de los resultados obtenidos.

Este registro de actividades está establecido por la ley 560/2005 de creación de la tutoría en los dos primeros años de la escuela secundaria como una de las tareas que debe realizar cada tutor.

El trabajo con padres persigue diferentes finalidades: Conocer si la situación familiar repercute en el rendimiento de su hijo; asesorarlos, aconsejarlos respecto a dudas que pueden tener sobre cómo resolver problemas actitudinales o de aprendizaje que presentan sus hijos. El tutor ejerce funciones de asesor, consejero y mediador entre los estudiantes y sus padres.

Una tutora comenta: *“Y bueno, ahí lo charlamos con los papás a ver qué les parece que les puede estar pasando, aparte de no hacer nada ni preocuparles nada el colegio”* (TBEPXIII A).

Otra expresa *“A veces se trata de saber cómo funciona ese chico en la familia para poder acompañarlo en la escuela, otras veces, se trata de acordar criterios para poder ayudarlo mejor”* (TBEPXIII B).

Dos tutoras, que se desempeñan juntas en tres segundos años, dicen que su tarea principal consiste en el refuerzo de la convivencia. Una de ellas afirma:

algunas de las actividades tienen que ver con mejorar la convivencia [...]y no solamente desde los chicos, por ejemplo, empujamos a la gente de Educación Física a hacer un campamento de tres días en donde, para nosotros, es mucho más rápido el material fuera del aula. Es riquísimo. Lo podemos tomar ahí para después venir a las aulas a trabajar con lo primero que salte.

Igual, sigue a lo largo del año. (TCEPXIIIB)

A partir de mitad del año incluyen a los padres:

...y, en realidad, nuestro peso más grande es poder llegar, en la segunda mitad del año, después de pasadas las vacaciones de invierno, poder llegar a trabajar convivencia con los padres, también chicos y padres. Terminamos trabajando así ¿No? Va in crescendo, vamos haciendo asambleas, actividades a partir de diferentes metodologías... (TCEPXIIIB)

Continúa su colega: “Sí, se hacen convivencias con juegos, con actividades, compartir grandes y chicos. Cada grupo, una convivencia” (TBEPXIIIB).

El trabajo en pareja les permite maximizar las actividades organizadas con alumnos y padres: encuentros, asambleas, campamentos, con la finalidad de trabajar la convivencia entre pares y entre estudiantes y padres.

En los relatos de las últimas dos tutoras, los papás no sólo son convocados para reuniones grupales o entrevistas, sino que participan de campamentos con sus hijos.

La entrevista es considerada como un recurso de gran utilidad para contener y acompañar a los alumnos.

Una tutora, por ejemplo, reemplaza el trabajo grupal con los alumnos con el que puede hacer en la hora de tutoría con todos los alumnos.

La entrevista personal es muy importante porque uno aísla al chico y ahí lo conoce por separado. Porque separado y en grupo parecen dos personas diferentes. Entonces a mí me sirve; en grupo es poco lo que se puede hacer ... (TBEPXIII A)

Respecto de los destinatarios, se efectúan entrevistas a los alumnos y a los padres. Paralelamente a su implementación con alumnos, las entrevistas permiten el acercamiento a los padres con la intención de lograr una relación fluida entre la familia y la escuela. Además, se concretan con diferentes propósitos los cuales se pondrán en evidencia en las siguientes expresiones de las tutoras.

Una profesional puntualiza que, en las entrevistas con los estudiantes, que no tienen una periodicidad fija, constata y actualiza la información registrada en las fichas rellenas por ellos, que a veces son incompletas. Dice:

Entonces, nuestra misión es, primero: entrevistarlos como para constatar que todos estos datos que están ahí están bien, están actualizados o algunas cosas que a uno le quedan ahí en el aire, porque de repente, no ponen la fecha de nacimiento, no ponen al padre, no ponen a la madre. Vos decís ¿Qué pasó? ¿Se olvidaron o es una cosa a propósito? Eso sería una de las cosas: entrevistar a alumnos, eso sería lo primero. (TAEPXIII A)

Otra, entrevista a cada alumno una vez por año y, a veces, más de una si es necesario. La finalidad de esas entrevistas es efectuar el seguimiento y la orientación de los estudiantes. Sostiene: *“Hay chicos que necesitan más acompañamiento que otros y entonces en esas entrevistas les podemos dar sugerencias y hacer recomendaciones de una manera más personal” (TCEPXIII B).*

Esas sugerencias y recomendaciones apuntan, en la mayoría de los casos, a aspectos personales, de interacción con sus pares o también a su inserción en el grupo familiar.

Una tutora subraya que, además de las entrevistas, en algunas circunstancias y por sugerencia de los equipos técnicos, debe aplicar a los alumnos cuestionarios que califica como “fuera de la realidad” y explica: *“Yo no sé, a lo mejor yo pienso esas cosas, pero si las interpreta un psicólogo ¡Qué sé yo!” (TBEPXIII A).* Esta

actividad es rechazada porque considera que su formación como profesora le resulta insuficiente para otorgar sentido a las respuestas de los alumnos.

Sobre el contenido y los propósitos de las entrevistas señalan:

Por un lado, las entrevistas a los padres más que nada tienen que ver con el seguimiento o con las inquietudes que ellos tienen y acercan, que quieren ver alguna situación que ellos se enteran o quieren saber, lo que fuera.
(TBEPXIIIIB)

Con los alumnos, realizan entrevistas individuales y grupales, dado que “En general, después de las asambleas siempre aparecen problemáticas, entonces, una vez que queda en la asamblea expuesto un problema común, vamos juntando grupitos de entre seis y ocho” (TCEPXIIIIB).

A los chicos les encanta ir a la entrevista grupal “*Vienen los ocho, nos ponemos a charlar, a charlar así, sentaditos charlando y surgen cuestiones que tienen que ver con la convivencia [...] Y de pronto, ya está tan institucionalizado...*” (TCEPXIIIIB).

Su compañera acota:

La próxima, venimos con mate y bizcochitos. Y ahí aparecen liderazgos y demás aspectos porque no es lo mismo conversar con treinta y pico que con ocho, entonces, a partir de este encuentro último [...] vamos a juntar a otro grupito de ocho... (TBEPXIIIIB)

Culminan trabajando con el grupo total sobre las diferentes formas de violencia entre pares en la escuela y fuera de ella que se exterioriza mediante chistes que involucran discriminación o con juegos a los golpes, común entre los varones. Otra cuestión que abordan con ciertos alumnos es la falta de dedicación y de estudio.

Respecto de aquellos alumnos que atraviesan situaciones emocionales complejas, ya sea en el contexto familiar como en el escolar, las tutoras intensifican su función orientadora solicitando, muchas veces, la colaboración de la asesora pedagógica.

Las opiniones apuntadas en relación con la hora de tutoría ponen de manifiesto que existen diferencias entre las dos escuelas de PXIII estudiadas.

Las tutoras de la escuela de PXIIIA cuentan con una hora de tutoría para trabajar con cada curso. Tal como se señaló previamente, una de ellas manifiesta tener grandes dificultades para conducir al grupo completo, por lo cual en esa hora mantiene poco contacto con los alumnos, pero intensifica las entrevistas individuales con ellos.

La otra tutora apunta a que, en la hora semanal frente al curso, realiza reuniones informales con los alumnos o, planifica actividades diversas para lograr una mejor interacción entre los estudiantes del grupo y promover hábitos de estudio eficaces. En esos encuentros, muchos alumnos plantean dificultades organizativas para encarar el estudio o problemas de comprensión de los textos indicados por los profesores.

En la escuela de PXIIIB no está instaurada la hora de tutoría semanal “*en realidad es una deuda*” (TCEPXIIIB) sostiene una de ellas.

Asesores pedagógicos y rectores de escuelas de PXIII

Una asesora pedagógica caracteriza al tutor de esta manera:

El tutor es un referente del curso al cual el alumno debería poder recurrir ante cualquier situación o dificultad personal, o grupal con el curso... Para esto, es necesario que el tutor cree un espacio de confianza como para que el alumno pueda llegar. (APEPXIIIA)

Y continúa así:

Todos los docentes debemos tener una «lista de Schindler. (En referencia a la película de Spielberg). Esta sería, si te tengo que resumir, la función del

tutor: salvar a uno más [...]Valoro mucho de esta escuela que haya una persona a la cual se puede recurrir o una persona que los mire de otra manera. (APEPXIII A)

Sostiene que las tutoras inician un legajo por cada alumno en primer año y coordinan tres reuniones de padres por año. A su vez reciben capacitaciones, en encuentros donde se reflexiona sobre aspectos conceptuales del rol relacionándolos con la práctica.

Algunos tutores efectúan talleres con padres sobre los vínculos entre los adultos y los adolescentes, con muy buenos resultados.

La segunda asesora pedagógica caracteriza al tutor “como un docente muy comprometido con el seguimiento del estudiante y el alumno” (APEPXIII B). Señala: “El tutor es un docente como somos todos, entonces si no lo acompañamos entre todos, la realidad es que esto no va” (APEPXIII B).

En la escuela, la tutoría se desempeña en la mayoría de sus acepciones: se sigue el proceso de aprendizaje, el proceso evolutivo del alumno, la relación con su familia, su salud. Tanto la asesoría pedagógica como la tutoría son espacios escolares y cuando las problemáticas las exceden realizan derivaciones psicológicas, médicas, o las que correspondan.

De acuerdo con esta profesional, el tutor cuenta con dos horas semanales para la actividad. Realiza entrevistas con chicos y con padres y mantiene reuniones con ella. Han asistido a una capacitación denominada “La función tutorial en la escuela” en el contexto del Taller de Educadores, con muy buenos resultados.

Una rectora ofrece la siguiente caracterización del rol: “Es como un acompañante terapéutico pedagógico. Es un mediador entre los chicos y los directivos. Es un sostén ... acompaña” (REPXIII A). Y luego plantea: “Para mí no puede haber escuela sin tutoría. Se nota la presencia del tutor en la escuela” (REPXIII A).

Al referirse a las tareas de las tutoras, indica:

Cuando tenemos que hacer la segunda reincorporación se le pide un informe al tutor. Algunos te ponen rendimiento académico bueno o regular [...]Yo necesito otra cosa. Algunos explican, hacen un informe detallado del chico con recomendaciones de que conviene que permanezca o no y los motivos, y es una ayuda porque si lo dejo libre es una barbaridad, pero si lo dejo aquí sin elementos tampoco está bien.

La segunda rectora caracteriza a las tutoras del siguiente modo:

Y, en general, es una persona comprometida con el curso... En general, es mucho trabajo. Y, además, es mucho compromiso porque, en general, no es lo mismo ir a dar tu clase con tu materia, o dar una clase de apoyo que también hay otro compromiso. Pero, acá es como que estás comprometido desde lo emocional. Tenés que hacer un seguimiento del alumno. Acá realmente lo hacen fantástico. La gran mayoría de las tutoras se comprometen muchísimo. (REPXIII B)

Apreciando la inserción de la tutoría en la escuela, refiere que el tutor se excede en las actividades que realiza del siguiente modo “*Evidentemente es muy bueno (el proyecto XIII). El tema, a veces es poder justamente al revés, que el tutor limite algunas cosas. Abarca tanto y muchas veces es como que se hace cargo de cosas que lo exceden*” (REBPXIII).

Tutores de escuelas de PHI

Las tutoras identifican señalan que la función orientadora está vinculada con la contención y el seguimiento.

Al respecto, dice una tutora:

Para mí, hoy en día, un orientador. Debería ser como un consejero, el que escucha, porque a veces a los chicos es suficiente que los escuchen y vienen y te cuentan algo que a lo mejor no le pasó en el colegio, familiar [...] Yo pienso que la función, lo que uno siente vale de acuerdo con las características de cada institución. Esta se caracteriza por tener distintas problemáticas: familiares, chicos muy solos, criados por ahí por los abuelos, chicos abusados con la necesidad de contención. (TAPHIC)

En referencia a la función de escucha, otra colega plantea:

Me parece a mí que el rol del tutor es cuando hay algo que va más allá de cuanto estudian o no estudian en una materia [...] creo que el tener un tutor tiene que ser una ayuda, que los chicos sientan que es una persona que los ayuda ¿De qué manera los ayuda? Escuchando los problemas que tienen y yo soy una intermediaria porque como te digo por el sólo hecho de sentirse escuchado ya es una cosa importante... (TCEHI D)

La capacidad de escucha permite que los alumnos deseen compartir con las tutoras problemáticas que trascienden cuestiones de orden académico. El “saber escuchar” constituye una función que favorece la conexión afectiva entre adultos y adolescentes. La función de consejero apunta, fundamentalmente, a ayudar a los alumnos a tomar buenas decisiones en relación con su rol de estudiante y en su modalidad vincular con profesores y pares.

Otra tutora utiliza el término mediador para indicar el rol de nexo entre los alumnos y la escuela, especialmente en primer año. También se refiere a la función de guía que consiste en ayudar al alumno para encarar los problemas que se le presentan.

Expresa:

yo diría: es el acompañamiento pedagógico de los alumnos de primer año. La función es tratar de hacer de mediador entre los alumnos y la escuela,

como un nexo, especialmente en los chicos de primer año en que el secundario es una experiencia nueva, tratar de allanarles los obstáculos que se le vayan presentando. Entonces, voy haciendo como un acompañamiento, los voy acompañando y guiando en los problemas que pueden ir presentando. (TBEPHIC)

Aportando a la función de guía, otra entrevistada señala: “Cumplimos tantas funciones que no podemos resolverlas en dos, tres palabras. Más que nada, tratar de guiarlos” (TCEPHID).

Esta otra caracterización se centra en la función de facilitador.

... un facilitador, un acompañante pedagógico, es decir que va a tratar de allanar o facilitar el camino a los chicos en este recorrido. Es decir, al ser profesor y saber en qué los chicos se están equivocando, quizás es como que les facilita el camino. (TAEPHIC)

Ciertas tutoras identifican la función tutorial con la función paterna o materna cuando dicen: “Es como cuando uno cría a los hijos: uno es así otro es así y soy la misma y los chicos no” (Comparando dos cursos diferentes) (TDEPHID).

Les dice no, por acá no te está yendo bien, tratar de corregir eso ... Lo que no pueden hacer los padres, quizás sí la escuela. Lo que los padres no pueden decirles: mirá por ahí está mal, hacé esto. El tutor lo hace, cumple esta función. (TBEPHIC)

O, en otro caso: “Y, el tutor lo acompaña al alumno, lo aconseja. Somos, no sé, un poco exagerado [...] como la segunda casa, la casa que no tienen” (TACEPHID).

Esta misma profesional también hace referencia a una imagen sobre el tutor. “el famoso arbolito chiquitito, creciendo, el tutor parado al lado y yo me imaginaba así, acompañando al alumno, eso es lo que más me identifica” (TAEPHID).

La imagen del tutor junto al arbolito lo representa ejerciendo una función de cuidado y guía para que el alumno no se desvíe en su camino.

Las tutoras diferencian sus tareas según se desempeñen en primero o segundo año.

Con respecto a las tareas de primer año, una profesional expresa:

tenemos dos grandes ejes. Primero, a principios del año, todo lo que viene con lo vincular, con lo grupal y después de esa etapa es ya focalizándonos en todo lo que tiene que ver con el desempeño que tienen en las distintas áreas. (TAEPHIC)

Según otra tutora, lo primero que se les presenta es la falta de experiencia con el tema del estudio:

Los chicos, al principio, no saben organizarse, no saben bien el tema de las notas y, a veces, lo toman como algo superficial. Está el chico que es muy responsable y hace todo, cumple y está el que se deja estar y es ahí donde hay que empezar a apuntalar. (TBEPHIC)

Otra cuestión que abordan las tutoras se conecta con las relaciones interpersonales: “El tema es que les planteamos actividades de integración para que salgan algunas cosas que vamos observando, para darles herramientas de cómo manejarse ante distintas situaciones de conflicto que se les dan” (TAEPHIC).

Las salidas constituyen una estrategia muy valiosa porque “*El vínculo se da de otra manera. Ahí se pueden tratar mejor sus conflictos; están más abiertos a recibir sugerencias*” (TAEPHIC), de modo que, la posibilidad de salir del espacio de la

escuela maximiza las posibilidades de tratar con los estudiantes cuestiones referidas a los vínculos con sus pares.

Por otra parte, encaran el tratamiento de la relación de los estudiantes con sus profesores. Una tutora les propone reflexionar acerca de “qué están haciendo ellos para que el docente esté reaccionando de determinada manera. Hacerlos ver que ellos son responsables de sus notas: son protagonistas de esa etapa que están viviendo. Les vamos dando herramientas” (TAEPHIC).

En este caso, la tutora se propone que los alumnos construyan vínculos positivos con sus profesores y, como una condición indispensable que asuman actitudes responsables y comprometidas hacia sí mismos y hacia los demás.

En segundo año cambia la expectativa en conexión con el espacio tutorial. “Para ellos, lo que se ve es un espacio para hablar... Cuando les planteamos actividades, hacer algo que tenga que ver con la interacción del grupo, es como que lo hacen, pero ellos quieren hablar” (TAEPHIC).

Los alumnos desean hablar de problemas que tienen con los docentes, o creen tener con ellos.

Las tutoras promueven que los estudiantes perciban las particularidades de cada profesor adecuándose a ciertas exigencias “sin ser sumisos” (TAEPHIC). De todos modos, ella reconoce que a veces tienen razón porque muchos docentes son los que históricamente tienen problemas.

Una tutora describe detalladamente las tareas que realiza respecto a los alumnos de primero y segundo año en las tres horas semanales que tiene asignadas para el rol. En la hora semanal de tutoría, realiza seguimiento académico, especialmente en primer año, y abordaje de aspectos conductuales individuales y grupales, así como problemas con docentes. Si bien estas actividades no están totalmente sistematizadas, su propósito es la contención emocional y el fortalecimiento de las potencialidades de sus alumnos.

En una segunda hora prepara los encuentros y el seguimiento de los estudiantes. “*Un trabajo personal sería*” (TBEPHIC).

La tercera hora la destina a la atención a padres.

Participa de una reunión general de tutores con la asesora pedagógica donde se ve qué estrategias o qué actividades realizar en el encuentro siguiente. *“Si es una actividad lúdica para la integración o si ya son clases de estrategias de estudio”* (TBEPHIC).

Para las tutoras del PHI, la tutoría, en efecto, constituye una actividad semanal regular.

Una tutora se refiere a ella en estos términos:

...hemos descubierto que utilizábamos a veces cosas muy lindas para nosotros donde los chicos bostezaban cuando las hacían. Pero esto no es todo, porque a veces tenemos actividades de reflexión, pero ocurre que se te presenta una realidad que vos no tenías prevista: una discusión con un docente, una prueba donde la evaluación fue mala porque no estudiaron nada y tenemos que entre todos dialogar. (TDPHIC)

Otra tutora elabora actividades según las necesidades de sus alumnos porque, según su opinión, las propuestas que surgen de las reuniones docentes no tienen para nada que ver con la realidad de los chicos ni de sus familias. Plantea:

A lo mejor en la teoría hay un cuadernillo así donde dice a qué apunta mi función. Bueno, como pasa siempre desde que uno se recibió, en todas las reuniones se la pasan hablando, hablando del rol docente, del rol docente y después el rol docente uno lo define en la relación que tenga con los alumnos en el curso que es intransferible, que es tan diferente de un curso a otro. (TBEPHID)

Otra profesional apunta a la participación y a una interacción fluida:

(la hora de tutoría) es un momento para que participen todos, que se escuchen, o sea que esa es una de las cosas que tengo como objetivo: que se respeten pese a que hay situaciones familiares muy complejas que, a veces, te superan. (TCEPHID)

Una tercera compañera manifiesta: “*En la tutoría yo voy con la idea de hacer esto y resulta que hay un planteo de algo que es importante y además que la hora de tutoría frente al curso es una hora nada más*” (TDEPHID).

Asesores pedagógicos y rectores de escuelas de PHI

Una asesora pedagógica señala que la tutoría está muy bien instalada en primero y segundo año. Sostiene:

Entonces, generalmente, cuando viene un papá para hablar sobre el alumno, a veces, antes de preguntar por el director pregunta directamente por el tutor. O sea, que ya es un referente muy bien instalado en la escuela. Los alumnos suelen preguntar mucho por ellos para distintas cosas. Para cuando tienen problemas con algún profesor generalmente recurren a las tutoras porque pueden llegar a mediar, pueden llegar a charlar o a solucionar el tema de los problemas de aprendizaje, sobre algún problema que puedan tener a nivel afectivo también recurren mucho a las tutoras. (APEPHIC)

Las tutoras realizan un trabajo muy amplio con la asesoría. Mantienen reuniones, reciben material de trabajo y relatan sus experiencias que son útiles para todos.

Es un espacio de escucha más que nada. De escuchar, de contar experiencias y esa experiencia puede servir al resto [...] Más que nada mi trabajo es darles material, algunas bajadas para que puedan llegar a tocar temas que tienen que ver con el proceso del año. O si no, alguna también que a mí me aportan la Coordinadora, de Horas Institucionales, la Asistente Técnica, el Equipo de Orientación Escolar. (APEPHIC)

El otro asesor pedagógico propone una definición del tutor en estos términos:

Tiene que tener la mirada, tiene que manejar las miradas, principalmente del alumno, de la realidad del alumno. Tiene que tener la cintura, la comunicación suficiente como para poder pedir ayuda a los demás agentes de la institución y también saber comunicarles, participarles las preocupaciones que uno detecta acá, a la familia. (APEPHID)

Una rectora de este proyecto caracteriza al tutor del siguiente modo: “Y, no sé, un acompañante del alumno, un nexo entre el alumno, la familia, el contexto en el que vive el alumno, con la escuela, con toda la escuela” (REPHIC). Las tutoras realizan las siguientes tareas: contención de alumnos y padres a través, por ejemplo, de entrevistas con padres de alumnos problemáticos. También, seguimiento a pulmón, aunque les cuesta registrar y compartir su trabajo con otros tutores.

La otra colega considera al tutor como:

una persona que guía, orienta, ayuda a los chicos. Les hace tomar conciencia de sus posibilidades, de lo que son capaces. Les da armas como para que se defiendan en el estudio o cómo tienen que encarar los temas que les preocupan [...]Las tutoras acompañan a los papás en los primeros años y, cuando tenemos reunión de personal, una de las funciones fundamentales que les requerimos a las tutoras es que se presenten ese día en la reunión y los guíen a los papás a guiar a los chicos” (REPHID)

En referencia a las tareas que desempeñan, menciona: completar el legajo de los alumnos, ayudar a los alumnos a elegir delegados, convocar a los padres que participan escasamente en la vida escolar de sus hijos, reunirse con la coordinadora de tutores

El completamiento de los legajos es una tarea mencionada asiduamente por los actores.

8.2.2. Categoría: Percepción de la relevancia del rol

La práctica tutorial recibe diferentes valoraciones respecto a su magnitud. Esta categoría hace referencia a la percepción de la importancia del rol para cuidar y contener a los estudiantes en su trayecto educativo, tanto en el área personal como en la convivencia. La actividad de las tutoras es reconocida como una estrategia de colaboración para allanar las relaciones entre padres y adolescentes, las tutoras son considerados relevantes para lograr la permanencia y finalización de los estudios de los alumnos en la escuela. La retención y la inclusión son demandadas por la gestión política, tanto como por la conducción de las instituciones.

La tutoría tiene desventajas que, en muchos casos, atañen a recursos administrativos y económicos, organización del tiempo. Además, diferentes tiempos en los que transcurre: tiempos de la política educacional, tiempo escolar y extraescolar de los alumnos y de los docentes, entre otros. Otras limitaciones, aluden a situaciones vinculares del tutor con alumnos, otros profesores y padres.

En el proceso de administración y relectura de las entrevistas se advirtieron referencias tanto a sus posibilidades como a sus limitaciones por lo que la categoría *Percepción de la relevancia del rol* se dividió en dos subcategorías de tipo inductivo: *Alcances* y *límites*.

8.2.2.1. Percepción de la relevancia del rol: Subcategoría: Alcances

Se registran todas las posibilidades que el ejercicio del rol ofrece a las tutoras para lograr que los alumnos realicen un trayecto educativo placentero y que los padres participen activamente en la institución escolar.

Tutores de escuelas de PXIII

Las tutoras que se desempeñan bajo el PXIII resaltan como posibilidad los cambios que se van logrando tanto en los alumnos como en sus padres.

Una tutora, después de pensar un tiempo sobre este punto, dice: “No sé qué decirte... Los pequeños cambios que vas viendo en los chicos, a veces también en los padres. En general son cambios muy pequeños, pero ayudan, eh” (TAEPXIII B).

Otra entrevistada condiciona los avances en los alumnos a un trabajo serio y responsable: “yo creo que lo bueno es que se va avanzando. Si uno trabaja seriamente o responsablemente se va avanzando, se va avanzando en mejorar esos grupos que no se mantienen estáticos de primero a quinto... (TCEPXIII B). El énfasis en la responsabilidad pone de manifiesto la idea de que sólo si se asume el rol con un fuerte compromiso con los alumnos, su familia y la institución, se logran resultados.

También, el progreso de los alumnos parece depender de las estrategias que el tutor implementa con los padres. La escucha y la facilitación de la participación y de la reflexión con los adultos fortalece el sentido de pertenencia a la escuela tanto de hijos como de padres. *“En tanto y en cuanto uno contiene, escucha y el alumno se siente escuchado, contenido y que puede participar, va adquiriendo una pertenencia a su grupo y a la institución que es muy importante. Los papás lo mismo...”* (TBEPXIII B). Saber escuchar constituye una habilidad muy importante para ejercer el rol porque da lugar para que los adolescentes y los adultos se manifiesten con la seguridad de que sus necesidades van a ser seriamente tenidas en cuenta.

La profesional mencionada previamente continúa explicando los logros que obtienen a partir de las entrevistas interactivas que implementan con padres:

Por ejemplo, nosotras orientamos las reuniones de padres donde hay mucha participación, donde reflexionamos con ellos sobre qué es lo que queremos y la escuela que queremos para los chicos. A partir de toda esta reflexión se va tejiendo una trama de pertenencia que hace que después las dificultades se lleven de otra manera... (TBEPXIII B)

Una entrevistada diferencia entre problemas reales y no reales y se refiere a la utilidad de la tutoría cuando está llamada a resolver “problemas reales”, por ejemplo, un problema entre compañeros. Los problemas “que no reales” son las demandas hacia ciertos profesores):

Me parece que cuando hay un problema real, porque también hay problemas que no son problemas. Cuando hay un problema real y me vienen a buscar los chicos, para eso sirve. Eso es lo que me da la idea del valor de la tutoría porque en ese momento me escuchan y aceptan mis sugerencias (TBEPXIII A).

Finalmente, otra tutora reconoce la ayuda de las asesoras para abordar problemáticas individuales o grupales. Dice: “*Con la ayuda de la psicóloga o de la asesora pedagógica podemos encarar problemas, especialmente de convivencia o individuales*” (TAEPXIII A).

Asesores pedagógicos y rectores de escuelas de PXIII

Para una de las asesoras pedagógicas el vínculo con los alumnos como factor motivacional tiene consecuencias positivas para los alumnos:

A veces, lo más valioso es el vínculo con el alumno, que logre que el alumno tenga ganas de seguir viniendo, que tenga ganas de, este, de progresar, en el sentido de que tenga ganas de que le vaya bien [...] Que le vaya bien en diferentes sentidos, si es un chico aislado que se pueda integrar, si es un chico que tiene dificultades para estudiar que pueda o si tiene dificultades para estudiar no porque no le dé la cabeza sino porque tiene dificultades de apoyar la cola en la silla o porque tiene dificultades porque no tiene espacio

en la casa, este, digamos, que pueda lograr el vínculo con el alumno para poder trabajar estas cosas. (APEPXIII A)

La otra asesora señala que al estar la tutoría dentro del PXIII tiene muchas ventajas sin aclarar cuáles son.

Las rectoras de este proyecto no puntualizan ventajas concretas.

Tutores de escuelas de PHI

Las tutoras de este tipo de proyecto ponen el énfasis en el vínculo que se establece con los alumnos y sus resultados.

Una de ellas relata emocionada: “Y, los chicos son agradecidos porque yo veo nada más cómo me miran, de ahí en más es fantástico. Entonces yo digo: eso es lo importante de lo que yo hago” (TBEPHID).

Otra dice: “Y, es gratificante por cómo se acercan pidiendo consejos, soluciones o vienen y te dicen: me saqué un 8, me saqué un 7. ¿Y antes que tenías? Un 1. Bueno vas mejorando” (TAEPHID).

En el mismo sentido se expresa otra entrevistada respecto de padres e hijos:

Lo más gratificante es la devolución de los chicos. Es decir, a fin de año hicimos una encuesta sobre la tutoría y lo que los chicos contaron en esa encuesta es increíble. Es muy grande la satisfacción [...] en primer año es increíble. Querían que siguiera siendo tutora en segundo, pero no se puede porque ya están establecidos las tutoras de segundo. Insistieron, insistieron, pero después ya se resignan, pero la evaluación que te hacen los chicos es increíble.

Y los padres, y los padres también. El año pasado uno de los primeros era muy conflictivo y entonces teníamos personalmente

entrevistas con los padres y los padres agradecidos. Sí, responden enseguida a la llamada y se sienten bien al ver que la escuela se está ocupando de los chicos. (TAEPHIC)

Estas profesionales encuentran el sentido a su rol en el reconocimiento que les demuestran sus alumnos y los padres. Se pone de manifiesto un vínculo fructífero en el que las tutoras se sienten valorizadas y reconocidos y los alumnos acompañados.

Las relaciones de cuidado implican la apertura hacia el otro quien al sentirse mirado y comprendido reacciona favorablemente. Se producen cambios personales y en la convivencia a partir del vínculo con los chicos y los encuentros con padres.

el vínculo que se establece con los chicos [...]Uno ve resultados porque algunas cosas las incorporan porque les favorecen. Los problemas de grupo se van mejorando. Se trabaja mucho citando a los padres, haciendo compromisos, que el chico tenga el compromiso y el compromiso de la familia y en algo, no digo todo, pero en algo... (TCEPHIC)

Asesores pedagógicos y rectores de escuelas de PHI

Una asesora pedagógica pone el énfasis en el intercambio que se produce y dice:

Es como que se armó un buen trabajo en equipo en primero y en segundo con las tutoras [...]Y, lo bueno de las tutorías es cuando hay intercambio si no hay intercambio me parece que no, si no hay intercambio de experiencias, si no hay intercambio con otros docentes, eh, la tarea sola no sirve y el tutor solo.... (APEPHIC)

Una rectora señala: “el trabajo en equipo de las tutoras para contener a los alumnos, a los padres, para acordar estrategias, también para tratar de encauzar la situación de los alumnos” (REPHIC)

8.2.2.2. Percepción de la relevancia del rol: Subcategoría: Límites

Tutores de escuelas de PXIII

Algunas tutoras coinciden en señalar la complejidad de la función. Una causa radica en que las tutoras están sometidas a múltiples demandas.

Una de ellas expresa:

“Y... es una pobre víctima. El tutor está en medio de los problemas de los alumnos, los profesores, los padres y las autoridades. Es una especie de intermediario... Yo hago lo que puedo, a veces no es mucho” (TAEPXIIIB).

La función de intermediario se complejiza al tener que responder a numerosos pedidos que se transforman en reclamos. Al no poder dar respuesta a los mismos aflora un sentimiento de impotencia.

Otro aspecto se refiere a la escasa delimitación de la tutoría y de su encuadre.

Pero en la realidad, no sé, lo veo como alguien que hace lo que puede y, en general, va contra la corriente [...]Y, en realidad, a uno lo dejan a la deriva. Como que la tutoría es una cosa abierta que uno no sabe bien...Yo lo que hago es, bueno, con cada grupo hago lo que me parece que hay que hacer en ese momento. (TBEPXIIIA)

Sin embargo, agrega: “... y, yo creo que es una tarea muy linda, muy linda que a lo mejor a veces se desvirtúa” (TAEPXIIIA).

Otra limitación está dada por la relación con los otros profesores del curso. Se traduce en que las tutoras se abstienen de trasladarles a sus colegas las demandas de los alumnos que son intensas y constantes. A continuación, se observan diferentes expresiones vinculadas con la misma temática. En un primer caso, la entrevistada se expresa de este modo:

El vínculo con los profesores. Es muy difícil llegar a ellos. A veces me pregunto quién soy yo para decirle algo respecto a su forma de ser profesor, de relacionarse con los chicos...

Cuando los chicos se me acercan a hablar de algún profesor les digo: “primero se lo plantean a él”. Y si es un caso muy complicado, les pido a las autoridades que intervengan, a la rectora o los vicerrectores y antes a la asesora pedagógica. La verdad es un tema re complicado. Acá somos profesores que hace muchos años estamos en esta escuela, somos bravos, nos cuesta aceptar muchas veces a los nuevos, por ejemplo. (TAEPXIIIB)

Otra lo efectúa de esta otra forma:

La dificultad mayor es la relación con tu par porque cuando hay alguna crítica, alguna queja, alguna problemática de los pibes, de los padres... La reunión nosotras la hacemos todo para bueno, para no centrar esta reunión en la queja, sino en cómo vamos a construir. (TCEPXIIIB)

Finalmente, otra tutora dice:

En fin, digamos, tratamos de que el tiempo para compartir con todos (en reuniones con padres) no se centre en lo bien o lo mal que labura fulano o mengano, porque nosotras lo que siempre tenemos clarísimo es que son nuestras compañeras y que nosotros no tenemos autoridad para decirle a

nadie lo que tiene que hacer. Entonces, sí, escuchamos y vemos ...
(TBEPXIIB)

Otra cuestión, ligada a la relación entre las tutoras y los profesores, se refiere a las quejas que los colegas les trasladan a las tutoras.

Hay profesores que se quejan mucho de los alumnos y vienen a decirnos a las tutoras, como si fuéramos los padres de los chicos. En realidad, hacemos lo que podemos [...] entonces vienen y te dicen «porque tus chicos», entre colegas ¿no? «Porque tus chicos». Bueno, yo no soy la madre de los chicos ¿viste? ¡Qué se yo! Uno se siente responsable. TBEPXIIIA)

El aspecto que dificulta el ejercicio del rol está conectado con los propios alumnos que no avanzan, básicamente en sus aprendizajes y también, aunque en menor medida, en su comportamiento.

Los obstáculos más grandes yo creo que son que los chicos no responden en cuanto al rendimiento o sea que a veces no se puede avanzar en eso ¿No? En la conducta mejoran un poco porque han mejorado desde que empezaron, pero siempre hay que seguir batallando con eso.

Cuando hay un problema serio recurro a la psicóloga.
(TAEPXIIIA)

Otra entrevistada menciona que su falta de formación obstaculiza su ejercicio del rol y hace que se sienta en inferioridad de condiciones:

Yo me siento muy limitada porque siento que tendría que ser alguien preparado específicamente para hacer esta tarea, porque yo lo veo como mujer, como madre, como persona, pero yo más que eso no, porque se me

terminaron las armas. Yo veo que no puedo, pido ayuda, pero no está bien visto pedir ayuda tampoco en estas instituciones...

Uno puede bajarse y pedir, pero no quiero... es como que uno queda mal ante la institución, como que no tiene agallas, como que no sabe manejar el grupo... me parece, no sé. (TBEPXIIIA)

Asesores pedagógicos y rectores de escuelas PXIII

Una de las asesoras pedagógicas de este proyecto coincide con las tutoras en señalar las dificultades de relación que pueden presentarse entre ellos y ciertos profesores. Expone cómo la asesoría pedagógica acompaña en este sentido.

Lo más dificultoso ... a veces al tutor le resulta difícil cuando un alumno le plantea un problema respecto a otro docente. Lo que yo lo que les digo es que ellos no tienen la responsabilidad de tener que hacerle al otro docente un planteo de cómo tiene que actuar. Sí, puede acercarse a preguntar cómo anda el curso, contarle algunas cosas como para ver, pero también planteármelo a mí, a las autoridades para que nosotros podamos ver qué está pasando con ese docente. Realmente, si es un problema solamente con ese curso, si es por alguna cuestión particular, pero a veces, se sienten mal como colegas, al sentirse exigidos por parte de que un docente, por ejemplo, desaprueba a todos. No sé si desaprueba a todos o los alumnos no aprueban, en realidad, pero poder hacer un replanteo de qué está pasando para poder modificar eso. (APEPXIIIA)

La segunda asesora pedagógica se enfoca en la problemática familiares.

“Mirá, los límites por lo general vienen por el tema de la familia porque muchas... el límite muchas veces, muchas veces o la mayoría de las veces está en el tema de las familias” (APEPXIIIB).

La rectora de esa misma escuela hace hincapié en tareas que, desde su perspectiva, no forman parte del rol tutorial: “muchas veces termina viendo la parte psicológica del chico que no es la función. Generalmente, es como que uno tiene que poder ver, bueno, hasta acá puedo yo” (REPXIIB)

Tutores de escuelas PHI

Las tutoras de este proyecto reconocen falta de precisión en la definición del rol, hecho que dificulta su ejercicio:

A veces, lo único que yo encuentro es que no está muy delineado, en el mismo colegio, o quizás en todos... (TCEPHID)

También hacen referencias a los conflictos que presentan las familias de los alumnos.

Una tutora se siente superada por la problemática que manifiesta un padre:

Cuando a veces he tenido que citar a un padre, por ejemplo, las veces que cité al padre por algún chico que estudiaba poco, por un chico que tiene notas muy bajas, la verdad es que el encuentro con el padre fue tan terrible que después hasta decía yo ¿Cómo voy a venir a hablarle de Alejandro Magno con el terrible drama que hay? Porque, la verdad es que me sentía tan mal... (TDEPHID)

La misma tutora dice:

...los chicos a veces te insinúan, pero no te manifiestan las cosas. Y si vos llamás a los papás, ellos lo niegan. Entonces, vos tenés una realidad de un alumno demasiado espantosa, pero vos tenés la situación que la mamá te dice que no, que está todo bien, que está todo bárbaro. Vos sabés que de

repente el chico no comió, o le pegaron, entonces ¿cómo vas a hacer que estudie, que levante la nota cuando...? no sé, ... es difícil. (TBEPHID)

Las entrevistadas también mencionan cuestiones ligadas con la presión de los programas y la promoción de los alumnos

Esa presión del programa nos pasa, cumplir con el programa, pero con el chico no te sirve porque están estancados. Si no entienden desde el principio, imagínate... Y te dicen: «Ya está, ya me la llevé.».

Yo como docente me sentía frustrada. Deben ser los años de experiencia que hicieron que las cosas me resbalaran un poco. Como que me hacía mucho tiempo al principio. (TBEPHID)

Las tutoras que se desempeñan bajo este proyecto coinciden en referirse a sus relaciones con otros profesores. En este marco señalan que se abstienen de trasladar a ciertos docentes las quejas de los alumnos para no perjudicar el vínculo con ellos, pues reconocen que es un tema complicado.

... capaz que los chicos vienen a decirme algo sobre algún profesor, la nota o algo y soy muy cuidadosa. Yo lo hablo con la directora y que ella vea cómo se maneja. No soy de ir directamente a hablar con el docente y le digo: «mirá tal alumno se quejó» porque quizás el docente lo puede tomar a mal, que lo esté invadiendo. Y entonces con eso soy muy cuidadosa porque, bueno, yo también soy docente y no me gustaría que me hicieran lo mismo. Las sugerencias son siempre buenas, pero siempre hay que ir con mucho cuidado. (TBEPHIC)

Una segunda tutora expresa:

Ellos (los alumnos) plantean muchos problemas con los docentes y a veces tienen razón, a veces son los que históricamente tienen problemas, pero nuestro rol, no es nuestra función. Generalmente se lo contamos a la

asesora para ver de qué manera, ante determinadas quejas, ver de qué manera lo pueden manejar. Porque, además, es un par, es un par. Yo en mi cargo de tutora no estoy en su clase, no soy quién para juzgar, no me corresponde, entonces trato de ver a la asesora.

A veces, vienen padres a quejarse, entonces ya hablan a veces con el profesor presente específicamente. Pero, eso tratan de manejarlo la rectora y la asesora. No es fácil. No, no es fácil. (TBEPHID)

Encuadrada dentro de la relación con otros profesores, se encuentra la resistencia de los docentes a hacerse cargo de los aspectos orientadores de la enseñanza:

Cómo hacer para que entiendan que, por más que uno se los explique, haya reuniones, no todo queda en el tutor y que del grupo somos todos responsables, todos, y que los valores, las conductas son transversales en todas las áreas o sea que por más que yo dé matemáticas o dé lengua no es que voy a dar mi área solamente. Hay un momento que hay cosas que son transversales, que van a surgir y tengo que parar y hablar y dar un sermón por determinadas cosas por más que sea lengua y eso es como que no lo entienden.

A veces me hago la pregunta: ¿no leen los contenidos? Porque en los contenidos, además de la materia, está todo lo otro: que formarlos como ciudadanos, como personas críticas, el tema de los valores está como transversal en todo. Parece que para ellos fuera que no. Esto es lo más frustrante. (TBEPHID)

Otra dificultad en la relación con los docentes radica en las quejas que los profesores manifiestan a las tutoras cuestionando su eficiencia para desempeñarse como tutores: “*Siempre hay algún que otro profesor que vos sabés.... Hay algunos con los que hablo como hablo con vos y otros que vos decís: ¿Qué querés saber? Y si, no estudian...*” (TBEPHID).

Asesores pedagógicos y rectores de escuelas de PHI

Una de las asesoras no señala obstáculos a la tarea tutorial porque en su escuela las autoridades dan libertad a las tutoras y, por ende, oportunidades para un desempeño autónomo.

¿Qué obstáculos le veo? En realidad, no le veo obstáculos. Depende también obviamente mucho de la gestión ¿no? Si la gestión te deja muchas libertades conociendo quién es cada tutor, sabiendo que contás con tutores que no van a decir cualquier cosa...

Acá en esta escuela hay libertad. Las tutoras entrevistan a padres solos, no hay necesidad de que esté el equipo directivo o que esté yo viendo qué se está contando o qué se está diciendo. Se les da oportunidades. Acá en esta escuela no veo obstáculos. De pronto sí te puedo contar obstáculos de otra escuela, pero acá no. No veo un obstáculo que realmente diga: la tarea de tutoría no se puede hacer por este motivo. (APEPHIC)

Un asesor pedagógico señala que

tal vez no todos los profesores están preparados para ser tutores. Es algo que el sistema de por sí no prepara, no prepara mucho [...] algunos docentes no tienen horas frente al curso, o sea que no tienen una idea clara de la dinámica del grupo. Solamente tienen la mitad individual y a lo sumo de pequeños grupos o lo que le pueden decir los demás docentes de su clase. Además de esto, se agrega que hay tutores que no están en el mismo turno, o sea son profesores que están a la mañana y hacen la tutoría de un curso que está a la tarde. Entonces no se cruzan con los alumnos [...] después están las características, las limitaciones que tiene cada uno como persona porque hay algunos que son gente muy flexible, muy conciliadora que toma mucho registro de lo que pasa con el chico. Entonces, bueno, esos son los que ayudan a captar mucho más fácilmente

las situaciones problemáticas y hay otros que lo toman como un trámite... otros vienen cuando están desbordados. (APEPHID)

Una de las rectoras realiza un extenso planteo respecto de las diferentes problemáticas que presenta la tutoría en su escuela: *“Llevó un tiempo que los profesores tomaran conciencia que las tutoras no pueden todo, no lo pueden todo y de integrarlos y colaborar en el trabajo de los profesores, tutores y preceptores”* (REPHID).

Agrega:

Falta tiempo para que nosotros los docentes nos comuniquemos entre nosotros y como toda incoherencia humana están esos problemas que sabemos: que no me llevo con fulano, que no me llevo con mengano. Porque a veces es real que no se ven las tutoras con los profesores. Eso es muy real, pero también es real, que hay gente que no se lleva, no engancha. Hay gente con, bueno, hay gente que de por sí tutores con más bajo perfil o con menos posibilidad de comunicarse y otros que no. (REPHID)

Y continúa:

el tutor tampoco está todo el tiempo. Hay profesores con mucha carga horaria que sí están como (aporta el nombre de una tutora) que a ella la encontrás más seguido. Pero hay otros que no los encontrás tan seguido y, bueno, la vía directa después termina siendo la Rectoría. (REPHID)

Finaliza su planteo con esta idea: *“la poca concurrencia de los papás que cada vez se requiere más que el tutor, el preceptor esté encima de los padres porque ya no es estar encima del hijo, encima de los padres”* (REPHID).

8.2.3. Categoría: El tutor como referente de la retención e inclusión

El rol tutorial fue históricamente valorizado en relación con su importancia para asegurar la inclusión y la retención de los alumnos.

La normativa correspondiente, elaborada en el marco de la legislación y organización escolar, se transmite a las autoridades de las escuelas quienes, finalmente, las depositan en las tutoras como demandas.

En ciertos casos, se registran logros por lo que se replican las experiencias exitosas. En otros, en los que los alumnos no pueden ser adecuadamente retenidos, se producen sentimientos de frustración e impotencia.

En el proceso de administración y relectura de las entrevistas se advirtieron referencias tanto a tareas realizadas por las tutoras como a los sentimientos de éxito y de frustración que se generaban. Por ese motivo la categoría *El tutor como referente de la retención e inclusión* se subdividió en dos subcategorías de tipo inductivo: *Actividad de las tutoras y Logros y frustraciones*

8.2.3.1. El tutor como referente de la retención e inclusión. Actividades de las tutoras

En ella se registran las respuestas que describen las diferentes acciones que realizan las tutoras a los efectos de lograr la retención y la inclusión de los alumnos.

Tutores de escuelas de PXIII

Una tutora describe las diferentes actividades que realiza en pos de lograr una adecuada inclusión de sus alumnos en la escuela:

Yo los ayudo a que organicen su agenda, entrevisto a los chicos pidiéndoles qué van a hacer con sus notas, o sea que hagan cálculos a ver que notas necesitan, informamos de la situación de los chicos en la reunión de padres. (TAEPXIII A)

Otra profesional señala: “yo prefiero primer año porque tu tarea es especial. Tratar de que los alumnos se integren a la escuela, que se sientan a gusto en la escuela. Después si les va bien o mal es otra cosa” (TCEPXIII B).

Su tarea consiste en encarar diferentes estrategias para que los alumnos se perciban como parte de la institución.

Se define como “... una especie de ‘maestrita siruela’, pero lo necesitan para hacer una transición menos complicada” porque “tengo que estar atenta a cada paso que dan los alumnos en un lugar desconocido para ellos” (TCEPXIII B).

Intenta que los alumnos perciban que forman parte de la institución. Por ser una “maestrita siruela”²², entiende que debe realizar un seguimiento muy cercano de los alumnos.

El trabajo intenso realizado con los alumnos en primer año pareciera ser una de las claves para retener la mayor cantidad posible de alumnos en la institución escolar:

¿Cómo incluimos a los alumnos de primer año? Tratamos de que adquiera hábitos de trabajo, de orden, mucho seguimiento de cómo le va en la escuela, mucha reunión con los papás. [...] En segundo año, eso está adquirido y el énfasis está puesto en la convivencia. (TAEPXIII B)

²² “Maestro siruela” Expresión que proviene de una copla antigua surgida en Extremadura, España, que decía “El maestro de Siruela, que no sabía leer y puso escuela”. En la actualidad se utiliza para referirse a alguien muy mandón que pretende hacer las cosas a su modo.

Y, finalmente una tutora explica cómo actúa ella al respecto: “Para retenerlos tengo entrevistas con ellos cuando me parece o cuando me lo piden, cito a los papás al menor problema para que no sea tarde” (TAEPXIII B).

En la próxima idea, una tutora describe la mirada institucional respecto a la retención:

Desde las autoridades hay una idea importante de retener a los alumnos, que no dejen la escuela para nada. Como en el aula no hacen nada, los convoco individualmente para ver con ellos en qué situación están en cada materia y para indicarles que hablen con los profesores con los que no les va bien. (TBEPXIII A)

En esta expresión la tutora da muestras de que, además de su interés por lograr que sus alumnos aprendan y se integren sin dificultades a la escuela, hay un mensaje importante de las autoridades respecto al rol que esperan que desempeñe en relación con la retención.

Asesores pedagógicos y rectores de escuelas de PXIII

Una de las rectoras manifiesta que las tutoras realizan el seguimiento de los alumnos: “*lo hacen fantástico*” (REPXIII B). A pesar de calificar a esta función muy positivamente no da detalles de cómo lo logran, que actividades despliegan y en qué momentos las llevan a cabo.

La otra explica la importancia del grado de compromiso de las tutoras en la retención de los alumnos. En el caso de su escuela hay muchos chicos libres que podrían haber sido contenidos por la institución:

Tiene que haber una mirada institucional unificada para sostener a los chicos. No se puede dejar la tarea librada a la individualidad del tutor. Por ejemplo, esa gran cantidad de chicos que quedan libres por inasistencias. Si uno los sostiene ¿Por qué llegar a esto? ¿Qué

medidas se tomaron para revertir la situación? Esta es una pregunta que muchos no se hacen y después es tarde.

(REPXIIIA)

Tutores de escuelas de PHI

Una tutora, preocupada por este tema, relata: “Trabajamos con ellos en hábitos de estudio, en la concentración para hacer sus tareas, en su responsabilidad para entregarlas a tiempo, pero a veces no basta” (TCEPHID).

Otra plantea: “Yo trabajo mucho con los chicos la lectura comprensiva, técnicas de estudio, pautas de organización y también cuestiones personales que a veces los complican en el grupo o con los profesores” (TDEPHID).

Una tercera explica: “Cuando trabajo estrategias de estudio tomamos un texto que tienen que estudiar o de una prueba en la que les fue mal. Les da pereza, no tienen hábitos, no saben estudiar” (TBEPHIC)

Asesores pedagógicos y rectores de escuelas de PHI

Una asesora pedagógica expone: “Ellos (las tutoras) se dedican a ayudar a los chicos en metodología de estudio, organización de su tiempo, pautas de interacción con su grupo y con los adultos porque les cuesta mucho adaptarse a las exigencias de la secundaria” (APEPHIC)

Una rectora dice:

El turno de la tarde tiene una población bastante especial porque hay una población que tiene problemas sociales que necesita un lazo afectivo con el docente. Hay que trabajar mucho en este sentido, es como que hay que

trabajar mucho sobre la aceptación de las normas. Las tutoras saben y lo hacen.

En el turno mañana [...]hay más predisposición al trabajo. Estos tutores trabajan más tranquilos en pautas para que sepan estudiar y entender lo que leen. (REPHIC)

8.2.3.2. El tutor como referente de la retención e inclusión. Logros y frustraciones

Tutores de escuelas de PXIII

Las siguientes tutoras describen la realidad de sus escuelas y manifiesta la preocupación y frustración que experimentan ante la pérdida de alumnos año a año. Una tutora indica:

... ocuparnos de que salgan a flote, de que no repitan. Hace años que vienen quedando la mitad después, o sea repiten mucho [...]una de las prioridades es la retención y la inclusión «Inclusión y calidad» como decían, pero bueno... no es sencillo. (TAEPXIII A)

Otra profesional señala: “... cómo hacés con los que se pierden, con los que se van, me pregunto siempre [...]si se van porque repitieron, porque cambiaron de colegio. Algunos, lamentablemente han fallecido. Es decir, hay situaciones a pesar de ser tan chicos...” (TBEPXIII B)

Asesores pedagógicos y rectores de escuelas de PXIII

Una rectora explicita el rol que tienen las tutoras en la prevención del abandono. Expresa:

Mirá, un gran problema que nosotros tenemos son las ausencias. Cuando tenemos que hacer la segunda reincorporación se le pide un informe al tutor. Algunos te ponen rendimiento académico bueno o regular pero eso yo ya lo sé mirando las notas. Yo necesito otra cosa. Algunos explican, hacen un informe detallado del chico con recomendaciones de que conviene que permanezca o no y los motivos, y es una ayuda porque si lo dejo libre es una barbaridad pero si lo dejo aquí sin elementos tampoco está bien. muchos alumnos libres. Explica:

Mirá, un gran problema que nosotros tenemos son las ausencias. Cuando tenemos que hacer la segunda reincorporación se le pide un informe al tutor. Algunos te ponen rendimiento académico bueno o regular pero eso yo ya lo sé mirando las notas. Yo necesito otra cosa. Algunos explican, hacen un informe detallado del chico con recomendaciones de que conviene que permanezca o no y los motivos, y es una ayuda porque si lo dejo libre es una barbaridad pero si lo dejo aquí sin elementos tampoco está bien.

Tutores de escuelas de PHI

Una tutora analiza la situación de su escuela de este modo: “Cuando los chicos abandonan o repiten me siento muy frustrada porque me dedico mucho a mi tarea como tutora y lo vivo como si yo fuera la única responsable. Es horrible” (TAEPHIC).

Una segunda tutora dice: “A veces te frustra no poder resolver una situación delicada y decís: ‘di tanto esperando resultados’ y después decís ‘pasaron a segundo 10, 12 como pasó el año pasado, 10, 12’ Digo: ‘¿cómo puede ser con todo lo que hablamos!’” (TAEPHID).

Finalmente, otra entrevistada señala: “*Lo más frustrante es cuando quizás uno quiere que todos los chicos logren pasar de año y se quedan muchos en el camino*” (TBEPHIC).

Asesores pedagógicos y tutores de escuelas de PHI

Un asesor pedagógico plantea la poca respuesta que dan las tutoras a la magnitud de la deserción. Relata que no se sensibilizan con la situación de deserción severa que padece la institución. Tampoco parecen involucrarse seriamente en la problemática de los alumnos a su cargo.

Hay mucha repitencia en los primeros y segundos es muy fuerte. Viendo que las tutoras no se hacían cargo, no encaraban esta situación dije: «bueno, vamos a ver qué hacemos con este tema de que los alumnos no se vayan, no abandonen y que nadie sepa qué pasó con ellos... (APEPHID)

A partir de ese momento decidió a encarar el seguimiento de los alumnos con ayuda de los preceptores y de los equipos externos que trabajan con la escuela y colaboran en el abordaje de alumnos con problemáticas severas.

Una rectora abrumada por el comportamiento de los padres de su escuela explica:

cada vez hay más problemas en ese sentido que involucran a los preceptores, tutores y demás [...] la falta de participación de los padres, de que los chicos no están, no vienen o tienen muchas inasistencias y no se notifican de eso cuando vos sabés que el reglamento dice cuarenta y ocho horas máximo que el padre tiene que venir a notificarse que el chico está libre. ¡No vienen Graciela! No puede estar el chico con veinticinco faltas y no y bueno. Y pasa eso cada vez más Graciela, cada vez más y los preceptores y tutores tienen esa carga. (REPHID)

8.2.4. Categoría: Percepción de la necesidad de formación y capacitación

Los autores que han tratado la temática de la orientación escolar y la tutoría en un curso de capacitación hacen referencia a la complejidad del rol tutorial y a la necesidad de formación y capacitación continua de los actores que lo desempeñan. Sin embargo, en general, no existen instancias sistemáticas para concretar este propósito. Habitualmente las tutoras reciben capacitación a través de los asesores pedagógicos y, en algunas escuelas, de especialistas externos con poca asiduidad.

En esta tesis se resalta la importancia de que las tutoras, al igual que otros actores educativos como profesores y asesores, reciban una formación específica para el cargo.

Dentro de esta categoría se elaboró la subcategoría de carácter inductivo denominada *Contenidos*.

8.2.4.1. Subcategoría: Contenidos

En esta subcategoría se reúnen las propuestas que realizan los actores entrevistados respecto de las estrategias y los temas en los que desean o necesitan ser capacitados.

Tutores de escuelas de PXIII

Las tutoras hacen referencia a la falta de formación sin aludir a contenidos específicos. Sin embargo, por las comparaciones que efectúan con otros profesionales evidencian qué piensan que necesitan conocer. Parecería que apuntan a contenidos de tipo psicológico y social que son indispensables para el rol pero sin detallar en qué consisten.

No soy asistente social, no soy psicóloga. Lo que aprendí lo aprendí después de tantos años de ser tutora. A veces preguntando a mis

*compañeras, a mis colegas, escuchando lo que hacían en otros lados...
Pienso, no sé, que aprendí de los errores, pero también por mi interés a
no darme por vencida y pelear hasta lograr algún resultado.*

*También los chicos te enseñan, aunque a veces no les des todas las
respuestas que necesitan. (TCEPXIIIB)*

Otra dice “¡Yo no soy psicóloga! Yo no tengo estudios de ese tipo. Ni siquiera tengo estudios docentes porque yo soy ingeniera. Entonces, ella me dijo que si quería me acompañaba...” (TBEPXIIIA). [Se refiere a la psicóloga a quien le solicitó ayuda para abordar la problemática de violencia entre un grupo de alumnos]. Evidentemente esta profesional está en las antípodas de la formación básica para ejercer este rol tan complejo al no haber estudiado contenidos pedagógicos, psicológicos ni sociales.

Otra tutora, que tiene muchos años de antigüedad como tal, señala que la “tiraron así” sin preparación al año siguiente de su ingreso señala: “*Otra de las falencias es formación en psicología del adolescente, teoría de grupos, adicciones, qué sé yo...*” (TEEPXIIIB)

Asesores pedagógicos y rectores escuelas de PXIII

Una de las asesoras explica que las tutoras reciben contenidos conceptuales, sin explicitarlos, para que los relacionen con la práctica tutorial en las reuniones de tutores.

La segunda hace referencia a la capacitación de tres meses con un encuentro semanal denominada “El rol tutorial en la escuela” dictada por personal de CePA (Escuela de capacitación de docentes pertenecientes al ministerio de educación de CABA) valorada positivamente por tutores y otros profesores.

Una rectora señala:

Otra cosa importantísima es que las tutoras necesitan capacitación. Nosotros somos docentes y no tenemos preparación suficiente ¿no? Necesitamos formación en psicología, sociología, adicciones y tantas otras cosas para trabajar con adolescentes.

En realidad, se necesitaría gente con título para ejercer como tutor, gente capacitada para la función. Esto vale para cualquier escuela.

(REPXIIA)

Tutores de escuelas de PHI

Una tutora señala:

... para el tutor es importante saber técnicas de estudio para poder ayudar a los chicos, pero también entender a los adolescentes, es decir, la parte psicopedagógica. Para poder entender por qué a veces... ciertos comportamientos del adolescente. Entender al sujeto que está aprendiendo, qué es lo que le pasa... (TBEPHIC)

Otra tutora indica cuáles serían los contenidos necesarios para la formación:

Lo que tiene que ver con el tema de lo vincular, por ejemplo, que lo que tiene que ver con el tema de las técnicas no es suficiente. O sea que yo sé que el vínculo tiene mucho que ver con, con lo que uno puede entablar con el otro si no, no se da el aprendizaje. Por eso uno habla con los chicos. Hacerlo para hacérselo llegar al resto de los docentes Porque pueden tener muy buen vínculo conmigo como tutora en la hora de lengua, pero después en las demás materias... (TAEPHIC)

Asesores pedagógicos y rectores de escuelas de PHI

Un asesor pedagógico aporta ideas para la formación de las tutoras del siguiente modo:

Necesitaría asistir a una carrera terciaria de formación tutorial porque para ser tutor hay que incorporar muchos contenidos específicos para el rol que no se pueden enseñar solamente en las capacitaciones o cursos acotados. Eso sería como poner nuevamente un parche (APEPHID)

La asesora pedagógica recomienda: “Que (la formación) debería ser más intensa especialmente en metodología de estudio y técnicas de resolución de conflictos” (APEPHIC)

Una rectora sugiere: “Yo creo que necesitan actualizar conocimientos de dinámica de grupos y de psicología evolutiva del adolescente” (REPHID).

8.3. Análisis de datos. Fase II: Primer informe

En este informe se sintetizan los elementos más relevantes surgidos de las manifestaciones de tutores, asesores pedagógicos y rectores de cada tipo de proyecto en función de las categorías y subcategorías elaboradas.

8.3.1. Caso I

Escuelas de PXIII

8.3.1.1. Caracterización del rol tutorial. Subcategoría: Funciones y tareas

Los tutores atribuyen al rol una variedad de funciones que están dirigidas al trabajo con alumnos y con padres.

-El tutor es un referente porque los alumnos con diferentes tipos de problemas recurren a él para recibir consejos. Para cumplir con esta función, realiza entrevistas de contención y de orientación.

-El tutor crea espacios de confianza para que el alumno pueda aprender placenteramente. A su vez, es percibido como un acompañante terapéutico pedagógico. En esa función, el tutor escolta, sostiene, realiza informes de alumnos problemáticos y se implica emocionalmente.

-En primer año es orientador del rendimiento. Para ello, efectúa entrevistas de seguimiento con alumnos y padres. También, desempeña otras tareas tales como la elaboración del legajo personal de los alumnos a su cargo y la administración de cuestionarios y encuestas. Es mediador y consejero de padres respecto de sus relaciones con los adolescentes, a través de reuniones. A su vez, efectúa entrevistas individuales con estos últimos y con los estudiantes.

-En segundo año es mediador de las relaciones interpersonales de los adolescentes y de ellos con sus padres. Para ello, realiza jornadas de convivencia y campamentos entre alumnos y padres, asambleas, entrevistas individuales y en pequeños grupos y reuniones de padres.

-Asimismo, en ambos años, en la hora de tutoría, llevan a cabo estrategias para el logro de hábitos de estudio, la comprensión de textos y la reflexión sobre conflictos interpersonales.

-En ciertos casos, la función tutorial resulta equiparada a la función docente. Se considera que corresponde a toda la escuela.

- Opinan que si el tutor se halla involucrado con su función realiza el seguimiento integral de los alumnos por medio de un trabajo intenso que abarca la realización de entrevistas con estudiantes y padres, reuniones con la asesora pedagógica y capacitaciones.

8.3.1.2. Percepción de la relevancia del rol. Subcategoría: Alcances

Las tutoras realizan las siguientes manifestaciones acerca del rol:

-Reconocen los cambios que se producen tanto en los alumnos como en los padres. Además, puntualizan que si realizan un trabajo serio y responsable “se avanza”.

-Respecto a las circunstancias que promueven los logros en la actividad tutorial, realizan las siguientes consideraciones:

-Las condiciones para el mejoramiento de los adolescentes se basan en la escucha y la facilitación de la participación y de la reflexión de los adultos,

-El establecimiento de un buen vínculo con el alumno es fundamental para estimular sus ganas de seguir asistiendo a la escuela y de progresar y para resolver los problemas de relación que tienen con sus compañeros.

8.3.1.3. Categoría: Percepción de la relevancia del rol. Subcategoría: Límites

Las tutoras se refieren a la complejidad del rol en dos sentidos: 1. Las múltiples demandas a las que son sometidas por parte de profesores, padres y autoridades. 2. La escasa delimitación del rol. Estas dos situaciones provocan como consecuencia un profundo sentimiento de impotencia que se traduce en la aseveración “hago lo que puedo”.

La relación dificultosa con los profesores obedece a dos causas fundamentales: 1. Las quejas de los alumnos que las tutoras evitan trasladar a sus colegas para no tener conflictos con ellos. 2. La descalificación que sufren por parte de sus colegas por el mal rendimiento de sus alumnos. En este último caso, las tutoras perciben que su efectividad queda supeditada a que los alumnos aprueben o no las materias.

Otras limitaciones se refieren a los estudiantes que no avanzan en el aprendizaje.

Un aspecto recurrentemente mencionado es el de la falta de formación que les genera sentimientos de inferioridad y se comparan con psicólogos o psicopedagogos para ilustrar su preparación deficiente para ejercer el rol.

Por otra parte, una rectora señala que algunos tutores se hacen cargo de roles que no les competen. Esta dificultad para focalizar cuáles son sus funciones específicas va en desmedro de un adecuado desempeño del rol.

8.3.1.4. El tutor como referente de la retención e inclusión. Subcategoría: Actividades de las tutoras

Las tutoras de PXIII comunican que realizan las siguientes tareas:

- Entrevistas para el seguimiento de las notas, es decir, mucha dedicación al seguimiento del rendimiento académico;
- Reuniones informativas con los padres. No escatiman la cantidad, realizan todas las que consideran necesarias con los papás para intentar que no se haga tarde para ayudar a los estudiantes;
- Estrategias para armar la agenda propia y para que adquieran hábitos de organización y orden;
- Sugerencias para vincularse con los profesores en cuyas materias no les va bien. En estos casos, las tutoras no se hacen cargo de plantear a sus colegas las demandas de sus alumnos, pero sí les dan herramientas a estos últimos para enfrentar diversas problemáticas a fin de resolverlas.

8.3.1.5. El tutor como referente de la retención e inclusión. Subcategoría: Logros y frustraciones

Para comenzar, es importante señalar que no se advierten referencias a logros en este campo.

En cuanto a las frustraciones, las tutoras se refieren a una serie de hechos que las llevan a afirmar que no es sencillo lograr la retención y la inclusión.

Respecto de las situaciones altamente frustrantes indican repiten muchos alumnos. Algunos estudiantes se van porque cambiaron de colegio, porque repitieron. Además, queda una gran cantidad de alumnos libres por inasistencias. Finalmente, algunos, aunque pocos, han fallecido.

8.3.1.6. Percepción de la necesidad de formación y capacitación: Subcategoría: Contenidos

Las profesionales pertenecientes a este proyecto producen las siguientes reflexiones respecto a la formación y la capacitación:

En primer lugar, las tutoras proponen los siguientes contenidos para la formación y la capacitación: psicología del adolescente, teoría de grupos, adicciones.

La sugerencia de temáticas puntuales ocurre porque la capacitación que tiene lugar en las reuniones y en las entrevistas individuales con la asesora pedagógica están acotadas a problemáticas o situaciones específicas que ocurren en la cotidianidad. Lo mismo ocurre con las que están a cargo de la psicóloga en las escuelas en las que se encuentra. En otras palabras, esta capacitación es asistemática.

El equipo directivo propone que haya profesionales con título

En una de las dos escuelas de PXIII todos los integrantes de la institución recibieron, en el ciclo lectivo en el que se realizó el trabajo de campo, una capacitación dada por un agente externo. Estos proyectos son excepcionales y pudieron ser llevados a cabo porque esta escuela funciona el CBG que establece un espacio común de encuentro para todos los docentes en el cual se realizan intercambios o cursos de capacitación.

8.3.2. Primer informe. Caso II Escuelas de PHI

8.3.2.1. Caracterización del rol. Subcategoría: Funciones y tareas

Para iniciar este apartado, es importante señalar que, para algunas participantes, el rol se define en base a la manera en que el tutor se relaciona con los alumnos del curso. Esta opinión surge del hecho de que no todas las tutoras tienen facilidad para vincularse adecuadamente con los adolescentes y jóvenes. En algunos casos, su designación obedece más a cuestiones administrativas (horarios disponibles, titularidad, etcétera) que a sus condiciones personales.

Los actores atribuyen al rol una variedad de funciones orientadas al trabajo con alumnos y con padres. Hay acuerdo en señalar los siguientes aspectos:

- El tutor es considerado un orientador porque contiene y realiza seguimiento.

- También, es un mediador o nexo entre los alumnos y la escuela ya que soluciona los problemas afectivos y de aprendizaje.

- Es percibido como guía, facilitador y acompañante pedagógico pues su rol consiste en allanar el camino de los adolescentes y, además, ayudar a las familias. Para cumplir con estas funciones realiza reuniones de padres y entrevistas con alumnos y con adultos.

- Es referente y un comunicador. Como tal, pide y/o acepta la colaboración de otros actores institucionales y se encarga de transmitir a los familiares las preocupaciones de los docentes y autoridades respecto de sus hijos.

- Es el que escucha y ayuda a los alumnos en la toma de decisiones y en sus vínculos con profesores y pares a través de entrevistas.

- Sustituye a los padres “es la casa que no tienen” y corrige los errores de los alumnos como harían sus progenitores en el hogar.

- En relación con las tareas, en primer año se abocan a las relaciones vinculares con pares, al desempeño académico, a la organización en el estudio y a

la provisión de las herramientas necesarias para interactuar con los profesores y los directivos.

-En segundo año aparecen propuestas de los alumnos para la hora de tutoría: hablar de problemas de interrelación con compañeros o con profesores.

-En la hora de tutoría, en ambos años aparecen imprevistos: discusiones con un profesor, aplazo en una prueba, etc.

-La distribución de las tareas semanales del tutor en las escuelas de PHI es la siguiente:

Una hora se dedica al seguimiento de aspectos conductuales, individuales y grupales, y los problemas con docentes. En este espacio se lleva a cabo la hora de tutoría.

Otra hora se destina trabajo personal con los alumnos. En ella tienen lugar las entrevistas.

En la tercera hora atienden a los padres por medio de la realización de entrevistas. También tienen lugar las reuniones con asesora pedagógica. En ella se leen materiales y se intercambian experiencias.

8.3.2.2. Alcances y límites. Subcategoría: Alcances

Los tutores realizan una serie de acotaciones respecto a las condiciones que maximizan las posibilidades del rol.

-Señalan que el vínculo del tutor con los alumnos colabora con el despliegue de sus posibilidades. Asimismo, la comunicación fluida con los padres favorece a los estudiantes.

-Otra cuestión importante es el trabajo en equipo y el intercambio entre las tutoras.

-La devolución de los alumnos y de los padres, cuando manifiestan, su agradecimiento fortalece a las tutoras; es el momento en que se sienten reconocidos. *“Y, los chicos son agradecidos porque yo veo nada más cómo me miran, de ahí en más es fantástico. Entonces yo digo: eso es lo importante de lo que yo hago”* (TBEPHID).

8.3.2.3. Alcances y límites. Subcategoría: Límites

Respeto de los obstáculos los diferentes actores entrevistados expresan sus opiniones.

-Las tutoras señalan falta de precisión en la definición del rol. También, aluden a problemas vinculares con otros profesores que se producen por: 1. Quejas de los alumnos 2. Resistencia de los docentes a hacerse cargo de aspectos orientadores. 3. Reclamos de los profesores por su falta de eficacia en el rol *“¿Cómo puede ser? En este primero ven las estadísticas entonces tantos se llevan tantas materias, tantos se llevan ... Yo me planteo que esto sería como ¿uno qué estuvo haciendo? pero la verdad más que decirles que estudien ¿qué hago?”* (TDEPHID)

-Otros aspectos señalados son las problemáticas familiares y la falta de participación de los padres. Algunos tutores se sienten presionados por los programas cuando a los aspectos académicos se les otorga más peso que a los orientadores.

-Un asesor señala que la falta de preparación de las tutoras representa un escollo. Una rectora apunta la poca colaboración de los profesores con las tutoras y a la falta de comunicación entre las tutoras.

-En una institución ocurre que ciertos tutores no son profesores del curso y/o se desempeñan en contra turno por lo cual no tienen posibilidad de interactuar con los integrantes del curso.

-Dice una rectora plantea la problemática de tener que hacerse cargo de la tarea cuando el tutor no está presente (no tiene las horas de tutoría en su curso).

*chicos tienen que hablar con la tutora primero, entonces ya es un punto...
“Pero profesora nosotros no pudimos, nosotros no la tenemos.” Porque en
este momento quinto no tiene una tutoría el día específico. Tiene una tutoría
sin horas cátedra, no la tiene frente a los chicos, digamos, y eso es un
problema. (TEPHID)*

8.3.2.4. El tutor como referente de la retención e inclusión. Subcategoría: Actividades de las tutoras

Las tutoras consideran que las temáticas que abordan habitualmente contribuyen a la retención e inclusión de los alumnos. En consecuencia, mencionan las siguientes:

Estrategias para que los alumnos adquieran hábitos y técnicas de estudio, pautas de organización y que aumenten sus períodos de concentración. Además, que adquieran responsabilidad para entregar sus tareas.

La dificultad que presentan los alumnos en relación con la lectura comprensiva es otra preocupación constante y motivo de trabajo sistemático.

En relación con cuestiones personales de los alumnos, las tutoras promueven la reflexión sobre sus pautas de interacción con el grupo y con los adultos y se fomenta la creación de lazos afectivos con sus profesores.

Finalmente, la aceptación de normas es considerada como un elemento básico para lograr una integración adecuada a la escuela.

Puede observarse la diversidad de actividades que realizan las tutoras para cumplir con las demandas institucionales respecto a la retención y la inclusión que se convierten en exigencias propias cuando desempeñan el rol.

8.3.2.5. El tutor como referente de la retención e inclusión. Subcategoría: Logros y frustraciones

Es necesario destacar que no existe referencia a logros en este campo. En cambio, los entrevistados expresan un profundo desaliento respecto a los resultados de las acciones que encaran para favorecer la retención y la inclusión.

Las tutoras expresan su frustración por no poder resolver situaciones delicadas, por aquellos alumnos que quedan en el camino. Además, sienten el peso de no lograr que los padres asistan cuando sus hijos se quedan libres por inasistencias.

Estas vivencias las hacen asumirse como únicas responsables de los resultados o se sienten compelidas a hacer algo para evitar que cuando sus alumnos abandonen nadie sepa qué pasó con ellos.

8.3.2.6. Percepción de la necesidad de formación y capacitación. Subcategoría: Contenidos

Los entrevistados mencionan una amplia variedad de temas necesarios para la formación de las tutoras.

En algún caso se menciona la importancia de que las tutoras cursen una carrera terciaria para recibir formación adecuada.

Los otros actores mencionan especialmente contenidos referidos a la temática vincular, la resolución de conflictos y la dinámica de grupos. También, solicitan actualización de los conocimientos respecto a las características del sujeto que aprende. Finalmente, otro aspecto aludido es la metodología de estudio pues, como ya fuera expresado previamente, los alumnos presentan métodos y hábitos de estudio deficientes.

8.4. Segundo informe: Comparación entre los casos I y II

8.4.1. Categoría: Caracterización del rol. Subcategoría: funciones y tareas

En primer término, es necesario señalar que los actores de ambos no utilizan los mismos términos para indicar la presencia de una función similar. Por este motivo, se rastrean los aspectos nodales de las funciones que se presentan en uno u otro tipo de escuelas independientemente de las denominaciones para ponerlas en comparación.

El tutor es fundamental para acompañar a los adolescentes y a sus familias en el trayecto escolar en especial en los dos primeros años *“A veces se trata de saber cómo funciona ese chico en la familia para poder acompañarlo en la escuela”* (TCEPXIII B).

En el primer año, es el tutor quien recibe a los alumnos que provienen de la escuela primaria y acceden a un nivel muy diferente en organización y exigencia académica. Es consecuencia, está muy atento al seguimiento de los adolescentes y a la comunicación con sus padres.

En segundo año se da una mayor prioridad al mejoramiento de los vínculos interpersonales.

Las tutoras constituyen un referente para alumnos y padres. Por ese motivo, también *“Debería ser como un consejero, el que escucha”* Esta tutora antepone la escucha al consejo. Un consejero debería saber escuchar y no tanto aconsejar, porque tal vez los alumnos estén cansados de recibir consejos. Sin embargo, ella advierte de que se refiere a un tipo particular de escucha y señala a modo de disculpa: *“Como lo asocio tanto al tema de “la escucha”, parece lo mío medio psicoanalítico, pero tomo la escucha como ayuda”*.

Las tareas que se reiteran en uno y otro proyecto son las reuniones con padres, la conducción de la hora de tutoría y las entrevistas. Estas últimas son las que predominan entre las actividades diarias y las que parecen ser más provechosas para las tutoras.

En el caso I (PXIII), en el que funciona la tutoría en pareja, se realizan jornadas de convivencia, asambleas y campamentos con alumnos y padres.

Para las tutoras del Caso II (PHI) el tutor es un facilitador porque allana el camino. En este proyecto las tutoras consideran que su función sustituye a la familiar en tanto espacio con posibilidad de corregir hábitos o conductas inadecuadas o constituir el lugar donde se da afecto y contención a los estudiantes.

Otro punto señalado por los actores de este proyecto es la capacidad de escucha que caracteriza a la función tutorial que representa por sí misma una ayuda para los alumnos.

En el Caso I (PXIII) se vincula la función tutorial con la función docente haciendo referencia a que el rol tutorial pertenece a toda la escuela. Esta no es una diferencia menor porque apunta a una concepción basada en la Orientación Escolar que supone que todos los actores educativos están implicados en la función orientadora que, por tanto, no es solo potestad de las tutoras.

8.4.2. Alcances y límites. Subcategoría: Alcances

Ambos tipos de instituciones valoran el establecimiento de vínculos con los alumnos y con los padres para conseguir el progreso de los estudiantes.

En el Caso I (PXIII) se hace hincapié en la escucha y la participación y la reflexión de los adultos. Para estas tutoras se avanza cuando se trabaja responsablemente en equipo. Trabajar en equipo significa incluir otros actores institucionales y a los padres en actividades interactivas frecuentes como convivencias y también campamentos. Esa manera de encarar la tarea compromete a los adultos en la función orientadora, permite intercambios diferentes al los que se dan en la familia

o la escuela “*es mucho más rápido el material fuera del aula. Es riquísimo. Lo podemos tomar ahí para después venir a las aulas a trabajar con lo primero que salte*”. (TDEPXIII B)

Por otro lado, el rol central de la escucha en la relación tutor-alumno da pie para la profundización de lazos donde se pueden crear relaciones vinculares de confianza mutua. De este modo una asesora pedagógica plantea: “*es necesario que el tutor cree un espacio de confianza como para que el alumno pueda llegar*” (APEPXIII A). Llegar es sentirse cuidado y entendido, sentirse habilitado para expresar intereses e inquietudes libremente.

En el Caso II (PHI) también se valoriza el lugar de la escucha:

el tener un tutor tiene que ser una ayuda, que los chicos sientan que es una persona que los ayuda ¿De qué manera los ayuda? Escuchando los problemas que tienen y yo soy una intermediaria porque como te digo por el sólo hecho de sentirse escuchado ya es una cosa importante... (TCEHID)

Tan importante resulta la temática de la escucha que para una tutora representa un indicador de la trascendencia de su rol: “*Eso es lo que me da la idea del valor de la tutoría porque en ese momento me escuchan y aceptan mis sugerencias*” (TBEPXIII A).

Como señala esta tutora, solamente en un clima de confianza puede aceptarse las ideas o propuestas del otro. Pareciera que en las relaciones que resultan exitosas se da la posibilidad de escuchar y ser escuchado.

Además, se enfatiza la importancia del “*vínculo que se establece con los chicos (...). Los problemas de grupo se van mejorando*” (TCEPHIC). La actitud de las

tutoras es optimista si se logra construir una relación armoniosa y fluida. Esa construcción requiere de tiempos y espacios para lograrla. Es un proceso que a veces va a contramano de las demandas de la escuela. La presión de los programas y las notas es significativa.

En lo que respecta a los padres, las tutoras indican que se requiere realizar un trabajo muy intenso para que de como resultado cambios progresivo en los alumnos. *“Se trabaja mucho citando a los padres, haciendo compromisos, que el chico tenga el compromiso y el compromiso de la familia y en algo, no digo todo, pero en algo... (TCEPHIC)*. Cuando la familia se involucra en la trayectoria escolar de su hijo, este se siente sostenido y percibe que lo que él hace es importante para sus padres y sus docentes.

Para estos tutores, el reconocimiento de los alumnos y los padres resulta importante. Una mirada, un gesto o una palabra son suficientes para que perciba que su involucración personal conmueve a el o los otros.

8.4.3. Alcances y límites: Límites

En ambos casos las tutoras plantean la escasa delimitación del rol: impotencia.

Otro aspecto común consiste en referirse a las relaciones complejas con otros profesores porque los alumnos se quejan de algunos de ellos y a su vez los docentes cuestionan su eficacia como tutoras.

También en ambos tipos de escuelas las problemáticas familiares obstaculizan la evolución de los alumnos.

Las tutoras del Caso I (PXIII) se sienten atravesadas por múltiples demandas: de profesores, padres y directivos.

Las del Caso II (PHI) perciben que el resto de los actores depositan en ellos la función orientadora

A veces los docentes creen que el tutor les va a resolver todos los problemas ¿No? El problema con los padres, el problema que tiene el chico individual. Y la responsabilidad es de todos nosotros, es común, si se maneja el mismo mensaje, actuamos de la misma manera y tratamos de hablar con el chico, pero no es tarea fácil, no es una tarea fácil. (TAEPHID)

8.4.4. El tutor como referente de la retención e inclusión: Actividades de las tutoras

Existen diferencias en las temáticas que se mencionan en ambas escuelas en relación con la retención y la inclusión. En el Caso I (PXIII) se señalan en general actividades y en el Caso II (PHI), contenidos.

En ambos tipos de escuelas los actores coinciden en las pautas de organización y en aspectos vinculares.

8.4.5. El tutor como referente de la retención e inclusión: Logros y frustraciones

En el caso II (PHI) hay muchas referencias a los sentimientos de frustración y desazón que les genera el hecho de no poder retener a los estudiantes, mientras que en el Caso I (PXIII) los actores mencionan los motivos y las consecuencias emocionales que tienen para ellas “cóm Stake (2005) plantea que hay tres tipos de estudios de caso según su finalidad Tipos Características - Estudio de caso intrínseco: Son casos con especificidades propias, que tienen un valor en sí mismos y pretenden alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar. En este supuesto no se elige al caso porque sea representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí es de interés.

Estudio de caso instrumental Son casos que pretenden generalizar a partir de un conjunto de situaciones específicas. El caso se examina para profundizar en un tema o afinar una teoría, de tal modo que el caso juega un papel secundario, de apoyo, para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio. Es el diseño de casos múltiples y se emplea cuando se dispone de varios casos para replicar. Estudio de caso colectivo se realiza cuando el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general seleccionando para ello varios casos que se han de estudiar intensivamente. Fuente: Elaboración propia. Péo hacés con los que se pierden, con los que se van” (TBPXIIB).

En ambos proyectos se observan coincidencias que ponen de manifiesto la marcada exigencia que implica cumplir con esta demanda.

Otra coincidencia es que no hay referencia a ningún tipo de logro en este campo que puede relacionarse con la carga que representa para las tutoras ser referentes de la retención y la inclusión en sus respectivas escuelas.

8.4.6. Percepción de la necesidad de formación y capacitación: Contenidos

En el Caso II (PHI) en el que las tutoras no han recibido capacitación externa se enumeran mayor cantidad de contenidos necesarios para la capacitación: metodología de estudio, dinámica de grupo, relaciones vinculares y técnicas de resolución de conflictos.

En ambos casos existe una propuesta de que el tutor se forme específicamente para el rol como paso previo para su designación, tal como fue señalado en la ley 560/2025 de la Secretaría de Educación de CABA.

8.5. Tercer informe: Interpretación de resultados

8.5.1. Caracterización del rol. Subcategoría: Funciones y tareas

El rol tutorial tiene a su cargo funciones en las que se juega un intenso compromiso con el cuidado y la contención de los sujetos que asisten a la institución escolar. Sus tareas no constituyen rutinas a cumplir ni recetas a proponer. Cada acto encarado por las tutoras las implica en su condición personal y profesional.

Las funciones descritas serán interpretadas a la luz de las nociones aportadas por los autores que ilustran el marco teórico de esta tesis.

La presencia del cuidado en las relaciones humanas puede rastrearse en el pensamiento socrático en el cual las nociones de cuidado y conocimiento están fuertemente vinculadas dado que la capacidad de cuidar de sí representa el punto de partida para conocerse a uno mismo. En consecuencia, Sócrates (1871) guía a sus discípulos para que, a partir de su propio cuidado, logren que otros cuiden de sí mismos.

Para Noddings (2009) resulta fundamental que los alumnos sientan que los adultos cuidan de ellos. La noción de cuidado no se circunscribe a la enseñanza y el aprendizaje, sino que abarca también la interacción entre docentes, alumnos y padres. La autora sugiere la importancia de que el cuidado no solo se despliegue en relación con los adolescentes, sino que es fundamental que los adultos que interactúan en la institución establezcan relaciones que impliquen el cuidado mutuo. De la misma manera, Guichard (2002) sostiene que la orientación no puede ocurrir sin el reconocimiento del otro que implica su cuidado.

En otro orden de ideas, Ball (2002) plantea que el enfoque tutorial en las escuelas inglesas tiene su fundamento en la noción de “pastoral care”, tradición en la cual el cuidado brindado por los pastores promovía la resolución de situaciones angustiantes o complejas.

Una cuestión para considerar es que la vinculación entre el tutor y la función materno/paterna fue adquiriendo nuevos sentidos asociados con la formación de los jóvenes.

En la educación griega, un tutor era un padre adoptivo, que se hacía cargo de la educación integral del joven. En la Edad Media, cuando los aprendices de artesanos realizaban el denominado “Tour de France”, descansaban en viviendas llamadas “Madre”, denominación que hacía referencia a la casa en la que vivían, pero también a la existencia de una encargada que los contenía y los aconsejaba.

Canteros et al. (1997) consideran que una falla en el cumplimiento de la función de los padres puede encontrar sustitutos parciales o totales en instituciones que la asumen. Una dimensión de dicha función la constituye el amparo y la protección que en un primer momento se manifiesta en el cuidado de sí mismo o autocuidado para transformarse luego en el cuidado de los otros o intrasubjetivo. Los especialistas sugieren que sería importante que el cuidado “transferido” a la función tutorial cesara gradualmente cuando los alumnos estuvieran en condiciones de ser responsables y hacerse cargo del cuidado de sí mismos. Sin embargo, no en todos los casos, las fallas de la función paterna pueden ser remediadas porque se trata de situaciones de gravedad, tales como casos de abandono, violencia familiar o abuso sexual. Nuevamente prevalecen las relaciones de cuidado indispensables para el desarrollo afectivo de los adolescentes y jóvenes en su rol de estudiantes. En las expresiones de los actores aparecen referencias a que el tutor reemplaza o complementa en forma constante a la familia en el cuidado pero, también, está en condiciones de reprender a los jóvenes con más eficacia que sus progenitores.

Otro aspecto al que apuntan los actores entrevistados es la función facilitadora que desempeña el tutor. Consideran que facilitar significa allanar el camino. Canteros et al. (1997) amplían esta noción atribuyendo al rol tutorial un abordaje de temáticas específicas de lo humano que permiten a los adolescentes alcanzar un posicionamiento en relación con la autoridad, las relaciones grupales, el estudio y también de su propio cuidado y el del prójimo. Por tanto, la función facilitadora produce subjetividad en una etapa crítica en la identidad de los sujetos.

En otro orden de ideas, la referencia a los términos camino o recorrido también puede anclarse en la noción de camino concebida por Homero (2010), a través del cual, el sujeto encara un cambio que lo enriquece y lo fortalece. Ese tránsito tiene lugar con el acompañamiento de un adulto (Campbell, 1991).

También Paul (2003) se refiere al término camino cuando caracteriza el acompañamiento y señala que implica un “ir con otro “haciendo un recorrido que no está definido de antemano. Y que sin imponer ayuda a que los sujetos se desarrollen en plenitud.

Un punto que resulta interesante consiste en interpretar la función de mediador que los actores le atribuyen al rol. Para ellos, el tutor es un mediador entre los estudiantes y sus padres, las autoridades o la escuela en su conjunto. El tutor interviene en los diversos problemas de relación que pueden presentar los alumnos en la escuela y en la familia. También, tiene competencia para favorecer la inclusión cuando se trata de ser mediador entre los alumnos y la institución.

Los aportes de Paul (2006) nuevamente resultan apropiados para ampliar la comprensión de la función considerada. La autora define al tutor como un mediador que responde a las expectativas institucionales al mismo tiempo que a las necesidades de los sujetos a los que acompaña. En estos términos, mediar entre los alumnos y la escuela sería ayudarlos a adaptarse a las normas y exigencias institucionales que algunas veces tienen en cuenta las necesidades y posibilidades de los sujetos, pero, en otras, tienden a disciplinarlos. Se advierte que algunos tutores se refieren a la idea de prepararlos para aceptar a docentes que son conocidos en la escuela por su severidad y rigidez “aunque no se refieren a ser sumisos”. Se observa que los mandatos de la pedagogía tradicional señalados por Paul (2003) siguen operando en el comportamiento de algunos actores educativos.

Si se toma en consideración la relación entre la función tutorial y la docente, puede observarse que ciertos actores la homologan y señalan que cada docente debería hacerse cargo de la función orientadora. Con respecto a la noción del rol tutorial como inherente a toda la escuela hay contribuciones que la enfatizan considerándola como una responsabilidad de cada docente y de la institución en general. Giner (2012) plantea que la orientación y la tutoría se entrelazan con la tarea de enseñar.

Respecto a la relación entre el profesor y la tarea orientadora, Santos Guerra (1981) plantea que el vínculo entre la orientación y la enseñanza es complejo y lo caracteriza como “piedras en el camino” porque desde el punto de vista conceptual es difícil separar la orientación de la enseñanza sin desnaturalizarlas. Sin embargo, la existencia de un profesor que ejerce además el rol de tutor facilita la depositación como fuera señalado previamente en esta tesis.

Desde otro ángulo, hablar de escuela orientadora representa un cambio fundamental respecto a la existencia de tutores tal cual existe en los proyectos considerados.

A pesar de estos planteos teóricos y de los reclamos de los profesores tutores, que describen la acción tutorial como responsabilidad de cada docente y de la escuela, este rol está delegado en un profesor que, al mismo tiempo, es tutor.

8.5.2. Alcances y límites. Subcategoría: Alcances

Las tutoras enfatizan la importancia de encarar al rol con responsabilidad. Skliar (2018), precisamente, señala que la atención con responsabilidad a los demás es sinónimo del cuidado del otro. Según el autor, tener responsabilidad para con el otro significa aceptarlo, acogerlo, entender qué problemas tiene, qué necesita. El encuentro tutor-alumno da la posibilidad a los adolescentes “de contar con un interlocutor con quien poner en palabras las problemáticas que los atraviesan” (Krichesky et al., 2009). Para ello, saber escuchar sin imponer facilita la comprensión y la contención del otro. Se trata de configurar un espacio de hospitalidad, de tener una conversación que implica el reconocimiento y la escucha atenta del otro.

Para los actores institucionales de los dos tipos de proyecto es importante establecer vínculos con sus alumnos y padres para ver progresos en los primeros. En la historia de las relaciones humanas pudimos observar cómo la creación de espacios dialógicos en los que se abre la posibilidad de hablar, pero también, escuchar permite el desarrollo emocional y cognitivo de los sujetos. Pero para ello, los tiempos de la escuela, el carácter evaluativo de las conversaciones debe

transformarse. Para poder dialogar, se necesita dar un tiempo suficiente para que se establezcan relaciones en las que el centro es aquel que espera, necesita ser escuchado de un modo diferente al que es habitual en las instituciones educativas. Gijón (2004) ha contribuido a valorizar los encuentros cara a cara que ocurren cotidianamente en la escuela y ha aportado un fundamento de peso para reconocerlos, estimularlos y aprovecharlos en todos sus aspectos.

8.5.3. Alcances y límites. Subcategoría: Límites

Es importante destacar que en ambos proyectos se señalan más limitaciones que posibilidades del rol.

Respecto a la depositación de la orientación exclusivamente en la figura del tutor, Viel (2009) señala que ciertas prácticas de enseñanza establecidas, que se resisten a incorporar una perspectiva orientadora impiden que la tutoría se transforme en una tarea desempeñada por todos los actores institucionales. Si la inclusión de la tutoría en la escuela no está articulada e integrada dentro de la dinámica institucional:

se corre el riesgo de intensificar la des-implicación y des-responsabilización de los demás actores de la escena escolar de su función educativa, sabiendo desde ya que existen diferencias en las capacidades, disposiciones de cada uno de los adultos para la escucha, la empatía, el manejo de los conflictos, la construcción de confianza y para el ejercicio de una autoridad educativa. (Korinfeld, 2015, p. 18)

Los conflictos que se dan entre las tutoras y profesores podrían dar cuenta de las resistencias que aún hoy despierta la tutoría en ciertas instituciones.

Satulovsky y Theuler (2009) en relación con la escasa delimitación del rol señala que cada tutor construye su propio rol. Por otra parte, Dabenigno y Larripa (2014) explican la amplitud del rol en función de que éste representa “*una nueva*

profesionalidad [que] incluye, como parte de la tarea, el abordaje de aspectos emocionales y sociales que van más allá del trabajo pedagógico tradicional, casi exclusivamente apoyado en el dominio de la disciplina a enseñar (pp.6-7).

Pareciera que los aspectos emocionales y sociales pugnan por ser reconocidos en una tradición academista que aún hoy predomina en la escuela secundaria. Resulta interesante, de todos modos, que las tutoras perciban que su rol, en gran medida, a la aparición de auténticos vínculos de cuidado y contención que, tal vez, se ven postergados por otras cuestiones que hacen al funcionamiento cotidiano de la escuela.

Las tutoras del Caso I (PXIII) plantean que se sienten demandadas por profesores, padres y autoridades en su carácter de intermediarias. Efectivamente, el tutor mantiene vínculos con diferentes interlocutores. Además de los citados previamente, se agregan los alumnos, las asesoras pedagógicas, así como los organismos y profesionales externos a la institución.

8.5.4. El tutor como referente de la retención e inclusión. Subcategoría: Actividades del tutor

En los dos casos las tutoras mencionan diferentes tipos de temáticas que consideran favorecedoras de la retención y de la inclusión. En el caso I (PXIII) se refieren a actividades y, en el Caso II (PHI), a contenidos. Esta situación podría explicarse por el hecho de que cada escuela implementa sus propias acciones y estrategias que ponen en práctica, en los sucesivos ciclos lectivos, con mayor o menor suerte.

8.5.5. El tutor como referente de la retención e inclusión. Subcategoría: Logros y frustraciones

Resulta interesante reparar en el elevado nivel de frustración que les genera a las tutoras el ser referentes de cuestiones tan significativas para el funcionamiento de las instituciones educativas. Recurrir a Ball (2006), puede ser un recurso interesante

para comprender esta situación. El autor plantea la idea de que las políticas actuales imponen lógicas basadas en los resultados y en los logros mucho más que en los procesos y formula una noción a la que denomina “performatividad” que intenta explicar que el acento se pone en las evaluaciones del desempeño y este tipo de racionalidad genera inseguridad, inestabilidad e incertidumbre al docente.

En este caso, las tutoras ponen permanentemente en duda su capacidad y su efectividad especialmente cuando los resultados son magros. Un buen ejemplo de estos sentimientos lo ofrece una tutora cuando dice: “...lo vivo como si yo fuera la única responsable. Es horrible” (TAEPHIC). Esto ocurre porque se promueven respuestas individualistas, se pierde el sentido de lo solidario. La tutora percibe que se depositan en ella responsabilidades y, consecuentemente, los otros logran desresponsabilizarse.

Resulta importante mencionar que, en la República Argentina, desde las políticas públicas se enfatizó la idea de la importancia del tutor como figura destinada a que las instituciones logran mejorar la retención de los alumnos. Sin embargo, a pesar de los intentos, esta aspiración aún no ha podido ser satisfecha adecuadamente y las expresiones de las tutoras son evidencia de ello.

8.5.6. Percepción de la necesidad de formación y capacitación

La necesidad de formación para el rol tutorial ha sido recurrentemente señalada por los actores educativos.

En esta investigación se da cuenta de cómo estos actores plantean sus necesidades, si no de formación porque ya se encuentran ejerciendo el rol, al menos de capacitación. Es necesario recordar que, al instalarse la figura del tutor en los dos primeros años en las escuelas secundarias de CABA, se dispuso que las tutoras designadas para el primer el primer ciclo lectivo recibirían capacitación y lo mismo se haría para los futuros aspirantes. Sin embargo, contrastando con la responsabilidad que se le atribuye al tutor como actor educativo, se da el hecho de que no existe requisito alguno de título para ejercer el rol; la condición es, simplemente, ser docente en ejercicio. Por lo tanto, la formación quedó librada a la

inquietud de cada docente. Resulta elocuente este último hecho. Podría pensarse que detrás del reconocimiento formal del rol se ocultan percepciones que lo contradicen. Menudo trabajo resta para que la importancia y la significatividad del rol que desempeñan los tutores sea reconocido en plenitud.

Capítulo 9. Conclusiones

9.1. Introducción

En este capítulo se vuelcan las reflexiones y conclusiones que han surgido del proceso de la investigación llevada a cabo. Su desarrollo será expuesto en los siguientes párrafos identificando en primer lugar las semejanzas y diferencias halladas a partir de la comparación entre los dos proyectos tutoriales investigados. Luego, se presenta una serie de consideraciones finales vinculadas a las características de las escuelas en las que se desarrollaron cada uno de los proyectos y, por último, se enuncian las fortalezas y limitaciones de la investigación, así como la prospectiva que se deriva tanto del tema de estudio como de la propia investigación.

9.2. Al encuentro de semejanzas y diferencias entre el Proyecto XIII y el Proyecto de Horas Institucionales

Semejanzas

La contrastación realizada entre los dos proyectos permite formular consideraciones para dar respuesta a las preguntas y a los objetivos planteados en esta indagación.

Como primera cuestión es necesario señalar que la trayectoria histórica y la estructura y organización que diferencia al PXIII del PHI no parecen influenciar fuertemente en las percepciones e ideas que los tutores, asesores pedagógicos y rectores tienen del rol tutorial en referencia a las siguientes cuestiones:

- a. Caracterización del rol tutorial
- b. Alcances y límites del rol
- c. El tutor como referente de la retención e inclusión
- d. Percepción de la necesidad de formación y capacitación.

Tal como se explicita a continuación, las características singulares de cada proyecto específico no parecen dejar marcas en los modos en que los participantes han caracterizado el rol, sus alcances y necesidades de formación, siendo estas

cuestiones iguales para ambos proyectos. A continuación, se desarrolla cada uno de los temas anteriormente mencionados.

a. Caracterización del rol tutorial

Inicialmente, es necesario advertir que los sentidos del rol tutorial que se desprenden de las expresiones de los participantes provienen en su mayoría de momentos históricos diversos que han dejado huellas en las relaciones del presente. Si bien hay referencias a conceptualizaciones construidas a partir de los textos de la política educativa que llegan a las instituciones o que provienen de la literatura especializada en el tema, cuando ellos definen las funciones que desempeñan o deberían desempeñar los tutores recurren a vocablos y expresiones que evocan sentidos pasados que se reeditan en la práctica actual. Esto indica que los sentidos atribuidos al ejercicio del rol tutorial se yuxtaponen, o incluso se resignifican en nuevos contextos. Como en toda construcción de un rol, el mismo es comprendido y significado por creencias, juicios de valor, atribuciones que recogen marcas de distintos momentos históricos y contextos de intervención.

Las caracterizaciones del rol reflejan la mayoría de las conceptualizaciones aportadas por los autores consultados que están contenidas en el marco teórico. Para elaborarlo, se exploraron nociones que no aluden solamente a la tutoría escolar pero que echan luz sobre hechos o actividades en los que se ponen en juego relaciones entre los seres humanos en las que un sujeto acompaña a otro en un trayecto conformado por su reconocimiento, su aceptación y el deseo de que ese sujeto pueda desplegar todas sus potencialidades. En las respuestas analizadas priman términos como los de contención, acompañamiento o ayuda que puede brindar un adulto implicado a un adolescente a partir de la creación de vínculos de cuidado y de respeto cuando lo acompaña en un proceso aprendizaje.

En línea con lo anterior, prevalece del análisis del contenido de las entrevistas realizadas la importancia que se le atribuye al encuentro y al cuidado que requieren los alumnos, en especial los que provienen de familias en las que hay abandono o violencia. El vínculo interpersonal se logra establecer cuando existe una actitud de receptividad y de hospitalidad que permite aceptar al otro tal cual es y esto adquiere

especial relevancia e incluso mayor sentido para los actores entrevistados, cuando se trata de situaciones en las que ese cuidado viene a resolver situaciones de falta o dificultades en los vínculos familiares.

Más precisamente, algunos tutores, interpretan que, a veces, constituyen docentes y, otras veces, padres de sus alumnos y que la escuela se convierte en un hogar. Estos participantes comprenden que su función es muy amplia y que requiere de ellos un fuerte compromiso y entrega que trasciende el mero abordaje de cuestiones académicas.

Otra referencia que se presenta en las respuestas de los tutores es la relación con el maestro de grado de escuela primaria y, ¿por qué refieren a él? Porque el maestro comprende a los niños de manera integral, en sus aspectos afectivos y cognitivos y se contrapone a la representación típica del profesor de secundaria que prioriza los resultados académicos. Esta característica del docente de este nivel se ha ido modificando con el tiempo, sin embargo, aún perduran algunos de ellos y son los que precisamente tienen dificultades de interacción con los tutores. Entonces, para estos últimos percibirse o que los perciban como maestros les confirma que están ejerciendo el rol correctamente.

En las apreciaciones registradas, resuenan sentidos que conectan el rol con ideas surgidas en la antigüedad, en un pasado lejano, momento en el cual un adulto y un joven inician un viaje, o una travesía según la mitología homérica, en donde este último tiene que enfrentar obstáculos con la guía del primero. El paralelismo con la descripción de la especificidad de la tutoría es evidente. El tutor se involucra en una relación de fuerte compromiso emocional con sus alumnos, que se traduce en una escucha atenta que produce en los estudiantes la idea de ser reconocidos. La posición del tutor presenta una intencionalidad expresa de conocer y aceptar al estudiante y, como consecuencia de ese proceso, ambos se transforman.

En consecuencia de lo señalado previamente, un punto señalado por todos los participantes entrevistados se refiere al lugar trascendente que ocupa la escucha en la práctica tutorial. La consideran como el punto de partida que posibilita la conexión a partir de la cual se pueden facilitar experiencias individuales y grupales que generan el placer por aprender, a la vez que la gratificación de estar con otros

en ese recorrido. La escucha pone de manifiesto el respeto y la importancia que se le concede al otro. Crea un espacio de comunicación donde los alumnos puedan sentirse libres para expresar sus pensamientos y sus sentimientos.

En general, la escuela es un espacio en el cual los adultos hablan, sugieren, explican. La palabra del maestro o del profesor tiene un peso considerable y muchas veces inhibe la de los alumnos. Por ese motivo, saber y desear escuchar y ser escuchado evidencia dar importancia a lo que los adolescentes y jóvenes tienen para decir y ese proceso consolida los vínculos que los tutores perciben que deben construir. En este sentido, hay un reconocimiento de la voz de los alumnos, de sus intereses y necesidades, una mirada positiva y de apuesta hacia ellos.

Vale la pena destacar que las diferencias intergeneracionales existentes entre estudiantes y tutores atentan contra la posibilidad de entrar en contacto unos con otros. La dificultad en aceptar a los alumnos tal cual son, sin descalificarlos o discriminarlos puede darse en ciertos tutores o profesores con concepciones tradicionales acerca del acto educativo o, también, con carencia de formación para la docencia o la tutoría. Tal actitud se convierte en un obstáculo para percibir la realidad de muchos jóvenes de hoy que están muy solos en el contexto familiar o tienen dificultades para integrarse tanto con pares como con adultos.

Existe una tendencia, tanto desde los medios de comunicación como desde los contextos educativos de atribuir características negativas a las nuevas juventudes. Cuando no se acepta a los jóvenes en sus diferencias - vestimenta, lenguaje, hábitos - se los fuerza a vincularse únicamente con sus pares por sentir que son los únicos que los comprenden. Ser tutor no garantiza la cualidad de ser hospitalario y receptivo, pero claramente es fundamental serlo para ofrecer a los jóvenes un lugar donde sentirse aceptados.

Como puede observarse, las miradas de los participantes son diversas, porque no se enfocan en un único aspecto de la vida de los estudiantes. Pareciera que la caracterización del rol parte en gran medida de una diferenciación acerca de la representación de la posición tradicional del docente de escuela secundaria:

- El tutor que es maestro;

- El tutor que suple a la familia;
- El tutor que apela a la escucha por sobre el decir;
- El tutor que apuesta por sus estudiantes y traspasa las críticas habituales hacia los adolescentes;
- El tutor que construye cercanía.

En conclusión, el rol tutorial se relaciona con el establecimiento de una relación que va más allá de lo académico y se inclina por la receptividad, la amorosidad y la aceptación incondicional a la persona del alumno en una actitud de escucha constante. Pero además se construye, como hemos advertido, por oposición a los modos tradicionales de actuación del docente del nivel secundario y apelando al modelo de otras figuras como la del maestro de escuela primaria, el familiar o aquel que conduce una travesía.

b. Alcances y límites del rol

Las tutoras expresan diferentes grados de malestar institucional debido a algunas cuestiones que serán desarrolladas en este apartado.

Una de las problemáticas señaladas con mayor énfasis es la falta de preparación para un rol al que perciben muy amplio y complejo. El hecho de no sentirse capacitadas les genera diversos grados de incomodidad. Algunas lo superan a través de la consulta a sus pares o a las asesoras pedagógicas pero, en algunos casos, les produce un profundo sentimiento de inferioridad, al grado de inhibirse de pedir ayuda para no ser rotuladas por su incompetencia. Esta modalidad de ejercicio de la tutoría empobrece el desempeño del rol, el tutor se siente insatisfecho porque no puede llegar a los alumnos.

Las tutoras plantean un nivel inadecuado de comunicación con otros actores institucionales. Por ejemplo, un tema de incomodidad es que se sienten exigidas por la normativa (gobierno nacional y jurisdiccional de CABA), las autoridades institucionales (rectoras), los padres y los alumnos al actuar como intermediarias de múltiples y diversas demandas. Debido a la intensidad de los pedidos, que a veces se transforman en reclamos, la función de favorecer la dinámica institucional culmina produciéndoles malestar.

Una derivación de este tema surge cuando el tutor despliega su rol de mediador entre los profesores y los alumnos. Los tutores lo vinculan con todo lo inherente a ayudar a establecer vínculos provechosos entre unos y otros. Los alumnos, sin embargo, suponen que los tutores se pueden hacer cargo de sus quejas respecto de los docentes y trasladárselas. En esas circunstancias, los tutores quedan ubicados en una situación incómoda frente a sus pares y la resuelven, parcialmente negándose a satisfacer a los tutorados y devolviéndoles la responsabilidad de recomponer sus vínculos con los adultos.

Existe otro problema que se relaciona con la interacción de las tutoras con los profesores de su curso. Por un lado, se perciben evaluadas en función del rendimiento de los estudiantes. En consecuencia, interpretan que las hacen responsables de la promoción o repetición de los alumnos, con la carga afectiva que esto supone. Nuevamente, aparecen sentimientos de inadecuación o de impericia para el desempeño del rol. Por otro lado, plantean la contradicción de a quién o a quiénes le corresponde hacerse cargo de la función orientadora. Los asesores y tutores expresan que, en muchos casos, se considera que estos últimos son sus naturales depositarios, por lo que se ven impulsados a ejercer su rol en soledad, incrementando su esfuerzo. Esto sucede aunque en las políticas educativas provenientes del gobierno nacional o del de CABA se haga hincapié en que la función orientadora corresponde a toda la escuela. Por esta razón, en ambos tipos de proyectos, las rectoras o los mismos tutores señalan el frecuente negativa de los docentes a aceptar el cargo. Es importante reflexionar sobre este punto porque existen varias ocasiones en que se producen desacuerdos entre tutores y profesores con consecuencias desfavorables para los alumnos.

En el momento de realizar las entrevistas, surgió un hallazgo en una de las escuelas en relación con el funcionamiento de la “tutoría en pareja”. Esta modalidad está vinculada con el Ciclo Básico General, que en una escuela coincide con el Proyecto XIII. La tutoría en pareja permite a las tutoras un desempeño más productivo y gratificante. Es productivo porque promueve el intercambio de ideas y proyectos entre las integrantes, la posibilidad de elegir las tareas a llevar a cabo según las habilidades, preferencias o afinidades de cada una y la ampliación de propuestas no

solo a alumnos sino también a sus familias. La gratificación proviene de que el trabajo colaborativo, siempre que exista coincidencia de caracteres, opiniones, y perspectivas, habilita a repartir funciones, a reducir la presión en una tarea percibida como pesada y, por ende, a lograr mayor bienestar.

A pesar de las limitaciones señaladas previamente, las tutoras manifiestan cómo les gusta cuando reciben el agradecimiento de padres y alumnos porque interpretan que se visibiliza la importancia de su rol.

De este modo, se concluye que las tutoras agradecerían una mayor comprensión de la complejidad de su tarea, tanto por parte del gobierno como también de las autoridades institucionales, los profesores, los padres y los alumnos; y a la vez, y precisamente por ello, apostarían por un trabajo mucho más colaborativo en aras de la corresponsabilidad educativa.

Resulta de valor considerar en este punto que, como parte de la caracterización del rol tutorial que se mencionó previamente, se encuentra la necesidad del reconocimiento al sujeto adolescente en tanto individuo singular con su propia trayectoria por parte del tutor. Sin embargo, en el despliegue del rol se reclama reconocimiento a la tarea realizada por el propio tutor.

c. El tutor como referente de la retención e inclusión

La obligatoriedad escolar y la masiva posibilidad de ingreso a la educación secundaria de sectores a los cuales antes les resultaba vedada esa oportunidad llevaron a arbitrar estrategias para acompañar y ayudar a los alumnos que tenían dificultades para ingresar y permanecer en ella. Sin embargo, no se ha transformado con la rapidez necesaria como para recibir estudiantes que, en muchos casos, no están preparados para incorporar los contenidos, tal como son abordados en la enseñanza habitual en la escuela secundaria.

En este contexto, el tutor aparece como un actor con la función de ser referente de la inclusión de los alumnos, en especial los de primer y de segundo, que presentan un mayor índice de repitencia y abandono que los que asisten a los años

superiores. Las políticas educativas tanto nacionales como jurisdiccionales (CABA) citadas en el marco teórico que relacionan el rol tutorial con la problemática de la retención señalan la trascendencia que tiene la transición de la escuela primaria a la secundaria en sus posibilidades de éxito académico.

El hecho de ser referentes de la retención ubica a los tutores en una posición compleja porque deben hacerse responsables de cuestiones que los exceden: las ausencias reiteradas, aplazos generalizados, etc. En muchos casos, se frustran por los malos resultados alcanzados, a pesar de su intenso trabajo, en otros, se los culpabiliza con los consecuentes sentimientos negativos que experimentan.

En este sentido, los tutores consideran que se les percibe social y escolarmente como referentes de la retención y de la inclusión del alumnado, mientras que ellos sienten que son cuestiones que les exceden, tal cual está planteado el sistema actualmente.

Pareciera que entran en tensión las demandas de ser al mismo tiempo contenedores y hospitalarios, por un lado, y responsables de la retención y la inclusión que no siempre está en sus manos, por el otro.

d. Percepción de la necesidad de formación y capacitación

Tanto los rectores como las tutoras requieren formación específica para el rol y proponen diferentes opciones. Una de ellas enfatiza la importancia de que sea desempeñado por psicólogos o psicopedagogos. Otra apunta a una carrera específica que los tutores deberían realizar como paso previo a su nombramiento. Finalmente, la tercera recomienda capacitar a los tutores mediante cursos específicos previos a su desempeño del rol.

Asimismo, como se ha mencionado previamente, las tutoras participantes, algunas de las cuales se perciben en inferioridad de condiciones por no tener formación para el rol, demandan ser capacitadas en contenidos muy puntuales como son la psicología de las adolescencias de hoy o recursos sobre metodología de estudio, por ejemplo.

Como conclusión, el panorama presentado demuestra que los tutores se forman en la práctica, en el desempeño del rol, en forma asistemática a través de los aportes que les brindan las asesoras pedagógicas o incidentalmente cuando deben abordar situaciones no previstas a partir de las cuales construyen nuevos aprendizajes sobre el rol. Esta modalidad de formación en terreno no alcanza. Si bien es necesaria, se vuelve crucial el diseño de un dispositivo que contemple las diferentes facetas inherentes al rol, la deconstrucción de ciertas creencias acerca del mismo y la recuperación reflexiva de las experiencias vividas.

Hasta el momento, fueron señalados los elementos comunes entre ambos proyectos. No obstante, el carácter específico de los dos modelos permite ver rasgos particulares en cada uno de ellos.

Las escuelas de PXIII:

- a. Permiten un mayor contacto de los tutores con los alumnos.

Como las tutoras son profesoras de tiempo completo, permanecen treinta y seis horas en la institución en la que se desempeñan como profesoras y como tutoras en forma simultánea. Por ende, tienen la posibilidad de realizar contactos informales con los alumnos, ya que coinciden con ellos en su horario de clase. A su vez, disponen de una gran cantidad de horas para entrevistar a sus madres y padres.

La permanencia en la misma escuela genera más pertenencia institucional.

- b. Las tutoras y las asesoras pedagógicas de las dos escuelas de PXIII asignadas tienen más de quince años de antigüedad en las mismas instituciones.

La antigüedad de las tutoras y asesoras asegura que el funcionamiento de la tutoría esté encaminado. Estas profesionales, al permanecer tantos años en la institución, tienen un conocimiento sólido de las características de la población que acude a ella. Además, conocen profundamente las posibilidades y límites de este proyecto dado que son artífices de su marcha y del reconocimiento que ha logrado a lo largo de los años.

Esta perspectiva a más largo plazo construye un mayor grado de confianza en relación con el sentido de la tarea y con que ésta verdaderamente tiene efectos sobre las trayectorias educativas de los jóvenes.

- c. La tradición y antigüedad del PXIII le otorga prestigio social y educativo a la institución.

El sistema tutorial, que funciona desde el año 1970, genera en los padres la seguridad de que sus hijos van a ser contenidos por el equipo docente. Dada la tradición que existe en la escuela de la tarea tutorial, hay mucha confianza en que los docentes harán un acompañamiento sostenido de las trayectorias escolares. Asimismo, debido a este proyecto, es una escuela habitualmente recomendada por profesionales externos a familias cuyos hijos tienen problemas de aprendizaje.

- d. Hay un menor involucramiento de las rectoras en las cuestiones operativas del proyecto.

Las rectoras tienen menor antigüedad que las tutoras y las asesoras pedagógicas por lo cual confían en ellas, porque son una parte necesaria de un proyecto que se ha convertido en un pilar de la institución. Evidentemente el liderazgo que ejercen las tutoras hace que el rol tutorial sea desplegado con confianza y delegación de la responsabilidad. Cabe preguntarse en este punto cómo se garantizará la continuidad del proyecto más allá de los actores que en cada momento lo llevan a cabo.

- e. La tutoría en pareja amplifica sus alcances y posibilidades

Como se señaló previamente, los tutores comparten las ventajas y obstáculos de la tarea y mitigan la carga que involucra cuando el resto de los miembros de la institución se las delega. A su vez, la ayuda a los alumnos y a sus familias es más efectiva. En tanto dispositivo de trabajo puede convertirse en una estrategia de formación potente para acompañar el desarrollo de tutores noveles.

Las escuelas de PHI

- a. Presentan dificultades para la designación de los tutores.

El proyecto tiene menos tradición de implementación que el de PXIII . La designación de los tutores para cada ciclo lectivo, muchas veces se dilata, con lo cual requiere una participación muy activa de las rectoras para asegurar que el equipo de tutores quede conformado en tiempo y forma. Además, debido a la disponibilidad horaria que tienen los profesores y a su deseo de ser o no tutores, algunas veces se designa a los que no son profesores del curso en cuestión o, excepcionalmente, a alguno que desempeña en contraturno, lo que genera que otros actores institucionales –como los directivos o asesores– deban suplir las carencias de ese contacto atípico con los alumnos.

- b. Las rectoras están más involucradas en el funcionamiento de este proyecto que las de PXIII

Todos los comienzos de año las rectoras se abocan a la designación de los tutores, con lo que destinan tiempo su tarea de conducción para realizar trámites administrativos, generalmente prolongados en el tiempo.

De esta manera, quedan esbozadas las semejanzas y las diferencias de los dos proyectos que conformaron el objetivo central de esta investigación basado en un estudio de casos con perspectiva comparativa. Claramente, el tiempo de implementación y la permanencia y pertenencia institucional que los proyectos conllevan dejan marcas en los modos de percibir el rol tutorial.

9.3. Propuestas

Llegar al final de un proceso de investigación invita a formular propuestas a la manera de reflexiones que orienten la acción y el diseño de proyectos que contemplen el rol tutorial en el contexto de la escuela secundaria.

Estas propuestas surgieron de las respuestas e ideas que fueron proponiendo los participantes y de la reflexión acerca de la observación de la modalidad de organización de las escuelas así como del reconocimiento de las problemáticas que

enfrentan los actores educativos entrevistados. Su intencionalidad es ofrecer aportes para seguir construyendo conocimientos en relación con un rol que es señalado por su complejidad.

A partir de los resultados de la indagación surgen las siguientes propuestas.

- Si se desea incrementar la calidad de la tutoría y de sus posibilidades es necesario crear un sistema tutorial que permita la contención de los alumnos a lo largo de toda su estancia en la escuela. El tutor que permanece un período prolongado en la escuela tiene la posibilidad de realizar encuentros formales y contactos informales con los alumnos. De esta manera, la tarea tutorial se despliega de un modo constante posibilitando un seguimiento continuo que les otorga un mayor nivel seguridad y confianza a los alumnos que ingresan al nuevo nivel educativo. Sería conveniente que el sistema educativo arbitrara mayor cantidad de horas para el ejercicio del rol, tal como cuentan las escuelas de PXIII.

De la propuesta anterior se desprende la necesidad que el docente pudiera concentrar la mayor cantidad de horas de clase en una misma escuela hecho que le permitiría profundizar su conocimiento de la realidad de las familias que envían allí a sus hijos a la par que conocer más intensamente las características del proyecto que tiene lugar. Otra consecuencia positiva, se advierte cuando los tutores tienen más años de permanencia en la misma escuela es que, como se señaló previamente les otorga mayor experticia.

- La tutoría debe tener un importante nivel de sistematización. Esto se logra cuando el equipo de orientación puede compartir experiencias, reflexionar sobre la práctica e ir construyendo un repertorio de estrategias adecuadas para esos alumnos en esa escuela. Esto no significa sostener que la tutora es un proceso tan estructurado que se puede planificar desde el comienzo al final del proceso. Este proceso es abierto cuyo “libreto” no se puede anticipar pero sí reflexionar sobre posibles caminos o cursos de acción.

- La tutoría en pareja permite trabajo colaborativo, una distribución de tareas y la construcción de un gran bagaje en relación con la variedad de estrategias que se pueden implementar en el trabajo. Asimismo, puede constituir un buen dispositivo de formación entre tutores con mayor y menor grado de experiencia.
- La designación de tutores deberá ser un proceso fluido y sencillo. Las autoridades competentes deberían arbitrar medios para que al inicio de clases estuvieran todos designados. Obviamente, dado que por el momento cuentan con solo tres horas semanales para el rol, sería fundamental que fueran tutores del curso en el que son profesores para contar con más oportunidades de interactuar con los estudiantes. Si los tutores estuvieran designados sin dificultad las rectoras podrían dedicarse más efectivamente a las tareas de conducción de sus respectivas escuelas.
- Para optimizar la acción tutorial es necesario rediseñar el tiempo institucional. Las tareas administrativas, tales como completamiento de legajos, registro de entrevistas deberían simplificarse. Sería oportuno arbitrar medios para que los tutores pudieran delegar estas actividades en otros actores educativos para permitirles disponer así de mayores espacios para interactuar con los alumnos.
- Es fundamental hacer hincapié en el trabajo del tutor con el grupo de estudiantes para abordar problemáticas que se relacionan con el período evolutivo que transitan. Los encuentros grupales con los alumnos resultan óptimos para tratar problemáticas actuales como son la violencia entre pares, las diferentes modalidades de acoso, en especial el acoso en las redes sociales, o la prevención del consumo de drogas.

La interacción grupal potencia la reflexión a través de debates, la mediación entre pares y otras estrategias que favorezcan la construcción colectiva de los

conocimientos, la problematización y el desarrollo de inquietudes individuales y compartidas.

- La capacitación es una condición fundamental para el buen desempeño profesional que requiere contemplar diferentes núcleos conceptuales.
 1. El tratamiento de las características de los adolescentes y jóvenes en la actualidad, sus potencialidades, sus necesidades y dificultades para que estos actores puedan construir una mirada más realista de sus alumnos.
 2. Otro punto importantes es proponer el conocimiento de los diferentes modelos de familias para propiciar una mirada que acepte y respete la diversidad de la sociedad actual.
 3. Estrategias psicopedagógicas que les aporten conocimientos sobre dinámica de grupo y trabajo colaborativo para llegar a los estudiantes fomentando la reflexión, el autoconocimiento y la valoración de la presencia del otro para lograr desarrollar el aprendizaje de la cooperación y la solidaridad.
 4. Contenidos temáticos específicos entre los que se mencionan: técnicas para el estudio, estrategias de aprendizaje mediadas por tecnologías.

9.4. Limitaciones de la tesis

La riqueza que ofrece atribuir al rol tutorial múltiples sentidos tiene una contracara negativa, que se manifiesta en la vaguedad y escasa delimitación del término que da lugar a múltiples atribuciones.

En esta investigación se ha logrado obtener información sobre la variedad de funciones que se atribuyen al tutor, pero sería conveniente apuntar a una mayor

especificidad a través de una tarea de contrastación con otros roles como, por ejemplo, el de enseñar.

Si bien los objetivos propuestos en esta investigación se han alcanzado, desde el punto de vista metodológico, es necesario reflexionar sobre ciertas cuestiones sin dejar de tener en cuenta las condiciones y límites espacio temporales que se dieron a la hora de realizar el estudio de campo.

La primera se refiere al número y tipo de participantes escogidos. Para tener una visión integral del rol, es necesario incluir otros dos actores fundamentales de la vida escolar: los profesores que no son tutores y los alumnos, que en este caso fueron descartados por decisión de la Dirección de Investigación del Ministerio de Educación de CABA.

La misma observación podría realizarse en relación con la cantidad de casos seleccionados.

La segunda limitación está relacionada con las estrategias de recolección de datos, dado que en esta investigación se implementó la entrevista, pero es evidente que los resultados de una indagación adquieren mayor contundencia cuando resultan de la utilización de, por lo menos, dos o tres instrumentos.

Esta investigación constituye un aporte al conocimiento del rol tutorial y su diferenciación de otros. Se ha señalado previamente que sus resultados no son generalizables pero, interpretándolos en base a la realidad socio política y educativa de la República Argentina y considerando los contextos particulares en los que se insertan las instituciones educativas, puede ofrecer puntos de partida para interpretar la figura de este actor educativo en relación a la necesidad de retener y acompañar a los adolescentes y jóvenes en su trayectoria escolar.

9.5. Prospectiva

Esta tesis contribuye al conocimiento de las miradas de diferentes actores sobre las características del rol tutorial. También, las conclusiones evidencian que contextos diferentes no parecen modificar esta mirada. Eso permite, en forma acotada

teniendo en cuenta los alcances de esta indagación, concluir que los aspectos nodales de las miradas apuntan más a qué es un tutor, por qué su persona es necesaria en la escuela, qué es lo importante de lo que él hace y cuáles son los procedimientos para lograrlo. Sería sustancial encarar nuevas indagaciones acerca de esos aspectos que apuntan a su especificidad.

Otra vertiente interesante surge de los resultados observados en la tutoría en pareja. Esta modalidad es un ejemplo de variaciones que pueden ampliar los alcances del rol y seguramente no es la única por lo cual es otro panorama interesante que se despliega para continuar la indagación.

Esta investigación pone en claro que el rol tutorial, cuando es desempeñado en un contexto institucional en el que se comparte la responsabilidad orientadora, resulta ser un dispositivo de gran importancia para acompañar las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes. Si, en cambio, el tutor se desempeña en soledad percibe que su tarea está atravesada por limitaciones que le generan malestar e insatisfacción.

Referencias bibliográficas

- Adelman, N., Hargreaves, A. y Panton, K. (2003). *Una carrera contra el reloj. Tiempo para la enseñanza y el aprendizaje en la reforma escolar*. Akal.
- Aguerrondo, I. (Coord). (1985). Argentina. Ministerio de Educación y Justicia, El régimen de profesores designados por cargo Proyecto 13. N° 24. Serie Situación Educativa Secretaría de Educación. Dirección General de Programación Educativa.
- Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (2009). Plan de Acción tutorial. En *Orientación Educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos* (pp. 373-406). Wolters Kluwer.
- Arnaiz, P. y Riart I Vendrell, J. (1999). *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. EUB.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela*. Paidós.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(2 y 3), 19-33.
- Ball, S. (2006). *Education Policy and Social Class. The selected works of Stephen J. Ball*, Routledge.
- Ball, S. (2009). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa. En *Revista de Política Educativa* (pp. 17-35). UdeSa y Prometeo.
- Ball, S. (2013). *Foucault, Power and Education*. Routledge.
- Barcia, R. (1883). *Primer Diccionario General Etimológico de la Lengua Española* (Tomo 5). Álvarez Hermanos.
- Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. L'Harmattan.
- Bell, L. (1980) The School as an Organisation: a re-appraisal. *British Journal of Sociology of Education*, 1(2), 183-192. 10.1080/0142569800010204

- Bidwell, C. E. (1965). The School as a Formal Organization. En J. G. March (Ed.), *Handbook of Organizations* (pp. 972-1022). Routledge.
- Bisquerra Alzina, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Síntesis.
- Bracchi, C. y Seoane, V. (2010). Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. Entrevista a Claudia Bracchi y Viviana Seoane. *Archivos de Ciencias de la Educación* (4^a época), 4(4), 1-20.
https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv04n04a06/pdf_18
- Bravo, H. (1979). En lugar de la ley, la “reforma”. *Revista de Ciencias de la Educación*, 1, 44-48.
- Campbell, J. (1991). *El poder del mito*. Emecé.
- Canteros, J., Catelli, J. E., Garibaldi, A. M., Gogolino, A. Mozzoni, L., Rousseff, S. M. y Bendersky, M. (1997). Aportes de la función tutorial en la subjetividad. Cátedras Psicología General y Psicología Psicoanalítica. Universidad de Buenos Aires (Mimeo).
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*, 4ta. ed. Sage.
- Danhke, G. L. (1989). Investigación y Comunicación. En C. Fernández-Collao y G. L. Danhke, *La comunicación humana: Ciencia Social* (pp. 385-454). McGraw-Hill
- de Castéra, B. (2008). *Le Compagnonnage*. Presses Universitaires de France.
- Elías, N. (1991). *Mozart. Sociología de un genio*. Península.
- García, R., Moreno, J. y Torrego, J. (1993). *Orientación y tutoría en la educación secundaria*. Edelvives.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península.

- Gijón Casares, M. (2004). *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Graó.
- Gómez de Silva, G. (1988). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. Fondo de Cultura Económica.
- Gordillo, M. (1986-1993). *Manual de orientación educativa*. Alianza.
- Grassi, A. y Córdova, N. (2010). *Entre niños, adolescentes y funciones parentales*. Entreideas.
- Guichard, J. (2002). Problemáticas sociales, modelizaciones teóricas y finalidades de la orientación. En J. Elizalde y A. Rodríguez (Comps.), *Creando proyectos en tiempos de incertidumbre* (pp. 12-39). Psicolibros.
- Homero (2010). *La Ilíada*. Edimat.
- Homero (2010). *La Odisea*. Edimat.
- Kantor, D. (2002). *La tutoría en los primeros años del nivel medio. Orientaciones para la formulación y el desarrollo de proyectos*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación. Dirección de Planeamiento
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del Estante.
- Kohan, W. O. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Libros del Zorzal.
- Kohan, W. O. (2009). *Sócrates: el enigma de enseñar*. Biblos.
- Krichesky, G. (2009). *La escuela media en riesgo ¿Tutores al rescate?* Fundación Cimientos
- Llongás, J. y Mollá, N. (Coords.) (2007). *La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional*. Narcea.
- Margulis, M. (Ed.) (2008). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Biblos.

- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Marrou, H. I. (1965). *Historia de la educación en la antigüedad*. Eudeba.
- Menchén Bellón, F. (1999). *El tutor, dimensión histórica, social y educativa*. Ediciones CCS.
- Mendez, H., Tesoro, J. y Tirante, F. (2006). *El rol del tutor como puente entre la familia y la escuela*. Magisterio del Río de la Plata. Lumen.
- Moliner, M. (2003). Diccionario de uso del español.
<http://www.diclib.com/cgi.cgi?base=moliner&page=showpages>
- Mondolfo, R. (2007). *Sócrates*. Eudeba.
- Montanero Fernández, M. (1998). La acción tutorial. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 150-165). Praxis.
- Mora, J. ([1984] 1995). *Acción tutorial y orientación educativa*. Narcea.
- Morlino, L. (1994). Problemas y opciones de la comparación. En G. Sartori y L. Morlino (Coords.), *La comparación en las ciencias sociales* (pp. 13-28). Alianza.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Amorrortu.
- Nóvoa, A. (2002). Ways of thinking about education in Europe. En A. Nóvoa y M. Lawn, *Fabricating Europe: The formation of an education space* (pp. 131-155). Kluwer Academic.
- Noreña, A. L., Alcaraz Moreno, N., Rojas, J. G. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation Permanente*, 153, 43-56.

http://permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue153&id_article=79

- Paul, M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire. *Carriéologie*, 9, numéro spécial "Accompagnement", 121-124.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Paul, M. (23-24 de novembre de 2006). *L'accompagnement : quels enjeux pour la fonction tutorale ?* [Sesión de conferencia]. Colloque Tutorat et accompagnement, AIFRISS, Aquitaine.
- Paul, M. (2009a). L'accompagnement : d'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique. En J. M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle y J. C. Ruano-Borbalan (Dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 613-646). Presses Universitaires de France.
- Paul, M. (2009b). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108.
<https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2009-3-page-91.htm>
- Paul, M. (2009c). L'accompagnement dans le champ professionnel. *L'Harmattan Savoirs*, 20, 11-63. <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2009-2-page-11.htm>
- Paul, M. (18 de febrero de 2011). L'accompagnement : entre autonomisation et territorialisation. « RésOville » - Ville Vie Vacances.
http://www.resovilles.com/media/downloads/ateliers/cr_vvv18022011.pdf
- Petty, M. (1970). Reflexiones acerca de la reforma educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 1, 36-44.
- Platón (1871). *Obras Completas* (Traducción de Patricio de Azcárate). (3, 4). Medina y Navarro.
- Puiggrós, A. (1970). Reforma y Tecnocracia. *Revista de Ciencias de la Educación*, 1, 48-54.

- Real Academia Española (1998). *Diccionario de la lengua española* (21a ed.). Real Academia Española.
- Rodríguez, M. L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. CEAC.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jimenez, E. (1996). *La metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Santana Vega, L. (2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Pirámide.
- Santi, M. (2016). Controversias éticas en torno a la privacidad, la confidencialidad y el anonimato en investigación. *Bioética y Derecho*, 37, 5-21.
<https://dx.doi.org/10.1344/rbd2016.37.16147>
- Sastre, J. (1970). El nivel intermedio. *Revista de Ciencias de la Educación*, 1, 23-36.
- Sánchez Cerezo, S. (1995). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Santillana.
- Satulovsky, S. y Theuler, S. (2009). *Tutorías: un modelo para armar y desarmar. La tutoría en los primeros años de la escuela secundaria*. Noveduc [Ensayos y Experiencias].
- Santos Guerra, M. (1994). *Entre bastidores. El lado oscuro de la organización escolar*. Aljibe.
- Sautú, M., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2006). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetos elección de metodología*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2016). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial Universidad Nacional de La Plata [Libros de Cátedra].
- Sennett, R. (2010). *El artesano*. Anagrama.

- Shaw, B. (1980) *Pigmalión*. Centro Editor de América Latina.
- Sieber, J (1998). Planning Ethical Responsible Research. En L. Bickman y D. Rod (Eds.), *Handbook of Applied Social Research Methods* (pp. 127-156). Sage.
- Skliar, C. (2002) Alteridades y pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, XXIII(79).
<https://www.scielo.br/j/es/a/nSSvPncvv73gysQxbf97Sgj/>
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8. <https://bit.ly/45gwUkq>
- Skliar, C. (2012). Educar a cualquiera y a cada uno. La convivencia entre “otros”. *Irice*, 24, 37-45.
- Skliar, C. (2018). *Pedagogía de las diferencias*. Noveduc.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Paidós.
- Tey Tejjón, A. (2012). Emociones, sentimientos y valores en la adolescencia. En M. Martínez (Ed.), *Adolescencia, aprendizaje y personalidad* (pp. 141-164). Sello Editorial.
- Urresti, M. (2000). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En E. T. Fanfani, *Una escuela para adolescentes* (pp. 11-78). UNICEF; Losada.
- Valdivia Sánchez, C. (1994). *La orientación y la tutoría en los centros educativos. Cuestionario de evaluación y análisis tutorial (C.E.A.T.)*. Mensajero.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Viel, P. (2014). *Gestión de la tutoría escolar*. Noveduc.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research, Design and Methods*, 4ta. ed. Sage.

Bibliografía sugerida

Dabenigno, V. Larripa, S. y Austral, R. (2014). Dispositivos tutoriales en la educación secundaria: Polifonías y disonancias en las voces de los actores escolares. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En *Memoria Académica*.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4554/ev.4554.pdf

Santi, M. (2016). Controversias éticas en torno a la privacidad, la confidencialidad y el anonimato en investigación. *Bioética y Derecho*, 37, 5-21.

<https://dx.doi.org/10.1344/rbd2016.37.16147>

Skliar, C. (2009). De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación.

Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 3(2), 1-12.

<http://www.raco.cat/index.php/REIRE>

Tenti Fanfani, E. (2005). Crisis de la enseñanza media: transformar el mundo... de la escuela. *Encrucijadas*, 32. <http://repositorioubasibbi.uba.ar>

Otras fuentes consultadas

Decreto 408 de 2004 [Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires] Por el cual se crearon seis escuelas de Educación Media de Gestión Estatal. 22 de marzo de 2004.

Ley 18.614/1970 (3 de marzo). de profesores designados por cargos docentes: alcances. *Boletín Oficial*, 10/III/70, 189 a 191.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/3659.pdf>

Ley N° 24.195/1993 (14 de abril). Ley Federal de Educación.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/3659.pdf>

Ley Orgánica 1/1990 (3 de octubre). Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>.

Ley N° 24.049/1991 (6 de diciembre). Ley de transferencia de escuelas. *Boletín Oficial*.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/448/norma.htm>

Ley N° 898 (08 de octubre de 2002). Ley de Obligatoriedad de Educación hasta completar 13 años de Escolaridad. <https://bit.ly/3LCMP5K>

Ley Orgánica 1/1990 (3 de octubre). Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 28927 a 28942.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Resolución N° 439/2001 (23 de noviembre). Creación del Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/68319>

Resolución 814/2004 (31 de marzo). Por la cual se aprueba con carácter experimental el Plan de Estudios para la modalidad Bachillerato. Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Resolución 560/2005 (4 de marzo). Planes de estudio de los Ciclos Básicos y los Planes no Ciclados de Escuelas de Nivel Medio. <https://bit.ly/3F2WOgR>

Resolución 1724/2009. Por la cual se aprueba postítulo docente especialización Superior en Tutorías y Orientación Educativa. Instituto Superior de Lasalle -1-20. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Anexo

Guion de entrevistas

Objetivo de la entrevista

Estoy realizando una investigación sobre el rol tutorial porque me interesa saber cómo las personas que los llevan a cabo lo describen, lo definen; si les parece que es importante lo que hacen, los problemas que atraviesan y consultarles cuáles son sus miradas acerca del tema de la retención y la inclusión en la escuela.

Respecto de la especificidad del rol

- Tarea que desempeña
- Antigüedad en la institución
- Cómo define el rol del tutor
- Qué funciones tiene
- Qué tareas realiza

A los tutores:

- Antigüedad como tutor
- Si lo designaron o se propuso para el cargo
- Cómo define su rol
- Qué funciones cumple
- Qué tareas realiza

Respecto de los alcances y a los límites

A todos los actores

- Logros que le atribuye (explicar, ejemplificar)
- Cómo, cuándo, dónde (alumnos, padres, relaciones interpersonales, etc.)
- Dificultades, obstáculos (explicar, ejemplificar)
- Cómo, cuándo, dónde (alumnos, padres, relaciones interpersonales, etc.)

A los tutores

- Profundización de estos temas (escucha atenta a cada uno)

Retención e inclusión

Asesores y rectores

- Descripción del tema
- Influencia de políticas públicas
- Presión de autoridades gubernamentales
- Incidencia en cada uno de ellos
- Posturas personales respecto a dinámica institucional (delegación, desresponsabilización)
- Rol de los tutores
- Estrategias de cuidado y protección hacia ellos
- Expectativas de los padres

A los tutores

- Vivencias personales.
- Satisfacción-insatisfacción
- Objetivos logrados-fracasos
- Colaboración/depositación de los otros integrantes
- Los alumnos: cómo se plantan frente a su deserción/repitencia abandono
- Padres: presión, falta de compromiso, otros

Formación y capacitación

Todos los actores

- Necesidad
- Cómo, cuándo
- Dentro o fuera de la escuela
- Antes, durante

A los tutores

- Contenidos: detallar, enumerar, etc.

A todos los actores:

- Expectativas sobre la entrevista

- Clima
- Cuestiones no consideradas (dar lugar a expresiones, ideas, inquietudes no consideradas y que desean incluir)
- Despedida

Registro de entrevistas

Escuelas de PXIII

Escuela A
Tutoras

Tutora A

Pregunta	Respuesta	Comentarios
Presentación		Se la nota muy predispuesta para la entrevista.
Tengo una primera pregunta respecto a qué hacer vos como tutora	<p>Bueno, nuestra tarea es ocuparnos de primero, bueno, tenemos toda una carpeta donde hay fichas, donde ahí, bueno, está toda la situación familiar del alumno. Entonces, nuestra misión es primero entrevistarlos como para constatar que todos esos datos que están ahí, son, están bien, están actualizados o algunas cosas que a uno le quedan ahí en el aire porque, de repente, no ponen la fecha de nacimiento, no ponen el padre, no ponen la madre. Vos decís ¿Qué pasó? Se olvidaron o es una cosa a propósito. Eso sería una de las cosas: entrevistar a los alumnos, eso sería lo primero.</p> <p>Después, saber un poco cuáles son los intereses del chico. Cuáles son realmente.Cuál es la relación que tienen con sus padres. Muchas veces en este momento, bueno, son padres que están separados. Padres que están totalmente ausentes, que, tienen se ve muchas, muchas, ocupaciones o no sé. La cuestión que no se ocupan de sus hijos ¿No? O sea, son bastante ausentes y bueno, después de eso, ir siguiendo, después de haberlos entrevistado, ir siguiendo a través de las notas, a través de los profesores, cómo, van ellos con su rendimiento escolar, y bueno lo que puede, o sea, se sabe toda la situación familiar para tener un panorama y saber si a este chico le va mal qué es lo que repercute de su vida familiar, todo esto. ¿No?</p>	
¿Cuáles son los logros o aspectos positivos que le ves a la función tutorial?	Yo creo que ellos tienen una persona que es un referente en el colegio, a quien, bueno, le van a preguntar, a pedir. O sea, que como	

	<p>que se sienten apoyados por esa persona.</p> <p>Ahora, hay momentos en los que, bueno, a mí me está pasando en este momento con un primer año, porque es un año muy bravo son veintinueve chicos y veintinueve chicas que vienen sin ningún hábito, digamos, de comportamiento, porque, son desordenados, hablan. Entonces, en este momento yo siento que bueno, yo voy ahí, estoy con ellos, tengo que estar una hora por semana con ellos en el curso, tener una reunión y siento que, bueno, que mi misión en este momento es como que soy la gritona. O sea, como yo siento que no sé si soy alguien, en que, ellos puedan, a la persona que puedan acudir porque es como , que estoy como una gruñona que les va y les dice todo lo que hacen mal Después de mitad de año, se modificará algo pero por ahora yo siento que es como que voy y les digo todo lo malo.</p> <p>Bueno, hablan, los profesores se quejan, yo misma el otro día viernes tengo un módulo con ellos, salí de ahí furiosa porque, bueno, empezás a dar clase y bueno estás hablando algo, yo estoy hablando de algo y ellos hablan de acá para allá o sea hablan de un banco al otro. Te das vuelta para escribir y ya están todos hablando, o sea, es una cosa, muy horrible como que te pone muy mal. Por lo menos yo me lo tomo muy a pecho y lo que yo quisiera como tutora es que bueno que mejoraran, que mejoraran su rendimiento. El rendimiento es muy malo también. O sea, no puede ser que alguien desordenado, que no se concentra esté bien en el rendimiento, o sea, eso es un poco lo que hacemos ¿No? Ocuparnos de que de que</p>	
--	---	--

	<p>salgan a flote, de que no repitan. Los primeros años, en general, ponele son veintinueve. Hace años que vienen quedando la mitad después o sea repiten muchos. Después se quejan de la enseñanza media y yo creo que lo que viene fallando es la enseñanza primaria o sea como que los chicos ¿viste? se paran, hablan, no tienen problema con nada. En general vienen de escuelas públicas.</p>	
<p>¿Tenés algún otro primer año como tutora?</p>	<p>No, tengo este que está acá. Pero nosotros... El primero tercera, que es éste, está dividido en francés y en inglés. Entonces yo tengo 15 nada más y ahí entonces se aliviana un poco.</p>	
<p>¿Para la clase?</p>	<p>Claro.</p>	
<p>¿Por qué primer año tiene cinco horas, es decir más horas de tutoría?</p>	<p>Bueno porque es un poco por eso. Organizás esta carpeta que yo tengo donde tenés que constatar la información, ir buscando, ir escribiendo todo lo que uno habla con los alumnos o sea es como que hay que dedicarle más tiempo para hacer esa bendita carpeta que pasa de año a año y que bueno que tenés que poner la mayor cantidad de información como para que a los demás les sirva después en el futuro ¿No?</p>	
<p>¿Vos dedicás una hora a cargo del curso?</p>	<p>Sí.</p>	
<p>¿Y las otras cuatro horas?</p>	<p>Por ejemplo yo estoy el lunes aquí desde las ocho y media de la mañana hasta la una, todo con horas de tutoría. O sea, es un día que yo no vendría a lo mejor al colegio pero que, bueno, que vengo justamente para entrevistar. Vos llegaste y ya se había ido la nena pero yo en cuanto llegué fui a buscar ahí al curso a una y la traje para entrevistarla porque la había citado a la mamá hace dos lunes y yo justo ese día no vine. Llamé. "Por favor díganle a la madre que</p>	

	<p>no vaya” Porque es una chica que vive en la villa. Era un día de lluvia, vaya a saber la pobre mujer lo que tenía que hacer para salir de ahí y bueno venía ... O sea, yo quería saber si a la mamá le habían avisado, porque lo que pasa que es un ritmo muy vertiginoso a la mañana. A la tarde no pasa eso. A la tarde es un ritmo más lento. Pero a la mañana es como que todo sucede así con mucha velocidad y entonces, claro, se te va pasando, porque, de repente, yo la semana pasada tenía las notas de los chicos, entonces se las quería dar y bueno, se me pasó. La vi a la chica y me olvidé de decirle: tu mamá ¿Vino o no vino? ¿No vino? Bueno, ¿Viste? Esas cosas pasan y bueno estoy entonces entrevistando, pidiéndoles a ver qué van a hacer con sus notas, o sea, que hagan los cálculos a ver qué notas necesitan.</p>	
<p>¿Hacés algún trabajo con tus colegas?</p>	<p>Bueno por ejemplo me dan... Lo que recién estaba guardando son un hojas que nos dan, que yo misma hice donde nos van informando cómo están los chicos ... Después, nosotros juntamos toda esa información y hacemos un informe del curso, o sea, con lo que nosotros pensamos más lo que todo el mundo nos va diciendo del curso y eso entonces se lo expresamos a los padres cuando hacemos la reunión para entregar los boletines</p>	
<p>¿Quiere decir que en primer año se entregan los boletines en reunión de padres?</p>	<p>No. En todos los años. Lo que pasa es que, claro, justamente lo que te decía. Los padres no vienen mucho. Los padres de este primer año, de, ponele, veintinueve han venido dieciocho nada más. Pero, bueno, fue bastante.</p>	
<p>¿Y cuándo no vienen los padres?</p>	<p>Y cuando no vienen los padres se los cita en otro momento que a lo mejor pueden. Como a veces no vienen tampoco, se terminan entregando los boletines a los</p>	

	chicos con un comunicado que dice que allí se llevan al boletín y que tienen que traerlo al día siguiente firmado. Y bueno, lo ideal sería que, bueno, uno los vea a los padres y las diga ¿no?	
¿Ustedes tienen una coordinadora de tutoría?	Sí. La asesora pedagógica y la psicóloga son las coordinadoras en general.	
¿Tienen reuniones con ellas?	Sí, sí. Por ejemplo, cuando va a terminar el trimestre tenemos una reunión donde nos dice bueno, para la reunión de padres nos dan una hoja donde dice qué es lo que tenemos que tratar con los padres y bueno es eso.	
¿Cuáles son los obstáculos más grandes que atraviesas en tu tarea?	Y... Los obstáculos más grandes yo creo que son que los chicos, o sea, no responden en cuanto al rendimiento o sea que, no sé, que a veces no se puede avanzar en eso. En la conducta mejoran un poco porque han mejorado desde que empezaron pero siempre hay que seguir batallando con eso ¿No? Cuando hay un problema serio recurro a la psicóloga	
¿Cuentan con algún apoyo del Gobierno de la Ciudad?	Sí, el ASE. El bendito ASE, que bueno, que viene cuando hay un problema muy grave ¿No?	
¿Son psicólogos, asistentes sociales?	Son psicólogos. Pero no sé. Yo, yo creo que muchas veces uno no se siente muy, o sea, es más para el alumno, pero para el profesor es... O sea, nosotros no nos sentimos muy comprendidos por el grupo ASE. Es como que ellos vienen y te dicen bueno ¿Y qué solución le darías? ¿Y qué? O sea, no te ayudan. No te dan un apoyo. Te vienen a decir, como todos los psicólogos, que te dicen ¿A ver qué encontraste vos? A ver decime vos qué vas a hacer. Vos les tener que dar la solución a veces sin saber qué hacer.	
¿Y los profesores te piden, te consultan?	Muchas veces sí. Hay profesores que se quejan mucho de los alumnos y vienen a decirnos a los	

	<p>tutores como si nosotros fuéramos los padres de los chicos. En realidad hacemos lo que podemos ¿No es cierto? En la medida de lo posible, creo que todos hacemos lo que más podemos, pero, bueno, a veces no se puede, a veces no se puede. A nosotros mismos nos pasa. Ya te digo el viernes cuando yo salí de ahí que estaba pero furiosa les dije de todo y, bueno, y yo soy la tutora. ¿A quién se lo digo? Por eso, entonces vienen y te dicen porque “tus chicos” entre colegas ¿No? Porque “tus chicos”. Bueno, yo no soy la madre de los chicos ¿Viste? ¡Qué sé yo! Uno se siente responsable.</p>	
<p>¿Cómo describirías vos el rol de tutora?</p>	<p>Mirá, yo me lo tomo con mucha responsabilidad y yo creo que es una tarea muy linda, muy linda, que a lo mejor, a veces se desvirtúa. Pero bueno, yo te digo que aparecen cosas que te van desequilibrando o ahora, por ejemplo, ahora no hay más que problemas de conducta o de rendimiento, pero en otra época hubo problemas mucho más graves.</p>	
<p>¿Por ejemplo?</p>	<p>Yo tuve en el 2006 un problema con un chico que era ladrón, que era traficante. Era boliviano, entonces venía el papá y decía que nosotros lo discriminábamos. Entonces ese año tuve un problema muy grave con el padre, bueno, discutiendo pero mal, mal, mal. Y el padre diciendo: “Yo los voy a denunciar porque ustedes lo discriminan” Y él, yo creo que sabía porque me daba la impresión de que vivía por lo que el chico hacía. Y “el niño” que creo que tenía 16 años y ya era la cuarta vez que venía circulando de colegio en colegio le puso el revólver a un compañero en la mochila. Vinieron los de los Derechos del Niño que</p>	

	<p>no sé cómo hicieron para el niño sacara las cosas de la mochila y no había nada. Y resulta que, bueno, después el pobre chico que tenía el revólver en la mochila tenía un susto que no podía creerlo. Nosotros nos enteramos después con el tiempo. Lo tenían amenazado. “Si vos llegás a decir algo te matamos”. A todo el curso lo tenía amenazado y bueno este chico que tenía el revólver sufrió un golpe de un compañero. Se ve que, no sé qué habrá pasado, habrá querido decir algo y le dijeron cállate. se tuvo que ir del colegio, porque, bueno, le hacían la vida imposible.</p> <p>Después de todo eso, cuando el chico se fue vino la madre y me dijo: mirá, pasó tal cosa. Mi hijo estaba con la mochila, con el revólver en la mochila. O sea, nosotros estábamos enloquecidos directamente porque ya no sabíamos qué hacer. Los compañeros, pobres chicos, había muchos que pobrecitos venían por primera vez a primer año, o sea, eran niños y sin embargo, tuvieron que sufrir todo el año eso de haber tenido semejante monstruo en el curso. Los adultos siempre estamos en una posición muy desfavorecida realmente.</p>	
<p>La estructura del Proyecto XIII como está pensada ¿Es un paraguas para esto o uno se siente en soledad?</p>	<p>No. Porque nosotros tenemos a la asesora pedagógica o a la psicóloga a las que nosotros podemos recurrir en cualquier momento si hay alguna situación que ¿viste? nos sobrepasa. Está, pero bueno a veces, a veces tampoco puede hacer nada esa persona. En esta situación que yo te contaba no se podía hacer nada. Este, pero, bueno, yo creo que en soledad estamos para nada. Sería injusto decirlo ¿No?</p>	

<p>¿Hay alguna prioridad para primer año?</p>	<p>Una de las prioridades es la retención o la inclusión. “Inclusión y calidad” como decían, bueno...</p> <p>En este momento hay un proyecto que hizo no sé si la asesora, alguien o un profesor en todo esto de las horas institucionales. Hay un proyecto que se llama ¿Por qué repetimos? o una cosa así. Entonces, se ve que los llevan a todos los chicos repetidores o no sé cómo trabajarán, pero que les hacen reflexionar sobre qué es lo que hicieron de mal el año anterior como para llegar a esa situación y si ahora están haciendo lo mismo y que puede llegar a dar el mismo resultado, o sea, es un momento para reflexionar y eso está bueno.</p>	
<p>¿Esta escuela tiene muchos proyectos de este estilo?</p>	<p>Sí, pero bueno uno de los importantes es apoyo. Lo que pasa también es que los chicos no vienen a apoyo.</p>	
<p>¿Quién lo hace?</p>	<p>Esto viene... Esto es parte del Proyecto XIII. El Proyecto XIII es apoyo, es tutoría, tener el Consejo de Convivencia este, y bueno estas tres cosas son las básicas del Proyecto XIII y bueno y el apoyo es algo que sería muy bueno que los chicos lo aprovecharan.</p>	
<p>¿Quién lo da?</p>	<p>Todos los profesores. O sea, en general de todas las materias hay apoyo. Yo tengo dos horas destinadas a apoyo.</p>	
<p>¿Y vienen alumnos?</p>	<p>Y vienen... Ahora en este momento no viene nadie para apoyo. Vienen porque están por dar un examen que es un certificado de reconocimiento del idioma el CLE así que vienen dos alumnas que se están preparando. Bueno, eso es bueno porque vos decís: por lo menos ocupan el tiempo en algo positivo ¿No? Pero los chicos no van, o sea a apoyo no sé por qué. Porque en realidad en vez de pagar una profesora</p>	

	particular pueden venir. Nosotros estamos para despejarles las dudas. Sería muy bueno.	
¿Vos tenés horas en otra escuela?	No. Yo tengo 36 horas acá.	
¿Y esto es parte del Proyecto XIII o es por casualidad?	No, esto es voluntario. Yo creo que es suficiente para mí 36 horas Acá es como que yo salgo... Pero bueno, ahora se usa que todo el mundo tenga 60 horas. No sé cómo hacen porque yo lo he probado un poco este año y hace dos años también tomé unas horas. Pero no, no estaba bien. A lo mejor sería que no lo necesitaba. Entonces por eso lo dejé y hay gente que lo hace por necesidad ¿No? Pero no es una profesión para tener tantas horas.	

Tutora B

Pregunta	Respuesta	Comentarios
Presentación		
¿Hace mucho que sos tutora?	No.	
¿El año pasado fuiste tutora?	El año pasado no. Fui tutora de primer año en el Bartolomé Mitre durante tres años.	
O sea, que ya tenés bastante experiencia	Sí, sí, yo creo que nunca llegás a tener toda la experiencia.	
¿Qué hacés como tutora?	Y, en realidad a uno lo dejan como a la deriva. Como que la tutoría es una cosa abierta que uno no sabe bien... Yo lo que hago es, bueno, con cada grupo hago lo que me parece que hay que hacer en ese momento.	
¿En el caso de primer año, qué te parece que es lo importante?	Es importante... La entrevista personal es muy importante porque uno aísla al chico y ahí lo conoce por separado. Porque separado y en grupo parecen dos personas completamente diferentes. Entonces, a mí me sirve y en grupo es poco lo que se puede hacer, por ejemplo, en este año. Son chicos muy inquietos, hablan a los gritos entre ellos y, por supuesto, con el profesor. Con todo el mundo hablan a los gritos. Es un griterío insoportable y hablan uno arriba del otro. Uno pregunta algo y contestan cualquier otra cosa. Se contestan o a lo mejor uno pregunta y se contestan entre ellos y es una cosa imposible.	
¿Cuántas horas tenés destinadas a la tutoría?	Tengo una hora frente a curso y cuatro extra clase y 36 horas en total en la escuela.	
¿Y en esas horas extra clase qué actividades hacés?	Entrevisto a los alumnos, a los padres, a los que me vienen a ver, porque quieren, a los que yo cito para contarles cómo están los chicos, a los que a mí me interesa, por ejemplo, por bajo rendimiento en mi materia. Yo tuve varios casos de chicos que no, coincide la persona con la nota que tienen, no entiendo. Entonces les pregunto a	

	<p>los padres qué les parece que puede suceder. Y a veces me dicen ¿Lo mando a un profesor particular? No es un chico para profesor particular. Por eso, a mí me preocupa porque a un chico que le cuesta, uno en seguida lo detecta y, bueno, uno lo manda a apoyo pero no, son chicos que no tienen motivos. Y bueno ahí lo charlamos con los papás a ver qué les parece que le puede estar pasando aparte de no hacer nada, ni preocuparles nada el colegio. El otro día me fui casi llorando del... Pero yo por mí y también por ellos porque estábamos charlando y este, bueno, ellos me empiezan a preguntar y yo qué soy o sea qué estudié. Y les conté: “Y yo soy ingeniera civil”. Y ¿Qué hace? ¿A qué se dedica? ¿Y qué se yo! Y yo les conté y bueno, este es el final de la charla ¿No? Pero ellos concluyeron: “Y profe ¿Usted qué hace acá? ¿Por qué está acá? Váyase. Nosotros no valemos la pena. No pierda el tiempo con nosotros. Y yo dije, bueno a mí me están valorando. Pero ¿Y ellos? ¿Qué autoestima? O sea, ellos ¿No valen nada para ellos mismos? Para mí sí tienen mucho valor, pero si ellos no se valoran entonces yo ahí no esperaba... O sea, es lindo que a uno le digan: usted como que es demasiado pero, bueno, sáquenme el jugo, exprímanme, eh, para eso estoy acá. Sí, yo podría, puedo estar haciendo, estoy haciendo otras cosas. Pero, bueno, también me gusta transmitir conocimientos, qué se yo, lo que uno viene a hacer al colegio. Pero ahí me quedé mal.</p>	
<p>¿En la hora grupal ellos te proponen hacer cosas?</p>	<p>¡No! La propuesta es no hacer nada, boicoteamos la charla. No hagamos nada, estamos cansados, nos podemos ir antes, al baño, a comprar algo? después tenemos gimnasia. Cualquier excusa es buena para no hacer nada. Por eso</p>	

	los convoco a realizar entrevistas individuales.	
Entrevistas individuales	Como en el aula no hacen nada, los convoco individualmente para ver con ellos en qué situación están en cada materia y para indicarles que hablen con los profesores con los que no les va bien.	
¿Tenés alguna reunión con la asesora, con alguien que te apoye en esas cosas? ¿Cómo es eso?	No. La verdad yo no me siento apoyada por nadie, excepto por la psicóloga. Pero yo voy y le planteo un problema. Por ejemplo, unas nenas me vinieron a decir: “fulanito nos toca”. ¿Cómo que las toca? Bueno a una le tocó la costilla, así. O sea, la abrazó, pero despacito. A otras les toca el brazo. Bueno, a la chica le molestó. Yo primero me preocupé, qué era esto, que les estaba tocando, porque no es lo mismo que le toque el brazo que buen... Entonces, entonces le pregunté a la psicóloga. Le digo: “mirá, se me presentó esto. ¿Cómo hago? ¿Se lo digo directamente, incluso, no sé, voy investigando a ver si él me dice algo. Si me pregunta qué chicas son ¿Le cuento qué chicas son? Porque a lo mejor es contraproducente ¡Yo no soy psicóloga! Yo no tengo estudios de ese tipo. Ni siquiera estudios docentes porque los docentes...Porque yo soy ingeniera. Entonces, este, bueno, no, ella me dijo que si quería me acompañaba. Si no preguntale directamente. Primero charlá de cualquier cosa y después preguntale. Ella me sugirió eso y me fue bien. El chico aceptó, bueno, está todo bien. Ella sí me ayuda mucho cuando yo pido ayuda. Ahora, la asesora, no. Incluso como que me da la impresión de que no le gusta que la molesten. No sé cuál es su función. ¡Ah! ¡Yo me olvidé! Hay dos. Tuvimos dos reuniones pero dos reuniones generales. Hagan la	

	<p>carpeta, escriban las cosas en la carpeta, todo por escrito, todo documentado, todo... Pero de ahí no salimos. O sea, actividades propuestas que son unas estupideces impresionantes, la verdad que hay que estar fuera de la realidad para preguntar estas cosas. Yo no sé incluso, a lo mejor yo pienso así pero si la interpreta un psicólogo o, o alguien ¡Qué sé yo! ¡No se! Que sepa interpretar que un chico me está contestando por ejemplo, no sé ¿Qué te gusta hacer el fin de semana? Y me pone: jugar a la pelota. Este, ¡Qué sé yo! Yo lo tomo como jugar a la pelota. O si me ponen nada, para mí es que nada. ¡Qué sé yo! No sé interpretar. A lo mejor es eso. No sé, no sé.</p>	
<p>¿Cuáles son los aspectos positivos?</p>	<p>Y, me parece que cuando hay un problema real y me vienen a buscar los chicos. Cuando hay un problema real a uno lo vienen, por lo menos a mí, me vienen a buscar los chicos. Para eso sirve. Eso es lo que me da la pauta de la utilidad de la tutoría. Y en ese momento me escuchan y aceptan mis sugerencias.</p>	
<p>¿Qué diferencia hacés entre un problema real y los que no son problemas?</p>	<p>Y, por ejemplo, la profesora de Biología es muy exigente, siempre nos está diciendo que nos quedemos callados y, bueno, eso no es un problema. Al contrario, tenés que aceptar lo que te dice la profesora. Hay algunos que son más permisivos que otros y bueno, este, hay que adaptarse. ¡Qué sé yo! Eso no es un problema, pero...</p>	
<p>¿Qué problemas reales te pueden convocar?</p>	<p>Y problemas reales tuve uno, este, se pelearon, se pelearon, porque ellos me explican que todo se arregla peleando. En su idioma se dice “Vamo a peleá, vamo a peleá”. “Vamo a peleá” y ahí se pelean en serio porque se pelearon y uno le rompió la nariz, el tabique. El chico terminó en cirugía, lo dejaron, este, desmayado en el piso tragando</p>	

	<p>sangre. Uno sólo vino a ver, a tratar de auxiliarlo. Lo acompañó.</p>	
<p>¿Fue en hora de clase?</p>	<p>No. Saliendo del Club de Amigos que es donde hacen Educación Física. El profesor de Educación Física no sé si está enterado. Este, bueno, yo la llamé a la mamá, le di mi teléfono particular, mi celular. Vino la mamá al día siguiente con el nene que había estado dando vuelta por los hospitales, este, me preguntó si a mí me parece que yo tenía que hacer la denuncia. Yo le digo: señora si fuera mi hijo yo ya estaría en la comisaría haciendo la denuncia, porque a su hijo le rompieron la nariz. No es una pavada. No sé si el otro chico es peligroso o que, no lo sé pero yo la haría. Bueno, ella fue e hizo la denuncia. Y bueno, después al chico lo convocaron al Consejo de Convivencia lo suspendieron durante seis días yo la verdad lo hubiera echado, le hubiera dado el pase directo. Pero, el día de la reunión de convivencia no estuve y decidieron eso; bueno yo lo tengo que aceptar. Hay una idea importante de retener a los alumnos, que no dejen la escuela por nada.</p>	
<p>¿Quiénes se reúnen en el Consejo de Convivencia?</p>	<p>Eh. La asesora, la vicerrectora o la rectora o las dos si es un caso muy grave, eh, mínimo tres profesores, dos alumnos y bueno a veces pueden, puede estar alguien más pero en general es así.</p>	
<p>¿Y ahora el chico sigue viniendo a la escuela?</p>	<p>El chico sigue viniendo y por el momento no hubieron más problemas.</p>	
<p>¿Los tenés a los dos en el curso?</p>	<p>No, yo tengo al lastimado en primero y al otro en segundo. El otro es un chico que ya todo al mundo sabe que es un chico que tiene problemas porque se cortaba las venas no, la piel, no sé. Después, es flogger, está en la banda, la barra, no sé cómo se dice,</p>	

	<p>del Abasto. Pelea con el grupo de los chicos del Abasto. Ahora se está haciendo el santo porque tiene tantas que llora y se hace el pobrecito. También está mucho con chicas pero abrazado y colgado así de las chicas. Las chicas también se cuelgan de él. Es un personaje extraño. No sé, qué causa adoración entre las chicas. Omar es, qué se yo, el sex symbol. Es feo, no sé qué le ven. No sé qué atractivo encuentran, no tengo ni la menor idea pero las chicas lo adoran, lo tocan. ¡Qué sé yo! Como si fuera un semidiós, una cosa así. ¡No sé! Después de la pelea él tomó una actitud así como envalentonado porque no lo habían sancionado ni llamado ni nada y él estaba con otra actitud como diciendo “soy el que le rompió la nariz a fulanito”. Yo no entendía nada. Me enojé. Fui a hablar con las autoridades y me dijeron, bueno, hay que esperar a la reunión de... ¡Qué sé yo! Bueno. Serán los tiempos que... Yo como persona que vengo de afuera, porque yo tengo siete años de docencia, la verdad que me chocaron, muchas, muchas cosas. Pero bueno, están en los es estatutos, acá se mueven así. Acá, digamos, en la educación pública, se manejan así y bueno, qué se yo.</p>	
<p>¿Qué límites le ves a tu tarea como tutora?</p>	<p>¡Ah! No sé. Yo me siento muy limitada porque siento que tendría que ser alguien preparado específicamente para hacer esta tarea, porque yo lo veo como mujer, como madre, como persona, pero ya más que eso no, porque ahí, se me terminaron las armas. Yo cuando veo que no puedo, pido ayuda pero no está bien visto pedir ayuda tampoco en estas instituciones porque, bueno, está bien; una puede bajarse o pedir, no</p>	

	<p>quiero, no me siento pero es como que uno queda mal ante la institución, como que no tiene agallas, como que no sabe manejar al grupo, como que... me parece, no sé.</p> <p>Pero puedo decirte que estar con ellos como profesora y como tutora me agota.</p>	
<p>¿Cómo definirías al tutor?</p>	<p>Y, yo pienso que tendría que ser alguien que los guía, que los apoya cuando ellos necesitan, un referente. Tendría que ser eso. Pero en la realidad, no sé, no sé. Lo veo como alguien que hace lo que puede y en general va contra la corriente, porque uno escucha la queja de otros profesores, y la queja de los chicos y yo al profesor, es mi colega y no le puedo decir hiciste bien, hiciste mal, o ¿Qué te parece? Porque no les gusta o no corresponde o no sé. Y al chico también le explico lo mismo. Mirá, yo, a mí me parece que vos tendrías que hacer tal cosa, modificar tu actitud, o si veo que el profesor hizo algo mal, recurrí a tus papás. Este, contales a ellos lo que te pasó y que ellos expongan la situación y nada más.</p>	
<p>¿Motivos?</p>	<p>Cualquiera. Me miró mal. Me miró mal ya es un latiguillo. No sé qué es me miró mal, eh. Pero, sí, me miró mal. ¿Qué se cree que yo voy a hacer lo que...! Pero ¿Por qué decís así? ¿Qué se cree, que voy a hacer lo que ella quiere? ¿Te dijo algo? ¿Conversaron, se pelearon? No sé. No, nada. ¿Y por qué vos interpretás? Y porque me lo está diciendo. ¿Y qué? ¿Con la mirada? Y no saben contestar. No sé cuál es el idioma. Hay violencia incorporada.</p>	
<p>¿Vos les llevás actividades para hacer o van surgiendo?</p>	<p>No, no, es todo charlado porque yo, las actividades que llegaron a mis manos son unas pavadas totales, unas preguntitas así muy tontas que los chicos no tienen ganas. Yo creo</p>	

	<p>que escriben cualquier cosa. Pero también a eso iba cuando un psicólogo, un profesional de la salud, a lo mejor un psiquiatra puede interpretar porque a lo mejor el chico pone cualquier cosa pero en esa cualquier cosa hay encerrada una respuesta y yo no la sé leer. Entonces lo dejo ahí y ahí quedó en la carpeta como me piden pero no sé, no sé.</p>	
<p>¿Y con tus colegas como tutora?</p>	<p>No. Estamos todos en la misma. Sí, charlamos, pero estamos todos en la misma. Nadie sabe qué hacer. Nadie sabe cómo porque hay profesores que son muy estrictos y las pautas están bien pero los chicos este año pasado, por ejemplo, yo tenía un primero donde otra profesora es tutora y yo decía bueno, yo voy a hablar. No, no, no vaya a hablar porque ella lo único que hace es retarnos y gritarnos. Como que ellos escuchan los gritos y los retos pero no los asimilan. Y tampoco le van a contar si les pasa algo. Es como si yo, no sé, a lo mejor para ese grupo no servía. Sirve para que en la clase estén más, bien sentados, mejor sentados para que lleven una carpeta, o sea, a los otros profesores les sirve pero porque tienen miedo de que ella los rete, les grite y les ponga el apercibimiento.</p>	
<p>¿Quién?</p>	<p>La tutora. No por otra cosa. Porque pasan de año y siguen como si no hubieran tenido nada. Como que la tutoría no les produjo nada. Es el miedo del momento, nada más.</p>	

Asesora pedagógica

Pregunta	Respuesta	Comentarios
<p>¿Cómo está incluido en el proyecto XIII el programa de tutoría?</p>	<p>Bueno, la tutoría es como uno de los proyectos más destacados dentro de todas las actividades del Proyecto XIII, de horas extra clase, digamos. Eh, hay tutoría de 1° a 5° año. Todos los docentes que tienen primer año tienen cinco horas para la tutoría, porque 1° año es una, una población que merece mucha más atención, conocimiento de los alumnos, de los padres, más reuniones, este, la integración a la escuela. Y de segundo en adelante son tres horas semanales. Primero y segundo año tienen obligatoriamente una vez por semana una hora de tutoría frente al curso. El resto la tienen quincenalmente. Tengo reuniones con tutores periódicamente pero también hago una reunión mensual, este, con todos los tutores juntos. Lo que pasa que, bueno, en esas no se particulariza tanto, este, pero sí se dan pautas comunes y generales. Aparte, te muestro una de las carpetas de los tutores para que veas cómo funciona y dentro de las carpetas tengo un poco cómo funcionan las reuniones con los tutores. Les doy el temario de lo que se dijo cosa que si quieren ir tomando nota a medida que yo voy hablando lo pueden hacer, pero que no se queden sin los temas que sí o sí se trabajaron ahí y quedan, este, por lo menos registrados o se los llevan registrados.</p> <p>Tratamos de que los docentes que están en el Ciclo Básico tengan un perfil acorde a los alumnos de primer año o de primero y segundo.</p>	<p>Saca una carpeta</p>

<p>¿Quién elige a los tutores?</p>	<p>Los tutores son elegidos por nosotros, digamos, por el Departamento de Orientación. No los eligen los alumnos, si es la pregunta que me hacés. No los eligen porque fundamentalmente no los conocen. Y si bien desde tercero en adelante no los eligen los alumnos, tenemos en cuenta la demanda de los alumnos para saber cuál es el docente más querido en los cuartos y quintos años, por ejemplo. Eh, pero no podemos hacer esto. Las veces que lo hemos intentado, eh, y lo he intentado yo en la otra escuela. Lo que pasa es que por ahí nos eligen al mismo tutor en dos divisiones. Y se nos superponen y ¿A quién le damos prioridad? Entonces tratamos de encontrar gente que tenga el perfil y que sean queridos por los alumnos, que tengan buena relación y que tengan ganas y que tengan ganas de ayudar. Porque fundamentalmente una tutoría es tener el deseo de que el alumno salga adelante, ya sea en vínculos, en aprendizaje, en conectarse, este, con la escuela, en sentirse, en sentir su pertenencia a la escuela, bueno, eh. Por eso hay actividades que apuntan más a lo académico y algunas apuntan más a la pertenencia.</p> <p>Esto que te digo del vínculo, de la pertenencia, también es fortalecido por otros proyectos como talleres, talleres que tienen que ver con lo artístico, con la música. Eso tiene que ver más con la pertinencia. Este, y lo que tiene más que ver más con lo académico, este, tiene que ver con clases de apoyo, con preparación de pruebas y parciales, en contra turno</p>	
---	--	--

	¿Querés que te muestre alguna carpeta?	
Sí. ¿El Proyecto XIII en esta escuela sigue funcionando como fue creado históricamente?	Sí, sí. ¿Cuándo decís históricamente a qué te referís?	
Si están funcionando los cargos de cómo fue creado históricamente, por ejemplo respecto a los cargos.	<p>En esta escuela, el único cargo que está creado es el de la asesora pedagógica. El cargo de la psicóloga tenemos una psicóloga pero que en realidad está con cargo de preceptora y está cumpliendo la función de psicóloga.</p> <p>No tenemos, este, es más, necesitaríamos una psicóloga más a la tarde. Este, yo soy psicóloga, este, porque soy profesora en pedagogía y psicóloga entonces soy asesora pedagógica. Pero, no necesariamente los asesores pedagógicos tienen el título de psicólogo.</p> <p>(Mostrándome) Esto es lo que te decía de los temarios que les doy en las reuniones. (Busca) Este es el de marzo. Lo que pasa que había, este... como cuestiones generales ¿No?</p>	
¿Todos los meses les entregás un temario?	<p>O todos los meses o a veces pasan dos meses. Por ejemplo, este fue en marzo, la otra fue en mayo y ahora tendría que hacer la de mitad de año. Pero como para una cuestión general.</p> <p>Después tenemos reuniones con los tutores más cotidianamente, casi todas las semanas, este, y a veces con el tutor y el preceptor. El preceptor también cumple una función muy importante en relación con el tutor. Yo valoro mucho la función del tutor porque es el que está permanentemente en contacto con los alumnos, es el que recibe a los padres cuando caen en cualquier momento, que no es la hora de tutoría. Entonces, es un vínculo fundamental entre</p>	

	<p>el tutor y entre el preceptor. Y yo lo trato de fomentar porque también es el que le da información al tutor. El tutor a veces, por ejemplo, para tener informes del resto de los profesores, no siempre se encuentra con todos los profesores, entonces hace circular un cuaderno, que, muchas veces es el preceptor el que lo hace circular, este, cosa que si viene un padre tiene informe de todos los docentes con respecto a un alumno o respecto al curso.</p> <p>Eh, se hacen reuniones con padres. O sea, en general hay tres reuniones. Una, que es informativa, es la de principio de año. Una es la que se está llevando a cabo ahora en estos días que es más evaluativa y una después del segundo trimestre que también sigue siendo evaluativa ¿No? Este, y se conversa en la evaluativa con respecto a todo.</p> <p>Hay cursos que por ahí tienen más dificultades en lo académico y otros tienen más dificultades en los vínculos, los grupos, entre ellos, este o en el vínculo con los docentes. A veces no es el grupo entero sino que es un grupo de chicos, dentro del curso, este eh. Bueno, tratamos de apuntar bastante a eso a que los profesores y tutores fomenten la asistencia a las clases de apoyo.</p>	
<p>¿Van los chicos?</p>	<p>Los chicos van por su cuenta. No es muy grande la asistencia. Por ahí, este, lo que estamos tratando de trabajar es que se haga más naturalmente la asistencia y no sea solamente porque tienen una evaluación y van el día anterior. A veces cuesta. A veces no tenemos suficientemente apoyo de la familia. Yo valoro mucho la</p>	

	<p>cuestión familiar, la familiar y la del rol del adulto. Yo le doy mucha importancia al rol del adulto. Porque somos nosotros, los que podemos darnos cuenta. Ellos están creciendo y los tenemos que ayudar. Pueden mandarse lo que se manden pero, este, uno es el que tiene, este... Otra de las cosas que fomenté desde acá y que ha tenido el apoyo de algunos tutores es hacer los talleres con padres. No tiene que ver con las reuniones de padres que es más escolar. Talleres con padres para trabajar el rol adulto con relación a un adolescente. La verdad es que había salido lindo el taller que hicimos. Este, los padres se han quedado muy conformes, este, y eso que fue totalmente de asistencia voluntaria ¿No?. Lo hicimos fuera del horario escolar, lo hicimos a las 6 de la tarde. Este, eh, y fue lindo porque los padres nos dijeron que, que esto hay que hacerlo más seguido.</p> <p>“Nos hace muy bien. Los miedos que uno tiene a veces, este, conversados de esta manera y con el asesoramiento de ustedes se hacen más , este, transitables”.</p>	
<p>¿Si vos tuvieras que definir al tutor cómo lo harías?</p>	<p>El tutor es un referente del curso, al cual el alumno debería poder recurrir ante cualquier situación o dificultad personal o, o grupal con el curso.</p> <p>Para esto, es necesario que el tutor cree ese espacio de confianza como para que el alumno puede llegar [...]</p>	
<p>¿Reciben alguna capacitación los tutores de manera formal?</p>	<p>Bueno, la otra psicóloga. Este, y después en estas reuniones intento que tengan alguna, este. A ver si tengo la última, alguna, algún viso de capacitación, digamos, de armar que se converse. Yo traigo algunas cuestiones conceptuales como</p>	

	<p>para poder relacionarlas con la práctica. A ver si tengo acá los de segundo. Hasta hay algunas frases que las charlamos. A ver si las tengo acá.</p> <p>Les doy también un temario para la reunión de padres que no es para cumplirlo al pie de la letra pero es orientativo y hay cosas que es una pena que no se digan, son necesarias. Este, bueno, por ejemplo, en este otro temario, eh, hice hincapié en eso que se decía del rol del adulto y tomé algunas frasecitas como para...Trabajé con frases de Bleichmar como por ejemplo “Todos los docentes debemos tener una lista de Schindler”. Esa sería, si te tengo que resumir, la función del tutor, este, tratar de salvar a uno más.</p> <p>En una, en una, en un contexto donde el adulto se siente frágil, no se siente respaldado por, este, las, este, esferas superiores, digamos, es como que también está medio desarmado como para trabajar, para poder trabajar con un chico desarmado. Entonces, por eso es necesario. Es decir por eso te digo, si bien son reuniones donde se trabajan aspectos formales trato de que también se transformen en reuniones en donde tengan un contenido más, que no sea solamente el académico.</p> <p>Y bueno, yo por ahí, a veces, siempre traigo algo de Winnicot o de, este, que tiene que ver con la responsabilidad del adulto. Les doy... Para mí es valiosísimo eso porque si ponemos el acento en el chico y sí, hay cosas que no las va a hacer, que no sabe, que no puede, que la familia no lo ayuda y esta es la realidad que tenemos. Trabajar con chicos buenos y prolijitos es..., lo hace</p>	
--	--	--

	cualquiera. El desafío es trabajar con lo difícil.	
¿Qué es lo más valioso de la tutoría?	A veces, lo más valioso es el vínculo con el alumno, que logre que el alumno tenga ganas de seguir viniendo, que tenga ganas de, este, de progresar, en el sentido de que tenga ganas de que le vaya bien, Que le vaya bien en diferentes sentidos, si es un chico aislado que se pueda integrar, si es un chico que tiene dificultades para estudiar que pueda o si tiene dificultades para estudiar no porque no le dé la cabeza sino porque tiene dificultades de apoyar la cola en la silla o porque tiene dificultades porque no tiene espacio en la casa, este, digamos, que pueda lograr el vínculo con el alumno para poder trabajar estas cosas. Me parece que es lo fundamental que el alumno sienta que tiene un referente al cual recurrir. En general, este, te podría decir que la gran mayoría de los tutores, este, por lo menos del Ciclo Básico, que es dónde más necesitan, este, tienen ese perfil. A veces a uno le gustaría un poco más pero, bueno, también es como cuando te digo: estos son los alumnos que tenemos, estos son los docentes que tenemos. Este, pero en general te diría que son muy buenos.	
¿Qué es lo más difícil de la tarea tutorial?	Lo más difícil... a veces al tutor le resulta difícil cuando un alumno le plantea un problema respecto de otro docente, yo lo que le digo es que ellos no tienen la responsabilidad de tener que hacerle al otro docente un planteo de cómo tiene que actuar. Sí, puede acercarse a preguntar cómo anda el curso, contarle algunas cosas como para ver, pero también planteármelo a mí,	

	<p>a las autoridades para que nosotros podamos ver qué está pasando con ese docente. Realmente, si es un problema solamente con ese curso, si es por alguna cuestión particular, a veces, se sienten mal como colegas, al sentirse exigidos por parte de los alumnos, que un docente por ejemplo, que desaprueba a todos. No sé si desaprueba a todos o los alumnos no aprueban, en realidad, pero poder hacer un replanteo de qué está pasando para poder modificar eso.</p>	
<p>¿Y ahí recurren a ustedes?</p>	<p>Y ahí recurren a nosotros. Nosotros podemos charlar con el docente, ver lo que le pasa. A veces es bastante difícil porque el docente sostiene que, bueno, los alumnos no hacen nada y no hacen nada. Este, hay situaciones donde te encontrás con limitaciones. No es que todo se puede resolver porque si no sería esto una maravilla. Pero, este, que no nos quedamos de brazos cruzados. Ante la demanda no nos quedamos. Pero no siempre las soluciones, este, son lo que uno... Es una tarea frustrante, a veces. No hay soluciones concretas. Lo que puede haber son movimientos, este, como para llegar mejor y como para poder intentar pilotear la situación.</p>	
<p>¿Los alumnos recurren al tutor espontáneamente?</p>	<p>Sí, sí, en muchos casos sí. A tal punto de que por ahí, eh, algunos por ejemplo me vienen a..., vienen a conversar conmigo a partir de la sugerencia del tutor. Este, en muchos casos está muy, muy aceitado eso. Es decir, han logrado un buen vínculo</p>	
<p>¿Cuáles son los problemas más importantes que presentan los alumnos?</p>	<p>Y, en general, por cuestiones de poca o nada función familiar. Este, cierto abandono o, más que abandono, puede haber hasta</p>	

	<p>cierta agresión que hemos recurrido al ASE. Yo, en este año, hasta he ido a ver a una chica al hospital que la habían separado de la casa por haber sido golpeada por el padre. Este, te estoy hablando de casos. No es que toda la población es así. Tenemos de todo. Es una escuela muy heterogénea con chicos, este, hijos de profesionales y chicos de la villa.</p>	
<p>¿Y qué apoyo tienen?</p>	<p>Tenemos el ASE, la Defensoría del menor. Este, nosotros en realidad al primero que recurrimos es al ASE. Después el ASE, por ahí, nos vincula o nos relaciona con otros.</p>	
<p>¿En el Gobierno de la Ciudad hay alguien que se encarga del Proyecto XIII o de toda la tarea de tutoría?</p>	<p>No, en este momento, a nosotros la entidad, digamos, inmediata que tenemos el teléfono y hablamos permanentemente es el ASE. Después hay, hay algunos otros proyectos como por ejemplo el de Alumnas Madres que es otro proyecto con otra gente pero que también se vincula con el ASE. Pero el proyecto Alumnas Madres no es un proyecto de la escuela, es un proyecto del Gobierno de la Ciudad. Nosotros nos comunicamos con ellos inmediatamente cuando hay alguna alumna embarazada. Entonces, este, dan capacitación ellos a los referentes. Nosotros tenemos una referente de madres, alumnas madres, a la mañana y otra referente a la tarde. Ellas han ido a cursos de capacitación. Son la psicóloga y una profesora a la tarde.</p> <p>Puede ser una preceptora, un referente de la escuela, que entrevista a la alumna, entrevista a la madre de la alumna, les explica cómo es el régimen de inasistencias, cómo es el tema de, este, salidas que tiene que tener</p>	

	por, este, por médico o por lo que fuere.	
¿Hay muchos casos?	Este año tenemos unas cuantas. Seis alumnas, creo. Este, y hay otro proyecto que es Atención Domiciliaria, también del Gobierno de la Ciudad. Es el caso de alumnos o alumnas que por una situación de enfermedad, no pueden concurrir a la escuela y entonces nos comunicamos con ellos y en algunos casos puede ser que los docentes de acá le den tarea, la hacen en la casa y la traen. La trae el padre, la madre o alguien y también hay gente que manda el Gobierno de la Ciudad, este, a hacer atención a la casa en determinadas materias.	
¿Ustedes reciben anualmente material teórico, reglamentario para el apoyo de la tarea de tutoría?	No, yo creo que es una renovación interna que podemos hacer nosotros pero no, no han habido cosas específicas de tutoría. Hay capacitación pero que uno la tendría que hacer por su cuenta, CEPA ¿No? por ejemplo, que tengamos espontáneamente asistencia.	
¿Con la ley de Educación de la Ciudad de Buenos Aires no ha habido una renovación de reglamentaciones?	No lo único que se, que se ha modificado en algún aspecto es la ley 223. Más que la ley, la reglamentación de la ley que es la ley de Convivencia que ahora la, la, el nuevo, la nueva reglamentación que se desprende de la ley es la 998 y que se han hecho algunas pequeñas modificaciones, este, pero, pero si me decís de alguna reglamentación que tenga que ver con tutorías particularmente no, particularmente no. Este, yo creo que la tutoría es una, es un proyecto que es bastante de creatividad propia de cada escuela. En general en la mayoría de las escuelas funciona más o menos igual. Todo depende de cómo se organice, de cómo se	

	trabaje, cómo se siga el trabajo, este, la continuidad.	
¿Qué lugar tiene la tutoría acá en la escuela?	Es un lugar importante, totalmente valorado. La idea es que ante cualquier situación que se entere la rectora, la vicerrectora, una preceptora se la tiene que contar al tutor. A veces, el tutor se queja. ¡No me llamaron cuando vino el papá de... Están muy pendientes de la situación. En este sentido, históricamente la tutoría de esta escuela, viene con mucho valor. El Proyecto XIII también. Sí, sí. Y yo particularmente. También creo que la tutoría es un lugar de mucho valor. Si vos me preguntas si esto soluciona la deserción o la aprobación de los alumnos, no sé si disminuye la aprobación, este, la promoción de los alumnos, este. Pero sí es un vínculo donde hay más acercamiento, los chicos sienten que tienen un lugar de confianza, digamos, en la gran mayoría. Estoy hablando de que la mayoría de los tutores crean ese espacio.	
¿Cómo es el vínculo entre ellos y los docentes? ¿Los profesores recurren a los tutores?	Sí, sí. Por ejemplo un profesor me encuentra en un pasillo y me dice ¡Ah! ¿Sabés que en ese curso...? Y ya le avisé a fulanita que es la tutora ¿Eh? Y bueno. Y si no me lo dice se lo digo yo. ¿Le avisaste a tal...? Ya está aceitado.	
¿Querrías agregar algo más?	Una cosa que valoro mucho de esta escuela es que es importante que haya una persona a la cual se pueda recurrir o una persona que los mire de otra manera. Este, que la gran mayoría... Vos que me decías, otra dificultad te puedo decir, es que necesitan ser mirados, necesitan ser atendidos, escuchados. Los chicos están muy a la deriva, están muy solos, este, eh. Hay familias que las llamás, las llamás, y las llamás y no vienen, este, y ¡Pobre pibe! Porque en definitiva si se escapó,	

	se mandó una macana, cuando conocés a los padres decís: si está a la deriva este chico, por lo menos acá siempre hay alguien que se ocupa de él.	
--	--	--

Rectora

Antecedentes de la entrevista.

La rectora me manifestó su deseo explícito de no ser grabada. El clima inicial fue algo tenso y se fue distendiendo rápidamente, finalizando la encuesta en forma cordial.

Pregunta	Respuesta	Comentarios
¿Desde cuándo hay tutoría en esta escuela?	Si no me equivoco, fue una de las primeras escuelas en tener el Proyecto XIII, creo que en 1972	
¿Con qué documentación se regían en ese momento?	Yo no estaba en la escuela. Pero creo que no llegó información específica. En 2003 y 2004 nos llegó algún material porque había una movida importante respecto a tutoría, aunque en esta escuela ya la tarea estaba estipulada y encaminada. De todos modos, yo siempre trabajé en escuelas con tutoría y cada escuela tenía su modalidad. En estos últimos años en la escuela no se reciben circulares. A veces, la Asesora Pedagógica va a reuniones y trae alguna información puntual. Lo que sí hay es ayuda del ASE cuando las situaciones son complicadas.	
¿Con qué régimen?	Bueno por ejemplo escuelas con CGB en las que se incluía la tutoría porque era una necesidad. Los módulos institucionales se fueron cubriendo con actividades de tutoría. Y a partir de 2005 los tutores de primero y segundo años fueron incluidos en la planta funcional.	Se refiere a otras escuelas que no tienen Proyecto XIII.
¿Ustedes tienen tutores de 1° a 5°?	Efectivamente.	
¿Cómo los eligen?	Acá como tenemos Proyecto XIII se elige a la persona que parece más idónea, más preocupada por lo social. ... Pero para darte cuenta de eso tiene que pasar un año y entonces uno puede decir, bueno, aunque el año que viene se postule no lo nombro otra	

	vez. Porque hasta que no se los ve funcionar ...	
¿Por ejemplo?	Mirá, un gran problema que nosotros tenemos son las ausencias. Cuando tenemos que hacer la segunda reincorporación se le pide un informe al tutor. Algunos te ponen rendimiento académico bueno o regular pero eso yo ya lo sé mirando las notas. Yo necesito otra cosa. Algunos explican, hacen un informe detallado del chico con recomendaciones de que conviene que permanezca o no y los motivos, y es una ayuda porque si lo dejo libre es una barbaridad pero si lo dejo aquí sin elementos tampoco está bien.	
¿Ustedes se manejan con el régimen clásico de reincorporaciones?	Sí. De todos modos si lo cumplimos estrictamente nos quedamos sin alumnos. Tenemos un problema muy serio de inasistencias. Los alumnos faltan mucho, y preferimos tenerlos en la escuela que dejarlos libres. Pensamos que la escuela debe hacer todo lo posible por retenerlos, incluirlos.	
¿Cómo definirías al tutor?	A ver... Es como el acompañante terapéutico pedagógico. Es un mediador entre los chicos y los directivos. Es un sostén... acompaña. Pero muchas veces se extralimita en la tarea y hay que hacerle notar que hay un profesor que es responsable de la materia.	Piensa antes de contestar. Cuando dice terapéutico se sonríe.
¿Cuáles son las ventajas de la tutoría?	Para mí no puede haber escuela sin tutoría. Se nota la presencia del tutor en la escuela. Lo que pasa que en muchas escuelas la tutoría se cumple en horas extra clase, entonces hay muchos que toman la tutoría no porque les	Habla más de su experiencia en las escuelas donde es profesora que del Liceo 1.

	<p>interese, sino para aumentar horas: porque me voy a jubilar, porque necesito tener más horas o algún otro motivo. Es una manera de aumentar la carga horaria. Eso hace que no siempre sean los mejores o los que tienen mayor compromiso con la tarea. Uno lo nota como profesor. Yo lo veo como profesora en la escuela técnica donde trabajo. Hay algunos que como tutores hacen poco y nada. No se crea un clima de trabajo entre el tutor, los profesores y la regente.</p>	
<p>¿Qué otros límites le ves a la tutoría?</p>	<p>Que depende más de las personas y del grado de compromiso de las personas. A algunos, la hora frente a curso los complica.</p> <p>Tiene que haber una mirada institucional unificada para sostener a los chicos. No se puede dejar la tarea librada a la individualidad del tutor.</p> <p>Por ejemplo esa gran cantidad de chicos que quedan libres por inasistencias. Si uno los sostiene ¿Por qué llegar a esto? ¿Qué medidas se tomaron para revertir la situación? Esta es una pregunta que muchos no se hacen y después es tarde.</p>	<p>Habla con cierta distancia, como no implicándose.</p>
<p>¿Cuáles son los problemas principales que presentan los alumnos?</p>	<p>Como rectora me preocupa la deserción y la repitencia. Acá vienen muchos chicos de lejos, de la Villa 31 por ejemplo, porque sus madres trabajan en casas de familia por acá. En general los chicos del turno tarde vienen desde lejos: Berazategui, Claypole. A la mañana vienen más chicos que viven en el barrio. Hay una población muy heterogénea y hay que tener buenas propuestas para los chicos.</p>	<p>A veces habla de las escuelas en general y a veces de las de Proyecto X o la suya.</p> <p>Por momentos me da la sensación de que elude hablar de esta escuela o no está muy involucrada (comparar con</p>

	<p>Acá tenemos tutores de 1° a 5° pero en la mayoría de las escuelas no hay tutores de 1° a 5° en planta funcional. Este no es el caso de las escuelas de Proyecto XIII.</p> <p>Otra cosa importantísima es que los tutores necesitan capacitación. Nosotros somos docentes y no tenemos preparación suficiente ¿no?</p> <p>No hay que dejar al tutor a su libre albedrío.</p> <p>En realidad, se necesitaría gente con título para ejercer como tutor, gente capacitada para la función. Esto vale para cualquier escuela.</p> <p>Tampoco deberían privilegiar el horario libre de los profesores para nombrar tutores.</p> <p>Necesitamos formación en psicología, sociología y tantas otras para trabajar con adolescentes.</p>	<p>entrevista con Asesora Pedagógica)</p>
<p>¿Quisieras decirme algo que yo no te haya preguntado respecto de la tutoría en esta escuela?</p>	<p>Bueno, aquí la tutoría se cumple desde hace mucho tiempo y está encaminada; es una tradición. En todo caso, a veces, los tutores no cumplen con todas las expectativas pero también hay otros que trabajan muy bien.</p> <p>Quería decirte que las encuestas a los chicos nos parecieron muy interesantes y la verdad que es muy importante el estudio sobre la tutoría porque hoy en día es fundamental.</p>	

Escuela B

Tutoras

Tutora A

Pregunta	Respuesta	Observaciones
Presentación		
¿Hace mucho que sos profesora?	Veintidós años.	
¿Y tutora?	Otro tanto	
¿Qué materia dictás?	Geografía.	
¿Qué hacés como tutora?	<p>Bueno, mi tarea como tutora es parte del combo de 36 horas que yo tengo en la escuela. Entonces tengo tutoría en dos primeros años.</p> <p>Te explico las tareas que hago en primer año, este, porque primer año es muy particular.</p> <p>En principio iniciamos la carpeta con los datos del alumno, fecha de nacimiento, edad... hasta una foto del chico ¿no?</p> <p>Además hay otro tipo de preguntas referidas a la familia, los gustos, los hobbies, el tiempo libre. El tiempo libre es todo un tema en estos chicos, porque no lo usan para estudiar. Mucha Tablet, mucha...</p> <p>Esta carpeta se inicia en primer año y, y se va completando en los años sucesivos hasta quinto año ¿no? Es decir que acompaña al alumno en toda su escolaridad. En cada año el tutor va agregando nueva información.</p> <p>Otra cosa que quiero comentarte es que esta es una escuela que tiene larga historia en tutoría por ser de Proyecto XIII y además que en esta escuela es común que algunos profesores trabajen en equipos. Por ejemplo, también en segundo hay un equipo de tutores. Yo trabajo en equipo con otra profesora. Ella es profesora de historia y, eh, hace muchos años que trabajamos en equipo. Algunos años ella se tomó un descanso de tutoría, un año sabático ¿no? (Risas) porque es muy cansador, muy cansador, y esos años yo trabajé sola como tutora de mi curso pero no trabajé en equipo. Yo</p>	

	<p>seguí siendo tutora todos estos años, aunque trabajara sola. Pero la gente se cansa. Es una tarea muy amplia, muy pesada para hacerla sola por eso es mejor hacerla de a dos. Hay muchos profesores que no quieren ni les interesa ser tutores. También depende de cada uno ¿no?</p>	
<p>¿Cuándo hacés esas actividades?</p>	<p>En las horas de taller. Eh, yo tengo cuatro horas para mi materia y dos horas de taller.</p>	
<p>¿Las horas de taller las comparten con tu colega?</p>	<p>Sí. En estas horas siempre estamos las dos juntas. Pero no siempre hacemos actividades de tutoría. Algunas veces hacemos actividades de taller y, este, otras de tutoría. Porque nosotros no tenemos una hora especial para tutoría con cada curso.</p> <p>Está bueno porque además pensá que yo estoy seis horas a la semana con los chicos y los conozco mucho.</p>	
<p>¿Cómo es la experiencia de hacer una actividad de tutoría compartida?</p>	<p>Es interesante. Bueno, siempre que tengas cosas en común con tu compañera de equipo. Nosotras dos nos conocemos desde hace muchos años, entonces hasta hacemos chistes sobre la forma de ser de cada una. Cada una tiene cosas positivas y negativas y nos aceptamos como somos. Bueno... es que somos muy diferentes, tenemos estilos muy diferentes. Somos bravas pero nos llevamos bien. Hay chicos que se acercan más a una y chicos que se acercan más a otra y eso es bueno ¿no?</p> <p>Lo mismo nos ocurre a nosotros con los chicos. Hay chicos que yo le digo a mi compañera: entrevistalo vos. Prefiero que lo haga ella porque me conozco y a ella también le pasa</p> <p>Nosotros hacemos, durante el año, por lo menos una entrevista con cada alumno y a veces más de una, si es necesario para realizar el seguimiento y la orientación de los chicos . Hay chicos que necesitan más acompañamiento que otros y entonces, en esas entrevistas, les</p>	

	<p>podemos dar sugerencias y recomendaciones de una manera personal.</p> <p>Bueno, además, también entrevistamos a todos los padres y muchas veces más de una vez. A veces, se trata de saber cómo funciona ese chico en la familia, tener información para poder acompañarlo en la escuela. Otras veces, para acordar criterios para poder ayudar mejor a ese chico.</p> <p>Entonces, en general, nos dividimos la tarea. Yo entrevisto a unos, ella a otros. A veces uno dice: con este padre no quiero conversar, prefiero que lo cites vos.</p>	
<p>¿Ustedes tienen una coordinadora de tutores?</p>	<p>No, nuestra coordinadora sería la asesora. Pero en quinto año me parece que el equipo de tutores tiene una coordinadora. Quinto año tiene, eh, también un tipo de tutoría muy particular. Son tres tutoras que trabajan juntas, creo.</p>	
<p>¿Cuáles son los problemas principales que presentan los chicos?</p>	<p>Bueno... Problemas de aprendizaje. Acá vienen chicos que salieron de una escuela primaria muy floja.</p> <p>También hay problemas de conducta; chicos a lo mejor muy agresivos o que les cuesta hacer vínculos, relaciones, eh...</p> <p>Nosotros tenemos alumnos que son hijos de embajadores y que sólo tienen su familia y la escuela Y muchas veces hay problemas muy serios en esas familias, ¿no?</p> <p>Tuvimos un caso muy serio donde estaba en riesgo la integridad física de una alumna. Terrible.</p>	
<p>¿Qué hacen en esos casos?</p>	<p>Recurrimos a la asesora pedagógica, a los vicerrectores, y a la rectora porque hay cosas que no podemos resolver. Tenemos un límite...</p> <p>A veces se resuelve el problema, otras veces no. En el caso que te decía, estábamos todos preocupados, eh. La verdad es que la situación terminó muy, muy mal porque no pudimos ayudarla. No</p>	

	<p>estaban las autoridades actuales, y el vicerrector no quiso hacer la denuncia legal. La sacaron de la escuela y volvió a esa familia. Terminamos sin poder ayudar a la alumna.</p> <p>Yo soy profesora, yo no puedo hacerme cargo de la chica. Una preceptora, pobrecita, me decía: “me la llevaría a mi casa”. Y yo le decía no podés, no podemos. Pero te sentís impotente... Estábamos todos pendientes, preocupados. Son otras culturas, no sé. Y también está el hecho de que si las autoridades no quieren comprometerse ... Es difícil ¿viste?</p>	
¿Vos pedís ser tutora?	<p>Me toca por la cantidad de horas que tengo pero yo prefiero primer año porque tu tarea es especial. Tratar de que los alumnos se integren a la escuela, que se sientan a gusto en la escuela, no sé. Después si les va bien o mal eso es otra cosa. Soy una especie de “maestrita siruela” (Risas) Pero lo necesitan para hacer una transición menos complicada. Para retenerlos tengo entrevistas cuando me parece y cuando me lo piden; cito a los papás al menor problema para que no sea tarde.</p>	
¿Por qué te definís así?	<p>Porque tengo que estar alerta a cada paso que dan en un lugar desconocido para ellos.</p>	
¿Qué es lo más gratificante de tu tarea?	<p>No sé qué decirte... Los pequeños cambios que vas viendo en los chicos, a veces también en los padres. En general son cambios muy pequeños pero ayudan, eh.</p>	
¿Qué es lo más frustrante?	<p>El vínculo con los profesores. Es muy difícil llegar a ellos. A veces me pregunto quién soy yo para decirle algo respecto a su forma de ser profesor, de relacionarse con los chicos, eh...</p> <p>Cuando los chicos se me acercan a hablar de algún profesor les digo: “primero se lo plantean a él”. Y si es un caso muy complicado, les pido a las autoridades que intervengan. A</p>	

	<p>la rectora o los vicerrectores y antes a la asesora pedagógica. La verdad es un tema recomplicado. Acá somos profesores que hace muchos años que estamos en esta escuela, somos bravos, nos cuesta aceptar muchas veces a los nuevos, por ejemplo.</p>	
<p>¿Cómo definirías al tutor?</p>	<p>Y... es una pobre víctima. (Risas) El tutor está en el medio de los problemas de los alumnos, los profesores, los padres y las autoridades. Es un tipo de intermediario... Yo hago lo que puedo. A veces no es mucho. Pero con los años fui algunas cosas. Aprendí a separar los problemas de la escuela. Cuando salgo de los problemas en la escuela, o por lo menos trato... Sin embargo, en el caso que te conté, me pasé días enteros pensando en esa chica. Yo pienso: tengo una vida. Y te digo una cosa. Por ahora yo disfruto dando clase pero cuando deje de disfrutarlo me jubilo. Me resultaría imposible trabajar enseñando sin sentir placer. También pasa que a veces cuando los problemas que nos exceden los pasamos a las autoridades y no siempre quedamos conformes con la solución que les dan. No estamos de acuerdo, no nos parece bien. Yo no hubiera hecho eso pero no tengo autoridad para decidir ¿no?</p>	
<p>¿Y qué hacen en este caso?</p>	<p>Y... protestamos. Yo soy muy brava. En general digo lo que pienso. Entonces voy y les digo: acepto la decisión pero no estoy de acuerdo. No me quedo conforme y tampoco me quedo callada. Por lo menos esto me alivia. A veces se dan las soluciones más sencillas pero los problemas de fondo no se resuelven. Eso es muy frustrante.</p>	

TUTORAS B y C

Tutora B

Tutora C

Pregunta	Respuesta	Observaciones
Presentación		Estas dos tutoras están deseosas de participar de la entrevista. Son muy comunicativas.
	<p>No es casual que le hayan dado esta escuela porque en esta escuela hay cuarenta años de tutoría, esta escuela tiene tutoría desde 1970. En Internet hay hecha una evaluación en el 2006. En el 2006 se hizo una evaluación de varias escuelas, pero hay una, concretamente en el Liceo 9, hecha que, que, es muy interesante. Yo la encontré hace un tiempito y la leí y me pareció sumamente interesante. Era de cuatro escuelas, la del Liceo 9 y tres escuelas más, muy interesante. Es que no es sólo sobre tutoría, es sobre tutoría y algunas otras cuestiones del Proyecto XIII, pero, pero bueno, hay gran parte del trabajo que habla de la tutoría.</p>	
¿Qué hacen como tutores?	<p>Bueno, ¿contás vos? Bueno, nosotras tenemos, somos las dos tutoras de los segundos de la mañana, de tres segundos. Funcionamos como pareja pedagógica y tenemos, presentamos un proyecto a rectoría que tiene que ver básicamente ¿no?... Nosotros hacemos el refuerzo en la convivencia por lo cual algunas de las actividades tienen que ver con mejorar la convivencia que está tan deteriorada ya en nuestra sociedad, imaginate lo que son las aulas. Y no solamente desde los chicos, por ejemplo, una de las actividades que</p>	

	<p>hacemos empujamos a la gente de Educación Física a hacer un campamento de tres días en donde para nosotros es mucho más rápido el material fuera del aula. Es riquísimo. Lo que podemos tomar ahí para después venir a las aulas a trabajar con lo primero que salte. Igual, sigue a lo largo del año, y en realidad nuestro peso más grande es poder llegar en la segunda mitad del año, después de pasadas las vacaciones de invierno, poder llegar a trabajar convivencia con los padres también, chicos y padres. Terminamos trabajando siempre así, ¿no? Va in crescendo, vamos haciendo asambleas, actividades a partir de diferentes, este, metodologías, ¿no? para que vayan...</p> <p>Con distintas dinámicas grupales para engancharlos en la tarea y se abran al diálogo, y a la charla y a la reflexión ¿no? En general las asambleas las solemos hacer así.</p> <p>Y después de dos o tres asamblea llegamos en cada reunión de padres que tenemos de entrega de boletines. Primero, planteamos esto, en la segunda ya vamos a tener si tenemos alguna dirección. En general, lo único que les pedimos a los padres es que ellos busquen un espacio porque queremos si se puede, hasta ahora siempre se puede, hacerlo fuera del colegio ¿no? Correrlos del ámbito, dentro de lo posible un lugar abierto y cerrado por si llueve porque es muy complicado encontrar un día donde la mayoría pueda. Entonces, bueno, ya dos veces hicimos, dos años digo...</p> <p>Sí, se hacen convivencias con juegos, con actividades, compartir padres y chicos</p> <p>Si, separados en ese caso, cada segundo ¿no? Un encuentro...</p> <p>Con cada grupo, una convivencia</p>	
--	--	--

<p>¿Cada una de ustedes tiene un segundo año?</p>	<p>No, las dos tenemos los tres. Como docentes, somos docentes de los tres y somos las dos tutoras de los tres. Yo soy la profe de matemáticas de los tres cursos. L es la profe de lengua de los tres cursos y ambas, indistintamente, nos ocupamos de los tres. Eh, en general hacemos entrevistas individualmente cada una de nosotras en un horario. Tenemos otro horario común, que compartimos, donde planificamos, y, además, muchas veces entrevistamos juntas que es este horario. En realidad, últimamente estamos haciendo mucho más las entrevistas juntas dentro de lo posible. Ahora, ¿Cómo orientamos las entrevistas? Por un lado las entrevistas a los padres más que nada que tienen que ver con el seguimiento o con las inquietudes que ellos tienen y acercan, que quieren ver alguna situación que ellos se enteran, o quieren saber lo que fuera. También hacemos entrevistas individuales con los alumnos y también entrevistas grupales con los alumnos. En general, después de las asambleas siempre aparecen problemáticas, entonces, una vez que queda en la asamblea expuesto un problema común, vamos juntando grupitos de entre seis y ocho. Por ejemplo, la semana pasada tenían que venir ocho, ocho chicos de uno de los grupos y, y les encanta. Vienen los ocho, nos ponemos a charlar, a charlar, así sentaditos, charlando y surgen todas las cuestiones que tienen que ver con la convivencia. La próxima venimos con mate y bizcochitos (risas). Y ahí aparecen liderazgos y demás aspectos porque no es lo mismo conversar con treinta y pico que con ocho , entonces, a partir de este encuentro último, por</p>	
---	--	--

	<p>ejemplo, el jueves, que es este horario que tenemos para trabajar, vamos a juntar a otro grupito de ocho que, a partir de lo que dijeron ellos, ya tenemos...</p> <p>Y de pronto, ya está tan institucionalizado, por ejemplo me decía Santi ayer “¡Ay! A mí ¿Cuándo me toca?” Ay, le digo, porque esta semana viene la mamá de F, además, tenemos una señora que viene a vernos. No puedo, esta semana no podemos. “¡Ay!, pero mire que a mí todavía no me tocó”. Es decir, ellos ya quieren venir a la charla, pero esto ya, es decir una instancia de la charla en grupos pequeños.</p> <p>Para después volver</p> <p>Porque después volvemos porque también tenemos reuniones con todos.</p>	
<p>¿Eso en qué horario lo hacen ustedes?</p> <p>¿Tienen horas de tutoría al frente del curso?</p>	<p>No, no, esa es una de las falencias para nuestro gusto.</p> <p>Al frente del curso nos arreglamos con buena voluntad, eh, ella pide permiso y viene a mi hora o yo pido permiso y voy a la hora de ella, a la hora de la materia, y alguna compañera nuestra o le dejamos actividades o nos cubre alguien siempre con permiso de, del rector.</p> <p>En realidad es una deuda.</p> <p>Eso es un problema, no tener un espacio. Desde lo institucional, en algunos momentos, por ejemplo, hace dos, tres años atrás se trató de buscar un espacio. Por ejemplo, los miércoles a las doce del mediodía era un espacio común que todos los cursos tenían libre entonces se dedicaba a la tutoría pero no prosperó. Fue un año que se hizo. Porque ese horario en realidad, era un horario que se utilizaba para otras cosas.</p> <p>El Proyecto XIII tiene un taller, entonces...</p>	

	<p>Para el Taller de Educadores. Entonces como era un horario del Taller de Educadores...</p> <p>Tenemos que trabajar nosotros</p> <p>No daba para...</p> <p>Era el único espacio en que todos los chicos estaban libres porque estábamos nosotros trabajando,</p> <p>Es decir como experiencia se hizo un año y desde la tutoría sirvió mucho pero lo que pasa que...</p> <p>Era muy difícil...</p> <p>Faltaba después tiempo para la cuestión de las reuniones del Taller de Educadores, entonces también se dejó de lado.</p>	
<p>¿Y cuáles son los principales problemas que encuentran en los chicos en la actualidad?</p>	<p>En esta escuela, eh, uhmm... De cuestiones familiares así severas, problemáticas y demás, por ahí tantas cuestiones no tenemos en esta escuela por el barrio por el tipo de escuela, que es y demás...</p> <p>Igual...</p> <p>Hay algunos casos serios, y demás. Por ahí no es tanto. Fundamentalmente lo que más hay que abocarse es a la falta de dedicación, de estudio, y, y, mucho...</p> <p>La violencia</p> <p>A la violencia entre adolescentes entre pares en la escuela y fuera de la escuela, eh, el tema de la violencia en segundo año</p> <p>La han naturalizado</p> <p>Está muy, muy, muy naturalizada y en formas de violencia, ya sea violencia verbal, ya sea discriminación, o, o los varones jugar a los golpes. Ese tema es un tema, es una problemática.</p> <p>Con chistes.</p> <p>Con chistes.</p> <p>Utilizan el chiste ya varios cursos.</p> <p>Empieza [...]</p> <p>Eh, esta es una problemática, una problemática bastante común en segundo año. Por eso tenemos que trabajar mucho la convivencia entre ellos y, y después, bueno, un poquito</p>	

	<p>de falta de estudio, un poquito el seguimiento, eso.</p> <p>Después, así, problemáticas graves, familiares, muy críticas en todos los cursos hay dos, tres chicos.</p> <p>Sí pero no abundan, este colegio el perfil no...</p> <p>No.</p>	
<p>¿Y qué hacen cuando tienen una problemática grave?</p>	<p>Normalmente, nosotros, bueno, al alumno lo tratamos de contener desde nuestro lugar de docentes, eh, escuchar como adultos.</p> <p>Citamos a los padres, a los chicos.</p> <p>Citamos a los padres</p> <p>Y derivamos</p> <p>Y derivamos a la Asesora Pedagógica. Es decir la Asesora Pedagógica, en última instancia, es el referente nuestro cuando una situación ya y después ella verá qué puede hacer ella o si a su vez tiene que llamar al ASE.</p> <p>Claro, primero llama el ASE pero se apoya, depende de la situación en las instituciones que para eso están, digamos...</p> <p>Bueno, nosotros hace muchos años, bueno, que las dos somos tutoras y, tenemos muy claro esto. Hace tres años que trabajamos como pareja pedagógica, tres años. Pero cada una de nosotras tiene muchos años de, de, de tutoría y tenemos claro, este, de hasta dónde podemos nosotras llegar, qué cosa nos corresponde a nosotras, contenerlo al alumno y qué cosas ya tienen que pasar a otra instancia.</p> <p>En realidad, ese fue un aprendizaje con la experiencia, porque nadie nos preparó para tutoras ¿no? Yo me acuerdo de haber entrado hace veinte años acá y por mis características personales, yo no trabajo con papeles, trabajo con seres humanos, entonces, siempre teniendo al diálogo. Mi materia, también ¿no? es la comunicación eh. Entonces, digo, me acerqué dos veces</p>	

	<p>a A., la que en ese momento era la asesora pedagógica y después fue la rectora. Y, entonces, yo recién entraba. nunca había estado en la docencia, nueva, y me dice: Yo a vos el año que viene te quiero como tutora”. Porque, bueno, por esto, porque dialogo, porque escucho. Porque es cuestión de poner mucho la oreja y observar y, este, conseguir diálogo, que hoy falta muchísimo. “Pero te quiero como tutora”. Y a partir de ahí nunca dejé de serlo. Pero sin ninguna preparación, me tiraron así, tac, y uno va así aprendiendo, preguntando a uno, pregunta a la asesora, la experiencia. Me equivoqué, bueno, a ver ¿qué tengo que corregir? ¿cómo hacen mis compañeras? Pero en realidad, otra de las falencias es una formación ¿no? para las tutoras. Formación en psicología del adolescente, teoría de grupos, adicciones, qué sé yo...</p> <p>Yo creo que fundamentalmente...</p> <p>Porque esto, es al principio, yo me acuerdo haber absorbido cosas que me, no me dejaban dormir en mi casa, cosas graves, de consumo. Yo era tutora de quintos años, entonces, problemáticas que, digo: ¿y ahora qué hago con este paquete? ¿No? Hasta que uno aprende, a bueno, a ver, hasta acá. Después ya hay que pasarlo porque no estamos preparadas.</p> <p>Que muchas veces, de pronto la única ayuda que uno puede dar al alumno es afecto, contención, escuchar, que sepa que uno está, pero todo lo demás no depende de nosotros, entonces, bueno, es ahí cuando lo derivamos y bueno y L. que es nuestra asesora pedagógica, verá si ella se puede ocupar o tiene que dar curso a otras instancias, eh.</p>	
--	--	--

<p>¿Cómo definirían al tutor?</p>	<p>¿Como figura educativa? No sé si es fácil. En realidad mucho de la tarea del tutor- esto lo hablábamos en los talleres los otros días, en realidad, es la tarea que cualquier docente debería hacer permanentemente porque, yo de pronto me encuentro actuando como tutora en cursos en que no soy tutora porque también escucho, porque también me preocupo, porque también observo.</p> <p>Justamente en esos cursos, hacemos ese curso el miércoles a las doce, ¿no? y en una de las trayectorias era tutoría y se habló que no había, que aparece la figura del tutor, yo no sé si será así por la carencia de docentes con perfil tutorial que en realidad lo tutorial corresponde a todo el colegio ¿no? Eso es lo que vimos.</p> <p>Como función tutorial, ¿no? Quizá de pronto haya surgido, en principio para el seguimiento, para que haya alguien que concentre notas y que sea referente frente a los papás o frente a otros docentes o a otras, o hacia las autoridades. Bien, eso por un lado, pero, a medida que fue avanzando el tiempo, la función del tutor fue tornándose más a la contención, a la empatía que uno pueda tener al escuchar y bueno, y eso, eh, en realidad es avanzar sobre lo que todo docente debería ¿sí? En ese aspecto, se avanza en esa línea.</p> <p>Pero... igualmente creo que todos los docentes no somos iguales, no, que el chico tiene diez , doce docentes enfrente y no todos tienen una actitud, más allá de la función tutorial ¿no? por una cuestión de naturaleza, porque es más reservado, porque tiene otras, otros estímulos porque le preocupan otras cosas, eh, tiene, eh, ese perfil. Por eso siempre decimos: obligar a ser tutor nos parece que no sirve.</p>	
-----------------------------------	---	--

	<p>No, no sirve. Tiene que ser tutor el que tiene ganas de ser tutor, porque, porque te absorbe mucha energía. Y decide comprometerse con la tarea Yo creo que una de las cosas en las que no debe fallar el tutor es observar, escuchar, bla, bla, y actuar porque los chicos... ¿no es cierto? Si vos no actuás como puedas, en lo que puedas, aunque sea derivando... Pero que ellos vean una respuesta, eh, ellos y los padres. Porque... y ahí rápidamente se corta la situación o de queja o de problema o de... Porque vivimos en una sociedad donde nadie reacciona ante nada y, entonces, replicar en el colegio lo que ya vivimos afuera, nos parece nefasto.</p>	
<p>¿Cuál es el aspecto más positivo de la tutoría?</p>	<p>¿Como tutoras nosotras? Y porque yo creo que lo bueno es que se van consi..., se va avanzando. Si uno trabaja seriamente o responsablemente se van avanzando, se va avanzando en mejorar esos grupos que no se mantienen estáticos de primero a quinto, cómo hacés con los que se pierden, con los que se van. Toda la trama cómo se ... Si se van porque repitieron, porque cambiaron de colegio. Algunos, lamentablemente en el colegio, hay... algunos han fallecido. Es decir hay situaciones, a pesar de ser tan chicos, eh. Se incorporan nuevos. Entonces todo el tiempo hay que estar [...] En tanto y en cuanto uno contiene, escucha y el alumno se siente escuchado, contenido y que puede participar, va adquiriendo una pertenencia a su grupo y a la institución que es muy importante. Los papás lo mismo. Es decir, los papás, en la medida que van participando. Por ejemplo nosotras</p>	

	<p>como orientamos las reuniones de padres donde hay mucha participación, donde reflexionamos con ellos qué es lo que queremos y la escuela que queremos para los chicos. A partir de toda esta reflexión se va tejiendo una trama de, eh, de pertenencia que hace que después las dificultades se lleven de otra manera. Porque frente a un problema, por ejemplo, con otro docente, no es lo mismo el papá que tiene una relación con las tutoras, que tiene una confianza y dice mirá... Chicas, les vengo a plantear tal cosa con otra confianza, con otra... sabiendo con quién está hablando y que estamos tirando todas para el mismo lado, que, una situación donde nadie conoce a nadie y el alumno es un número.</p> <p>En general, lo que nosotros tendemos a hacer para conseguir esa relación también con los padres y con los chicos ¿eh? igual con las asambleas, es corrernos un poco de ese lugar académico, eh, esa cosa sistemática del estudio. Yo te escuchaba decir una reflexión. Pero, no nos sentamos a reflexionar de una. En general , a partir de actividades ...</p> <p>Claro, es con una actividad...</p> <p>Que, que, despuntan, no sé, lo que nos interesa trabajar en ese encuentro uno ve cómo los padres que vienen cansados, agotados. ¡Uh, no me llamaron del colegio! Y se metieron en el tema y se van chochos. Y no se van, eso es lo peor. No lo podemos creer ...</p> <p>No, y además nos sorprenden con la mirada de ellos, nos sorprenden. Las actividades las planificamos nosotras.</p> <p>Y, en realidad, uno de los objetivos principales nuestros fue crear una red entre los padres a esta edad porque no es casual que estamos en segundo, ¿No? cuando empieza la...,</p>	
--	--	--

	<p>las salidas, las bebidas, los consumos de todo tipo, los bailes, bueno, todo lo que ya sabemos. Entonces, bueno, que por lo menos que el padre conozca al otro padre y que pueda tener la confianza [...] el encuentro.</p> <p>Propiciamos mucho que ellos se conozcan, que se encuentren, que se relacionen entre ellos. Por ejemplo, cuando los chicos fueron este año de campamento a principio de año con los profes de Educación Física que lo organizaron y con nosotras había que ayudar, eh, a algunos chicos que por ahí no podían cubrir todo el monto para viajar, entonces, convocamos a los papás, nos reunimos con una comisión de papás, organizamos algún evento que, en este caso fue una rifa que organizamos para recaudar fondos. Los alumnos se encargaron de hacer toda la venta de las rifas y demás y se consiguió recaudar todo lo que se necesitaba para que todos pudieran viajar.</p> <p>Nadie dejó de ir por un tema de plata en un lugar público.</p> <p>Eso fue una actividad maravillosa que nos unió mucho a los papás, a los chicos. Porque así arrancamos el año. Esto fue en el mes de abril. Así arrancamos el año y fue realmente un trabajo de..., comunitario, que realmente fue importantísimo. Fue muy, muy importante y así arrancamos, arranca... Y, y todo esto en realidad, más allá de que los chicos pudieran viajar o no, en realidad fue una tarea de tutoría. Así arrancamos: con un objetivo común que fue cumplido y ya en el mes de abril. Ahora, por ejemplo, por el que estamos transitando en este momento es empezar a organizar las reuniones que elegimos para la primavera: las convivencias. Y bueno ahí va a haber que organizar juegos, actividades, todo. Y ahí un poco nosotros y después los</p>	
--	--	--

	<p>convocamos a los chicos: “A ver, comisión organizativa” y, bueno, y ellos vienen, responden</p> <p>Responden...</p> <p>Responden, responden.</p> <p>Los chicos vienen en contra turno.</p> <p>Sí, sí.</p> <p>Cuando nosotros necesitamos a los chicos, los convocamos.</p> <p>Siempre vienen en contra turno.</p> <p>Los citamos en nuestro horario que es nuestro horario de tutoría, pero ellos se fueron a las doce, a la una y vuelven...</p> <p>Vuelven...</p> <p>Y no falta nadie.</p> <p>No, no y vuelven y vienen. Es decir, eh, digamos, eh, yo ya estuve con esos chicos el año pasado pero no era tutora. Eh, los chicos ya, sabiendo cómo trabajamos nosotros, ya estaban esperando llegar a segundo para ver cómo iban a ser las cosas que íbamos a hacer en tutoría. Es decir, es como que ya uno se va haciendo un, un lugar en la institución con un proyecto que realmente dio muchos resultados y ya es como de boca en boca. Yo tengo un montón que ya: “ay, vas a ser el año que viene la tutora. “¿Es verdad que vas a hacer tal cosa y tal otra?”. “Ah, no sé, no se vemos” Yo me hago la disimulada. No sé, sorpresa, sorpresa. Y ya están como, pendientes ¿no? Este ya es el tercer año que lo hacemos.</p> <p>Yo creo que en realidad lo que pasa con esto [...] Yo no sé lo que te va a pasar en otras instituciones pero en esta, eh, uno encuentra ese compromiso de los chicos porque los docentes también, muchos, más allá de la tutoría, ¿no?, como que nos comprometemos. Como que hay un compromiso y una exigencia mutua.</p> <p>Y, acá no es nuevo.</p> <p>Bueno, pero te contamos que... Yo te había contado al principio. Este colegio en 1970 cuando empieza el</p>	
--	--	--

	<p>Proyecto XIII es una de las trece escuelas que comenzaron, somos requeté pioneros del Proyecto XIII. Acá empezó la tutoría y se trabajó siempre. Yo, por ejemplo. L. vos hace veinte años que estás. Yo hace treinta años que estoy en el colegio, eh, y soy tutora desde aquellas épocas, desde que empecé. Entonces hemos transitado mucho camino de tutoras individuales, solitas, pero la carga se hacía cada vez más pesada.</p> <p>Quando vos conseguís, perdón que te interrumpa, hablando de los equipos. En quinto año a la mañana básicamente, porque a la tarde por ahí están hasta que encuentran, no sé este año. Trabajan en grupo tres tutoras, en realidad tres amigas ¿no? Eso también ayuda. Pero allá fueron tres amigas. Nosotros No no éramos amigas cuando empezamos a trabajar.</p> <p>Nosotros no éramos amigas cuando empezamos a trabajar</p> <p>Entonces ser tres para los tres quintos, porque con los quintos en realidad, justo me estaba recordando...</p> <p>Claro, porque así nace, nace en el ...</p> <p>Porque después un grupo que se fue de acá, un grupo de quinto egresó tirando huevos en la entrada mal ¿Te acordás?</p> <p>Digamos, un año por una despedida sumamente violenta mucho más de lo que se estilaba en la escuela.</p> <p>¿Qué hacemos con eso? Porque el pibe agrede. Pero, ¿Qué hicimos antes para...? Porque esto ya es el detonante de algo. Entonces ahí empezamos a trabajar en grupo.</p> <p>Entonces, ahí se empezó a pensar, y bueno, y si sola nadie quería ser tutor, porque pasaba eso también, ya era como que la cosa se hacía complicada. Entonces empezó a surgir la idea de empezar a trabajar, bueno, a ver, si de a dos.</p>	
--	--	--

	<p>Me parece excelente. A mí me encanta.</p> <p>Y, y, cada vez se fue perfeccionando. Las chicas hace más tiempo, las de quinto hace más tiempo, las chicas hace más tiempo que trabajan de a dos y además cada uno se apoya.</p> <p>Lo diverso, lo diverso, lo diverso enriquece, no hay caso. Todos tenemos cosas buenas y malas, entonces ¿no? Optimizamos.</p> <p>En primer año también se trabaja de a dos. Cómo integramos a los alumnos de primer año. Tratamos, según mi mirada, de poner la mirada en o a ver voy a usar una palabra que no sé si te va a gustar “derquizar” al alumno, es decir, que adquiera hábitos de trabajo, de orden, mucho seguimiento de cómo le va en la escuela, mucho reunión con los papás.</p> <p>En general, la relación con el padre.</p> <p>Es decir, mucha relación con el papá y que el chico aprenda y adquiera hábitos de trabajo. Ahí se pone el énfasis en primer año.</p> <p>Muy de maestra.</p> <p>Exacto, El énfasis se pone ahí. En segundo, esto ya está adquirido, entonces el énfasis está en la convivencia.</p> <p>Depende de los perfiles, eso tiene que ver con la personalidad.</p> <p>Eso también está, pero nosotras tratamos de poner el énfasis, si bien nos preocupamos mucho por el seguimiento y ni bien el chico anda flojito, enseguida llamamos a los papás y demás, ponemos el énfasis en la convivencia, en el tema de cómo se llevan entre ellos, en la pertenencia en la institución, en la pertenencia al grupo, en el respeto.</p> <p>Llegamos casi al convencimiento que la convivencia es la base de todo, una buena convivencia, es la base de todo. Porque si vos conseguís una buena convivencia entre ellos, ya es tan natural... Ah, mirá fulana, en mi</p>	
--	--	--

	<p>caso, el otro día me acuerdo, estás mal en lengua, ayudala que va a terminar cayendo. Más allá de las clases de apoyo que tenemos y toda la historia.</p> <p>Igual es como que entre ellos esta cosa parece natural, tener en un momento de la sociedad en donde si te puedo poner el pie para que te caigas lo pongo dos veces. Entonces, en realidad, al tener buena convivencia conseguís después avanzar en otros ítems.</p>	
¿Cómo es la relación con los colegas que no son tutores?	<p>Muchos de nuestros colegas de segundo no son tutores de segundo pero son tutores de otros cursos. La mayoría.</p> <p>Si los de segundo pero ¿Vos preguntás en general?</p>	
Sí, yo pregunto en general	<p>Y para mí, no sé vos, es el, lo más árido de ser tutora, la verdad, la relación con tu par...</p> <p>La dificultad mayor es la relación con tu par porque cuando hay alguna crítica, alguna queja, alguna problemática de los pibes, de los padres... La reunión nosotras la hacemos todo para bueno, para no centrar esta reunión en la queja, sino en cómo vamos a construir.</p> <p>En general no solemos tener quejas. Cuando alguien...</p> <p>Nos corremos.</p> <p>Cuando alguien se quiere quejar de un docente no lo plantea como pasa en otros cursos, no lo plantea ¡plaf! en la reunión, sino, en general, como cuando nos reunimos es para charlar de otras cosas, en general me dicen: “profesora cuando termine tiene un minutito le quiero hacer un comentario” Y , por ahí, en forma privada me dicen: “mire, tal cosa con tal persona, me pasó esto” . Tanto los chicos como los papás, eh.”</p> <p>A ver cómo podemos hacer”. Bueno,</p>	

	<p>mire, pida una entrevista o bueno yo voy a ver qué puedo hacer. En fin, digamos, tratamos de que el tiempo para compartir con todos no, no se centre en lo bien o lo mal que labura fulano o mengano, porque nosotras lo que siempre tenemos clarísimo es que son nuestras compañeras y que nosotros no tenemos autoridad para decirle a nadie lo que tiene que hacer. Entonces, sí, escuchamos y vemos ...</p>	
<p>Supongamos que hay una situación grave</p>	<p>Sí, la asesora, los directivos. Claro, sí, sí. Porque a mí, digo, yo casi, uno casi sabe qué compañero tiene, hay gente con la que vos sabés además fue sistemáticamente, son las mismas quejas durante todos los años de la misma gente. Vos lo planteás un año, dos años y ante la negativa porque, en general, es gente negadora o, o bueno tiene su y no se quiere mover de y yo no me meto con nadie de cómo cada uno se para en los cursos. Pero, digo, no quiero ser otro, soy este. Pero bueno, cómo modificar esto, no nos corresponde a nosotras, entonces lo derivamos a la asesora</p>	
<p>¿Cuándo se sienten más cómodas como tutoras o cómo profesoras de vuestra materia?</p>	<p>Y... yo personalmente cómoda me siento en los dos casos pero ¿Qué me presenta un desafío a esta altura de mi carrera después de treinta años? Y me representa más desafío ser tutora. Personalmente, es más el desafío de ser tutora ahora y cómoda me siento en los dos, porque amo enseñar. Y también con esta compañera... (Risas) Pero, el desafío de ser tutora y qué se nos va a ocurrir y cómo vamos a hacer esto y la respuesta que tenemos de los alumnos que es maravillosa, a mí personalmente me, me, me gratifica mucho. Creo que es la tarea que me gratifica en este</p>	

	<p>momento aunque me encanta enseñar ¿eh? Y no lo cambiaría por nada, por nada, pero creo que tiene que ver con trabajar con L. y con este proyecto porque en otras instancias, en otras épocas, por ahí hubo años que sí me pesaba la tutoría. Hubo años que me pesaba. Por ejemplo ¿te acordás? Yo antes trabajaba en primer año con A. otra compañera y por ahí un año Atuvo muchísimos problemas, faltó mucho y yo estuve muy sola porque ella prácticamente no estuvo y cuando estaba, como no los conocía a los chicos, yo estuve muy sola y realmente me pesó tanto la tutoría y fueron tantas las dificultades que tuve que después le dije a A.: “mirá A. no te enojés pero no quiero ser más tutora de primer año” Y ahí fue cuando L. me dice: ¿”tenés ganas de ser de segundo conmigo?” Y qué se yo, bueno.</p> <p>Era hora de un cambio, porque te digo por qué, porque yo fui muchos años tutora de quintos, tengo quintos a la tarde y, en cada día citaba a... Porque en quinto nada que ver. Yo con los padres casi no hablo, hablo con el alumno y yo los hacía... Mi hora libre era a las nueve de la mañana de los viernes y los pibes y doy del turno tarde de los tres quintos de la tarde y vos los citabas a las nueve de la mañana. Los pibes duermen a esa hora ¿no? Y venían y de esas charlas en general, yo cuando citaba así, a largas charlas tenían que ver con consumo ¿no? Entonces, a veces no sabés cómo abordarlo. Porque además es un tema casi prohibido, ¿no? Hasta te puede caer un juicio si vos decís que tu hijo consume. Entonces, me acuerdo de uno que se sentó acá, allá, dormido y le dije: bueno mirá, vos me conocés, yo soy muy frontal. “Andá al grano L., andá al grano porque si no yo no estaría acá”. Yo sé de qué me vas a</p>	
--	---	--

	<p>hablar. Por supuesto, consumo. Bueno, y varios encuentros de estos y uno me di... Y yo escucho a los alumnos en serio... Uno me dice mirá L. ya en quinto es tarde. Vos tenés que trabajar esto antes, no me olvido más. Por esto ¿te acordás que yo te dije? ¿Te acordás que a mí me dijeron varias veces?</p> <p>Sí, sí, perfectamente.</p> <p>Y bueno ¿Dónde está? Porque yo tengo segundo, tercero, cuarto y quinto. Por donde me tendría que meter para agarrarlo antes. Segundo, me dijeron, segundo. Y bueno, fue cuando ella se cambió que yo le ofrecí hacer, trabajar juntas que nunca habíamos trabajado.</p>	
<p>¿Con respecto a la pregunta si te sentís más cómoda como tutora o profesora?</p>	<p>Sí, nos fuimos para el otro lado y es casi que cuando soy docente soy tutora porque mi materia ayuda ¿no?, porque lengua y literatura... En literatura podés irte para tantos lados. La comunicación, la lengua es emoción y es, digo, cuando más jovatita estoy, más me quiero alejar de lo intelectual a pesar que me encanta estudiar y seguimos estudiando pero yo creo que llegado el último momento eso lo aprendimos. Murió mi mamá ¿no? Brillante y murió igual que todo el mundo y entonces dije: y entonces ¿para qué sirvió todo esto? Entonces, que estoy en un momento de mi vida en dónde quiero rescatar, este, más lo humano y muchas veces en la clase de lengua al final termino hablando de lo social que me preocupa mucho. Trabajé años en grupo social viajando a Jujuy, al barrio, trabajando con barrios marginales, pero, bueno, que es educar también ¿no? Entonces cada tanto yo tengo mi secretario que me baja yo digo por favor un secretario porque yo me voy, entonces...</p>	

	<p>Además yo siempre decía hay posibilidad de unir lo académico, el nivel con lo afectivo.</p> <p>Sí que hay, además, el nivel porque yo te digo que yo como docente soy sumamente exigente, vos lo sabés.</p> <p>Sí, yo también. Es que yo lo tengo claro porque tal vez en las materias nuestras, matemáticas y lengua son las materias que...</p> <p>No, porque yo hago un juego bueno porque yo soy mala. ¡Qué vas a ser mala! Y se mueren de risa.¡ Qué vas a ser mala! Y sin embargo, se va a examen una cantidad, digo, y si no se va a examen hasta que no aprendieron en los apoyos, digo, no es cosa que haga el facilismo.</p> <p>Una cosa no quita...</p> <p>El facilismo.</p> <p>Los tenemos clarísimo y los chicos lo tienen clarísimo</p> <p>Una cosa no quita la otra.</p> <p>Lo tienen clarísimo los chicos. Conmigo, tanto con L. lo mismo. Conmigo más porque encima a mí me conocen desde primero. Es el segundo año que soy profesora de ellos, entonces, arranco con una tutoría con chicos que yo conozco mientras que L. los conoce en el campamento en el primer mes cuando vamos en el mes de abril y, eh, tienen clarísimo la diferencia. Y tienen un montón de confianza y hablamos de miles de cosas.</p> <p>De miles de cosas y, llegado el momento de lengua, por ejemplo, es lengua.</p> <p>Es lengua y si te tengo que poner el uno, te puse el uno.</p> <p>Y ellos te lo aceptan y es más, te lo reconocen.</p>	
--	---	--

Asesora pedagógica

Pregunta	Respuesta	Comentarios
Presentación		
<p>¿Cómo se inserta la tutoría dentro del funcionamiento en esta escuela?</p>	<p>Mirá, acá la tutoría, concretamente, tiene una función muy importante, no sólo dentro del aprendizaje, sino que, en términos generales, de acompañamiento del alumno. O sea, el término tiene un montón de acepciones. Y acá, concretamente, se utiliza en la mayoría de las acepciones. Se sigue el proceso de aprendizaje, se sigue el proceso evolutivo del chico, se sigue, eh, el tema de su relación con la familia, la salud. Tenemos en claro, y yo siempre lo digo que este espacio (asesoría pedagógica) y el espacio de la tutoría son espacios escolares, no, esto no es un espacio terapéutico. Pero la realidad es que, si bien no lo es, tratamos de tener una visión general del chico en distintos aspectos para hacer la derivación en el caso de que sea necesario. Y la derivación, no sólo una derivación psicológica, sino que una derivación... Orientar para una derivación médica, neurológica, o sea, para lo que corresponda.</p>	
<p>¿Vos son psicóloga?</p>	<p>Yo soy Profesora de Filosofía, Psicología y Pedagogía y tengo una Licenciatura en la Enseñanza de la Filosofía y soy maestra... Profesora de Enseñanza Primaria.</p>	

<p>¿Desde cuándo funciona la Asesoría Pedagógica?</p>	<p>La asesoría pedagógica funcionó siempre igual que bueno el tema de las horas de tutoría. Acá no hay una tutoría frente a curso. El profesor tutor tiene, o sea, parte de sus horas están dedicadas a la función de tutoría pero no es que tenga una hora puntual, o sea tiene, si, de sus horas extra-clases las utiliza para las entrevistas con los alumnos, las entrevistas con los padres, el seguimiento de los chicos. Y como el tutor siempre tiene al curso porque tiene como mínimo, una materia frente al curso, bueno, si hay alguna problemática en especial se trata en sus horas de clase. Es interesante porque yo tengo una asesoría aparte en otro colegio donde hay horas frente a curso y te digo que no hay diferencia. A veces esa hora se pierde y se distorsiona la función. Viste, o sea yo rescato mucho esto que no tengan hora frente a curso porque hacen un trabajo muy bueno, viste, ¿qué hacés y qué hacemos? A mí lo que me pasa en la otra escuela es que nosotros tenemos que planificar lo que van a hacer y en términos generales las horas frente a curso son: en primer año y en segundo año ya en tercero no tienen y ¡Se hacen las mismas actividades! ¿Viste? Que un video sobre un tema de adicciones que, a partir de ahí un artículo, que... Y la realidad es que el docente es docente y no está preparado para abordar determinados temas, entonces se pierde ¿No es psicólogo, entendés?</p>	
<p>¿Cuántas horas tiene asignadas el tutor?</p>	<p>Tiene dos horas, y bueno, estamos tratando ahora de que tenga tres. Pero, en términos generales, tiene dos horas.</p>	
<p>¿Qué actividades hace el tutor en esas dos horas?</p>	<p>Conversa con los padres, con los chicos o se encuentra conmigo.</p>	
<p>Y vos ¿Qué tareas hacés con ellos?</p>	<p>Los acompaño, los acompaño. O sea, en términos generales tenemos reuniones. Nosotros, como la escuela es de Proyecto XIII, tenemos un espacio, un espacio todos los miércoles donde coincidimos todos los docentes que se llama “Taller de Educadores”. En ese espacio se puede</p>	

	<p>utilizar para la conversación con los tutores, para capacitación.</p> <p>Eh, desde más o menos unos tres meses atrás estamos haciendo una capacitación muy interesante con la gente del CEPA. Entonces, esto hace que la charla con los tutores quede limitada a casos individuales y particulares. Uno de los temas de la capacitación es sobre “La función tutorial en la escuela”, porque en especial yo quería este tema que traten. Porque muchas veces los docentes piensan que hay una dificultad, ellos tienen una dificultad con un alumno y te dicen, ¡Ah! ¡Que lo vea el tutor! No, no, no. O sea, todos en la escuela ejercemos una función de tutoría ¿Entendés? Pero lo que pasa que eso cuesta mucho entenderlo. Aparte, piensan que el tutor se tiene que hacer cargo de los problemas de disciplina, los problemas de aprendizaje, los problemas... El tutor es un docente como somos todos, viste, entonces si no lo acompañamos entre todos, bueno, la realidad es que no va.</p>	
<p>¿Y esas capacitaciones las piden ustedes?</p>	<p>Este año sí. La pedimos en especial. Pedimos, o sea, la capacitación son tres zonas. Una de ellas es la función tutorial de la escuela, la otra se relaciona más con el proceso de aprendizaje y básicamente con el tema de evaluación, y el tercer trayecto es un trayecto que habla sobre la familia de hoy que te digo que es re valioso. La verdad es que ha sido una experiencia bárbara. Viene gente especializada de CEPA. La verdad vino gente especialista en tutoría, gente especialista en familia, bueno, que nos acompañan, tenemos el miércoles el cierre y después Mirta Guervitz, que es especialista en el tema de evaluación. Mirá, yo lo rescato como un espacio para mí muy valioso. O sea, ya sea que te acerquen bibliografía, eso es valioso. Sí porque hay docentes que te dicen: ¡Ah! Yo no tengo tiempo. Bueno, por lo menos tenés este espacio de taller de educadores para que vos puedas [...]</p>	

<p>¿Es obligatorio para los profesores? ¿Está dentro de las horas curriculares de los profesores?</p>	<p>Sí. Porque es con Proyecto XIII que tiene muchas ventajas, la verdad.</p>	
<p>¿Y los límites, las dificultades?</p>	<p>Mirá, este, los límites por lo general vienen por el tema de la familia porque no vienen cuando se los cita, les cuesta comprometerse. Nosotros también trabajamos muy bien... Como acá no hay Gabinete de Orientación, o sea, yo soy la asesora y soy la asesora. No hay, no existe otra cosa. Entonces, me acompañan muchísimo, me acompañan mucho los profesionales del ASE que es un programa de asistencia socio educativa, eh, y, en términos generales, cuando hay algún caso conflictivo, que tenemos todos los días algún caso conflictivo, bueno, tengo la posibilidad de evaluarlo con ellos, eh, y hacemos todo lo que esté a nuestro alcance. Incluso ellos trabajan con la Defensoría, trabajan, este, con Gabinete Central. Bueno, pero el límite muchas veces, muchas veces o la mayoría de las veces está en el tema de las familias.</p>	
<p>¿El ASE hace mucho que funciona o es una creación relativamente nueva? ¿Tiene que ver con el Proyecto XIII?</p>	<p>Eso no te puedo decir cuánto hace que funcione, pero la realidad es que a mí me parece que hace mucho que funciona, que por ahí esto del ASE como este año le dijeron también UAPE, ¿Viste? O sea, que se generan esas siglas, o sea, que va cambiando de nombre y la realidad es que, como espacio, también depende de las distintas regiones, o sea, en esta región, el ASE, realmente, yo lo necesito y sé que vienen y me acompañan. Vienen a la escuela cuando yo los convoco, o sea, están siempre al lado mío.</p> <p>En la otra región, que es un área de técnica, bueno el ASE no existe. Es más, hubo una situación muy particular con el fallecimiento de un chico y te digo que pedí colaboración a la gente, al equipo ASE de acá. Cada región tiene su equipo de ASE y hay regiones que trabajan mejor que otras. Esa, viste, es la realidad.</p>	

¿Cómo definirías al tutor?	Como una, como un docente muy comprometido con, este, el seguimiento del estudiante y del alumno.	
¿Ustedes aquí tienen tutoría en todos los años?	De primero a quinto.	
¿Y los chicos recurren a los tutores?	Sí, y recurren a los tutores, a veces no a los tutores que tienen en el año que están cursando, o sea, que a veces recurren a tutores que han tenido. Viste que eso marca la importancia, eso marca el papel del tutor como un referente. O sea, no sólo un referente académico, sino un referente en el cual, vos tenés alguna dificultad y sabés que tenés una persona objetiva que te va a poder decir “Y mirá, no te voy a dar un consejo, pero yo haría...me parece que tenés que mirar la cosa por este lado. Me saco el sombrero con algunos tutores, sinceramente, no sabés cómo trabajan, impecables, realmente impecables. Sin el apoyo de los tutores es como nadar en el desierto. Es así.	
¿Cómo se relacionan los profesores con los tutores?	Hay una tendencia a la depositación de funciones o, por lo menos, la había. Yo, viste, entiendo que, eh, por ahí después de pasar por el tema de la función tutorial, por lo menos lo que yo espero es que se cuestionen determinados tipos de cosas y, este, dejen el tema de depositar todo en el tutor, porque la verdad, ¿viste, no? Es como el libro El mago sin magia.	
¿Qué otra cosa quisieras contarme del sistema tutorial o de la tutoría incluida en el Proyecto XIII?	Te puedo contar, este... O sea, yo te cuento siempre las cosas positivas. Esto no quiere decir que sea todo de color de rosa. Como en todo hay... Yo me saco el sombrero con algunos tutores y realmente digo ¡Qué maravillosa tarea hacen! Y con otros te digo: mirá, la verdad es que mi evaluación es que el año que viene no le vamos a dar una tutoría.	
¿Quién elige a los tutores?	En términos generales, lo elegimos junto con el equipo de conducción, o sea, hacemos una evaluación y, este, y pensamos la conveniencia. Por lo general, te digo que siempre se repiten porque incluso hay equipos de tutoría. Hay un equipo en segundo año que vos vas a hablar con A y L que son	

	<p>excelentes. M que también trabaja en equipo con una profesora, otra profesora de primer año también es excelente. Pero, este, también, hay tutores que, bueno, por un tema ajeno por ahí se pasan la mitad del año con licencia. ¿Entendés? Por un tema de salud, por ejemplo, bueno. Y lo cierto es que ahí no se puede dar proceso de acompañamiento y eso implica muchas veces tener que recargar a otras personas. Entonces, cuando eso sucede junto con E, P y F que son los vicerrectores y la rectora, bueno, conversamos y vemos que, por ahí, para el año que viene no vamos a dar función tutorial.</p>	
<p>¿A los profesores les gusta ser tutores?</p>	<p>Sí. En general buscan la función. En general piensan que es como una función eterna. ¿Entendés? O sea, vos ya fuiste, fuiste designado como tutor y bueno como que vas a seguir, entonces cuando vos planteás el tema de: “mirá es conveniente que este año no”. Te miran y te dicen ¿Cómo no voy a ser? Porque, eso, viste, es como un tema que vos en tu maestría y lo debés ver también ahora que estás haciendo el doctorado el tema de ¿El tutor se puede hacer? ¿Tiene determinadas condiciones? Viste, es como los docentes. Hay docentes que son docentes natos y que vos decís ¡Qué espectacular! Hay otros que con esfuerzo llegan y hay otros que ni siquiera con esfuerzo. Y para mí con el tutor pasa lo mismo. Entonces, hay gente que por más que venga y te diga. Ay, yo quiero ¿Viste? Vos decís ¡Pero no! O sea, es muy difícil, es muy difícil porque no tenés llegada con el alumno, porque el alumno no quiere hablar con vos, porque el alumno... por más que le digas soy el tutor va a ir a buscar a otra persona. Entonces, ¿Viste? No sé, después estos docentes, que a todos nos ha pasado, magnifican. Ah, porque se droga, viste, y se arrancan los pelos. O sea, si vos no te das cuenta que el adolescente cambió y que la función, o sea, que el tema de la adicción es un tema con el que te vas a chocar diez veces durante tu día y que no</p>	

podés decir en, no sé, a un padre. ¡Ah, porque es terrible, su hijo toma alcohol! Y sí, toma alcohol como la mayoría de los adolescentes, ¿Entendés? Entonces, yo siempre digo, si vos te vas a arrancar los cabellos por cada cuestión, y yo no es que la admita y felicite al chico porque es adicto o algo ¿Entendés? pero sé que forma parte de la realidad. Entonces nuestra función tiene que ser ayudarlos, no todavía decirle al padre: “No porque usted...” Entonces, a mí este tipo de cosas viste, siempre me generan signos de interrogación y yo creo que si vos no podés preguntarte primero ¿Qué te pasa a vos con el adolescente de hoy? Y, es medio difícil que puedas ejercer un rol tutorial.

Hay otra cuestión y es que se piensa que todo va a estar mejor si existe la tutoría. Viste, institucionalizar algo no significa un cambio. Y es lo mismo que pensar que antes porque tenías psicólogo en la escuela todo estaba bárbaro. Ahora porque tenés tutor esto va a andar bárbaro. No, el problema no está ni en que tengas psicólogo ni en que tengas tutor. Viste, el problema pasa por otro lado. Pasa porque la escuela tiene que asumir otro tipo de rol y hasta que las autoridades no puedan darse cuenta del cambio del adolescente, cambio de la familia, cambio de la función de la escuela, difícil que se pueda generar otro tipo de cambio. ¿Viste? Son como pequeños parchecitos. Es mucho más fácil poner un parche que hacer un cambio definitivo y total.

Rectora

Pregunta	Respuesta	Comentarios
Presentación		
¿Esta escuela comenzó siendo de Proyecto XIII desde el inicio?	Sí. Esta fue una de las primeras escuelas que empezó con Proyecto XIII y después se le sumó el CBG.	
¿Qué es el CBG?	El CBG es un proyecto donde hay parejas pedagógicas para algunas cosas o sea que es lo que se llama taller integrador. No pareja pedagógica común que son de la misma asignatura sino que son de otras, por ejemplo, matemática con biología o sea que los chicos tienen más horas, o sea, además de las horas habituales de clase, tienen por ejemplo dos horas más donde tienen integración de algunas asignaturas ¿Está bien? Eh, matemática con biología, eh, la parte de lengua, por ejemplo con expresión, o sea, con música y educación física y la parte plástica ¿sí? , geografía con historia.	
¿Y ese es un plan especial?	Claro, es un plan especial que en Buenos Aires había cuatro escuelas por ejemplo ENET N° 3 también lo tiene ese proyecto. Nada más que la ENET N° 3 no es Proyecto XIII tiene sólo CBG y además de eso tiene este proyecto de CBG es una cosa muy interesante que es lo que se llama Taller de Educadores que es una reunión donde todos los docentes de la escuela están en un mismo horario como para debatir ideas, a planificar, tuvieron capacitaciones.	
¿Y cuántas escuelas quedan con Proyecto XIII y CBG?	Con CBG son cuatro. Con Proyecto XIII hay muchas pero con las dos cosas juntas creo que es una de las pocas. Igual, el problema es que se montó el CBG sobre el Proyecto XIII con lo que los profesores perdieron o mejor dicho las horas extra clase que	

	tenían, eh, fueron abordadas por el proyecto, no es que se les dio más horas.	
¿Quiere decir que algunas de las cosas del Proyecto XIII quedan subsumidas?	Claro, exactamente. Por eso se perdieron algunas cosas aunque obviamente es muy rico el espacio este de estar todos los docentes juntos que bueno que justamente el desafío es aprovecharlas justamente lo más posible que no siempre se puede lograr. Por ejemplo, porque el miércoles pasa alguna cosa pero es un espacio muy rico e incluso lo de taller integrado también es muy rico. Por ejemplo, el taller integrado en segundo año de comunicación y expresión estuvo haciendo unos cortos, filmando. Aprendieron los chicos a filmar. Hicieron un convenio con la Universidad del Cine y, eh, vinieron profesores de la Universidad del Cine, vino gente muy joven y se les enseñó cómo hacer un corto, cómo trabajar con las máquinas, cómo trabajar con la iluminación o sea y aprendíamos evidentemente tanto los profesores como los alumnos. Realmente muy interesante.	
¿Desde cuándo estás acá como rectora?	El año pasado.	
¿Cómo ves la tutoría insertada en esta escuela? ¿Cuáles son las ventajas? ¿Y los límites?	Evidentemente es muy bueno. El tema, a veces, es poder justamente al revés que el tutor limite algunas cosas abarca tanto y muchas veces es como que se hace cargo de cosas que lo exceden.	
¿Por ejemplo?	Eh... Sí, muchas veces termina viendo la parte psicológica del chico que no es la función. Generalmente, eh, es como que uno tiene que poder ver, bueno, hasta acá puedo yo hasta otro momento... Nosotros trabajamos mucho con el ASE , por ejemplo, entonces, bueno, generalmente, el tutor lo que hace sobre todo es detectar problemáticas y, en general, después lo conversa con	

	<p>la Asesora Pedagógica y cuando ya las temáticas exceden más o sea ahí es donde se toma contacto con el ASE como para ver que se hace con esa situación.</p>	
<p>¿Y qué problemáticas fundamentales tienen ustedes acá en la escuela?</p>	<p>Eh, muchas de familia. En general muchos chicos están solos, o sea, si bien tenemos una gran división ¿no es cierto? Hay padres super comprometidos que están atrás de la educación del chico, formados y que eligen la escuela pública como forma de enseñanza y después la realidad social que está en todos los colegios Este colegio en realidad tiene mucha matrícula pero entran por sorteo. Entonces entrar entra cualquiera, no es que hay un límite, no es que se selecciona quién entra o no entra.</p>	
<p>¿Y es una escuela muy solicitada?</p>	<p>Claro, y entonces en general tenés todo el abanico todo lo que pasa en la sociedad porque tenés generalmente gente que tiene determinado o sea clase media con estudios universitarios, etc., que está el hijo porque lo elige específicamente y gente que realmente tiene carencias económicas o una realidad social diferente y que también elige esta escuela porque considera que es una escuela que contiene justamente las tutorías trabajan muy bien y que además trata de dar una calidad educativa. En general se intenta siempre. Después tenemos distintas variables porque ¿viste? la población, los chicos están con otras cosas ¿no? o sea está el problema que en todos los colegios es similar en cuanto a que los chicos quieran, o sea, no es que si pueden o no que esa sería una problemática pedagógica o psicopedagógica sino el tema es que quieran ¿no?, o sea, el tema actitudinal que es lo que más nos cuesta.</p>	

¿Tienen mucha repitencia?	Hay, hay no comparado con otros colegios pero sí hay, hay porque la exigencia también es muy grande.	
¿Cómo definirías al tutor?	¿Cómo lo definiría? Y, en general es una persona comprometida generalmente con el curso o sea él elige normalmente ser tutor aunque ahora estamos en un momento de que nos faltan tutores muchas veces nosotros pedíamos que fueran tutores. En general es mucho trabajo. Y además, es mucho compromiso personal porque en general no es lo mismo, ir a dar tu clase con tu materia, o dar una clase de apoyo que también hay otro compromiso, pero acá es como que estás comprometido desde lo afectivo, desde lo emocional. Tenés que hacer un seguimiento del alumno. Acá realmente lo hacen fantástico. La gran mayoría de los tutores que tenemos se comprometen muchísimo.	
¿Ustedes tienen tutoría de 1° a 5°?	Sí, sí.	
¿Ustedes reciben, han recibido, van recibiendo material sobre tutoría del Gobierno de la Ciudad?	Últimamente no pero nosotros hemos hecho un curso de Función Tutorial. Uno de estos cursos que hicimos este año de CEPA es sobre Función Tutorial y el CEPA hace el curso, digamos cursos de posgrado. Hace muchos años que estoy en la escuela, más de 20 años.	
Sí pero ¿ cosas como circulares, ese tipo de cosas les llegan?	Este año, yo estoy hace dos años, a veces llegan circulares de otras cosas pero de tutoría en estos años no Si yo te digo de cursos y que el CEPA obviamente hace capacitación al respecto así que en ese sentido... Después el tutor que le interesa... Yo sí recibí un mail paparte de una persona que habría escrito un libro sobre tutoría y que yo me encantó iba a ver y al final después siempre... Una cosa es lo que uno quiere hacer y otra cosa es lo que hacés efectivamente porque	

	<p>salvo que pase acá adentro o en algún circuito en el que yo pueda llegar. Ya esto era en Flores, fue imposible tuve toda la intención de ir y no pude.</p>	
<p>¿Querés contarme algo más de la tutoría?</p>	<p>No, en realidad justamente lo que nosotros estamos viendo es eso formar tutores y la relación del tutor con preceptor porque la función tutorial, en general, no es de una única persona, justamente acá todo el colegio tiene que trabajar en este sentido y acompañar, muchas veces se deposita en el tutor toda la problemática cuando en realidad es un trabajo de acompañamiento. El tutor tiene que ser de pronto el que esté un poquitito más con los chicos pero tiene que haber una relación absoluta con preceptor, con autoridades, con profesores o sea es como que tiene que haber intercambio fluido. Acá, a veces, se puede hacer porque la ventaja del Proyecto XIII es que estás más horas en contacto con los docentes, hay un poquito más de tiempo como para conversar sobre las problemáticas pero este año con incluso los cursos que sirvieron para muchas cosas a veces también trababan el poder hacer encuentros porque estábamos divididos en comisiones había gente que no se podía encontrar a lo mejor para cosas que es una de las cosas que destacaron este año que fueron muy, eh, seguidos, entonces es como que les costó después hacer otra serie de cuestiones en las reuniones que usan esos miércoles para hacerlo. Pero, bueno, esperemos ya o sea uno va aprendiendo Yo soy nueva relativamente en el colegio sobre todo porque yo no soy docente de este colegio. Entonces, hay cosas que de a poquito las vamos viendo</p>	

	cómo organizar que eso es lo más difícil, ¿no?	
¿Vos venís de otra escuela media?	Claro, yo estoy, yo estoy en otras escuelas. En este momento sigo trabajando.	
¿Cómo profesora?	Como profesora.	
¿Y acá?	Soy vicerrectora titular y accedí a la rectoría suplente para que la rectora de acá está como supervisora de otra región.	

ESCUELAS DE PHI

Escuela C

Tutoras

Coordinadora de tutores y tutora A

Preguntas	Respuestas	Observaciones
Presentación		
¿Cuáles son tus funciones como coordinadora de tutores?	Mis funciones son coordinar acciones con los tutores como para mejorar el vínculo, ya sea en el trabajo con los chicos y con los docentes. Ser una especie de mediador. Por ahí sugerir algún... A veces surgen algunas problemáticas. Sugerir algunas actividades, participar en las reuniones. Si ahí el asesor no está, las reuniones se hacen igual donde, se plantean los casos, y ahí, si a mí se me ocurre y si no el grupo, bueno, qué es mejor para trabajar determinada problemática.	
¿Hace mucho que te desempeñas como coordinadora de tutores?	No, va a hacer un año. Hice una experiencia...	
¿Y como tutora?	No como tutora ya es el segundo, tercer año.	
¿Vos te reunís todas las semanas con todos los tutores?	Con todos los tutores y con la asesora si es que está. Si ella no está, con los tutores y con aquel tutor que por ahí por problemas de horario no puede. Como tenemos una hora aparte, o sea, tratamos de buscar una hora, cuarenta minutos cuando el tutor o los tutores pueden y nos juntamos.	
¿Y los tutores recurren a vos?	Y los que están, este, que nos vemos siempre, sí. Con aquellos que nos vemos menos están más con la asesora, recurren más a la asesora porque por ahí cuando tienen un horario libre por ahí a las tres de la tarde yo ya no estoy.	
¿Hay algo más que quieras decir acerca de la coordinación?	No en general es eso, como su nombre lo dice es coordinar acciones ¿No?	
¿Cuántas horas tenés para eso?	Tres horas en el turno de la mañana, tres horas en el turno	

	<p>tarde. Tres horas didácticas de 40 minutos que las usamos para, bueno, en realidad yo estoy mucho con la asesora. Entonces determinado material la asesora me lo da a mí y yo se lo puedo distribuir al resto o también dejárselos. A mí se me ocurre una idea, se la planteo a la asesora, dice bárbaro y la pongo en el [...]. Modelos de planilla, algo que hacer. Como los grupos no son todos iguales no es lo mismo el turno mañana que el turno tarde, entonces, bueno, en esas horas trato de encontrarme con la asesora pedagógica.</p>	
<p>¿Qué hacés como tutora?</p>	<p>Como tutora, este, tenemos generalmente tres ejes ¿No? o dos grandes ejes. Primero, a principios de año está todo lo que viene con lo vincular, con lo grupal y después de esta etapa es ya focalizándonos en todo lo que tiene que ver con el desempeño que tienen en las distintas áreas. No nos es fácil porque los chicos ese espacio tratamos de que no sea parecida a lo que vienen teniendo, porque claro, ellos lo quieren como un espacio de poder no tener clase. El tema que por ahí les planteamos actividades de integración grupal para que salgan algunas cosas que vamos observando, para darles herramientas de cómo manejarse ante distintas situaciones que se les dan de conflicto. Depende de los grupos. Yo en primero lo trabajo y en segundo año ya es distinto porque salvo los nuevos, el grupo se mantiene. Pero para ellos lo que se ve es que es un espacio para hablar. Cuando les planteamos actividades, hacer algo que tenga que ver con la</p>	

	interacción del grupo, o algo para... apuntamos a algo, es como que lo hacen pero ellos quieren hablar.	
¿Y de qué quieren hablar?	De problemas que tienen con los docentes, de problemas que se dan en el grupo, algún problema que le pasó a un compañero. En la mayoría de las veces son problemas que ellos creen tener con los docentes. Generalmente se buscan siempre afuera entonces lo que uno trata es que, primero el profesor no está presente, entonces no puede defenderse y no está bueno hablar. Entonces, ¿Qué es lo que están haciendo ellos para que el docente reaccione de una determinada manera? Hacerlos ver que ellos son responsables de sus notas, son protagonistas de esta etapa que están viviendo. Les vamos dando herramientas, Hay profesores, todos sabemos, uno les va contando su propia experiencia, que sabemos que no van a cambiar y otros que sí, que son flexibles que entonces hay que ir conociéndolos, hay que tratar de adecuarse, no ser sumiso y aceptar todo. Es decir, lo conozco al profesor y me beneficio yo. Si lo que le gusta es que esté a horario en clase voy a tratar de estar a horario. Si le gusta que presente todo el trabajo de determinada manera el beneficio es tuyo porque el profesor no es fácil de cambiar, ustedes sí son más flexibles y este cambio depende mucho para esto y lo que a ellos les gusta mucho si uno puede es hacer salidas, es sí hacer salidas, es ir de paseo.	
¿Y van contigo?	Exactamente. Van conmigo y con un grupo más, generalmente toda una jornada	

	<p>que ahora este año vamos a ver si hacemos dos. La idea era poder hacer más. A veces no se puede porque además yo al tener muchas hora no puedo no estar en el colegio pero en lo posible hacemos y la salida cambia mucho la actitud que ellos tienen. Este, el vínculo se da de otra manera. Pero ellos plantean muchos problemas con docentes, que a veces tienen razón, que a veces son los que históricamente tienen problemas, pero nuestro rol, no es nuestra función.</p>	
<p>¿Cómo lo manejan?</p>	<p>Generalmente se lo contamos a la asesora y a la directora, a la rectora para ver de qué manera, ante determinadas quejas, determinadas cosas, bueno, ver de qué manera ellos lo pueden manejar. Porque no... Además es un par, es un par. Yo en mi cargo de tutora soy..., no estoy en su clase, no soy quién para juzgar, por otro lado no me corresponde, entonces trato de ver a la asesora. A veces vienen padres a quejarse, entonces ya hablan a veces con el profesor que está presente específicamente. Pero eso trata de manejarlo la rectora y la asesora. No es fácil. No, no es fácil.</p> <p>Al no ser fácil lo que uno trata es de darles herramientas para que a ellos les vaya mejor. Traten de conocer al otro, entonces, ustedes, bueno, hay profesores que en el aula como que no existe nadie, entonces el profesor está sentado y todos ustedes calladitos trabajando y que no vuela una mosca y entonces si alguien hizo “a” entonces sanción, sanción, sanción. Lo que les decimos es esto: bueno ustedes traten, no es</p>	

	<p>lo ideal, no es lo que debiera ser, además hay profesores que son muy buenos que sabemos que vienen a dar clase [...] pero que por ahí se quedaron en el tiempo ¿No? Entonces ustedes traten no incomodar, de escuchar aunque no les guste, porque a mí también no me gustaban determinadas... Hacer que los escuchan para que se beneficien ustedes y después, este, si se da, si los casos son muy complejos se pide intervención al ASE. Es otro organismo que a veces, bueno, ahí nos convoca a todos, se da pie para las distintas posturas, y por ahí se piden propuestas porque el tema es que generalmente la culpa se saca afuera. Y a veces preguntan ¿Qué hicieron para llegar esto? Y hay docentes que dicen yo probé esto, probé el otro, bajé el nivel de exigencia, no sé te cuenta cosas que hizo. Esto me da resultado esto no, bueno. Y hay otros que esperan que todo venga desde afuera y del grupo somos responsables todos, no el tutor. Esta es otra cosa. A veces los docentes creen que el tutor les va a resolver todos los problemas ¿No?: El problema con los padres, el problema que tiene el chico individual. Y la responsabilidad es de todos nosotros, es común si se maneja el mismo mensaje si hay determinadas cosas, actuamos de la misma manera y tratamos, bueno, de hablar con el chico, pero no es tarea fácil, no es una tarea fácil.</p>	
<p>¿Cuál es la parte positiva de la tutoría?</p>	<p>El vínculo que se establece con los chicos y que, a lo largo, especialmente ahora estoy empezando a ver a principios de año, antes empezábamos en junio y era muy poco tiempo.</p>	

	<p>Uno ve resultados, ve resultados porque ellos algunas cosas las, saben incorporan porque les favorecen. Los problemas del grupo se van, se van mejorando. Se trabaja mucho citando a los padres, haciendo compromisos, que el chico tenga compromiso y el compromiso de la familia y en algo, no digo en todo pero en algo [...]</p>	
<p>¿Y lo más frustrante de la tutoría?</p>	<p>Y lo más frustrante es eso que yo te decía recién ¿No? El vínculo con los docentes. Cómo hacer para que entiendan que no por más que uno se los explique, haya, reuniones, que no queda todo en el tutor y que del grupo somos responsables todos y que los valores, las conductas son transversales en todas las áreas o sea que porque yo dé matemática o dé lengua no es que voy a dar mi área. Hay un momento que hay cosas que son transversales que van a surgir y tengo que parar y hablar y a dar un sermón por determinadas cosas por más que sea lengua y eso es como que esto no lo entienden. A veces me hago esta pregunta ¿No leen los contenidos? Porque [...] en los contenidos, además de la materia, está todo lo otro: que formarlos como ciudadanos, como personas, críticos, el tema de los valores. Está como transversal en todo, parece que para ellos fuera que no. Esto es lo más frustrante.</p>	
<p>¿Cómo definirías al tutor?</p>	<p>Para mí, hoy en día, un orientador. Debería ser como un consejero, el que escucha, porque a veces a los chicos es suficiente que los escuchen y vienen y te cuentan algo que a lo mejor no le pasó en el colegio, familiar. El otro día el padre de un chico... Y además</p>	

	<p>lo que estamos tratando de hacer en esta escuela este año, es que nos vean a todos como grupo. Si bien yo soy la tutora, el profesor que está dando su materia en la clase de otro tutor puede en un momento decir, bueno, como también les damos clase, escucharlo y después transferirlo, no estamos todos los días. Se ve que nos ven como un equipo. A Alejandra pasó algo en mi curso, bueno, se lo contaron porque también es profesora y después se traslada, o sea, que nos traten de ver como equipo. Y nos contaban, vinieron un par de chicos a contarnos de una compañera que era golpeada, que había sido golpeada por la familia [...], entonces, y yo no era tutora de ese curso, pero, bueno, como además soy profesora y soy coordinadora, este, ustedes qué hacen qué van a hacer con esto. Me preocupaba la situación. Entonces es eso.</p>	
<p>¿Cómo se actúa en estos casos?</p>	<p>Finalmente hablamos con la asesora para tratar de ver qué hay de verdad o no en eso y porque yo... La mamá vino, pidió unos días porque había un problema familiar, una situación altamente delicada, pero le advertimos que íbamos a dar unos días pero teniendo conocimiento no podíamos ser cómplices.</p> <p>Porque, además, los chicos se habían encontrado en una casa y después le aconsejaron que hablara con nosotros. Entonces, digo, no nos podemos hacer los sordos porque los padres o llegara a pasar algo, estos padres dicen si todos sabemos que ellos lo sabían. Yo pienso que la función, lo que uno siente vale de acuerdo con las</p>	

	<p>características de cada institución, ¿No? Eh, esta se caracteriza por tener distintas problemáticas: familiares, chicos muy solos, chicos criados por ahí por los abuelos, eh, chicos abusados como esa necesidad de contención. En general son de clase media baja, es baja sí. El turno mañana es un poquito más clase media, pero sí media baja. No creo que haya media y el turno tarde no, baja y encima chicos repitentes de dos o tres años.</p>	
<p>¿Cuándo te sentís más cómoda: en tu hora de clase como profesora de lengua o en su hora de tutoría?</p>	<p>En las dos porque a mí me encanta dar clase. Me encanta estar con los chicos. Me gusta muchísimo. Yo disfruto. Disfruto dando clase y disfruto en la tutoría. No cambio en eso, sigo estando con los chicos. Ahora en tutoría no se requiere pautar, no requiere trabajar algún tema en particular sino que a veces uno plantea y los chicos piden otro. Tratamos de salir del aula. En verano habitualmente vamos al patio para sacarlos, que no sea el mismo ambiente pero a mí me gusta muchísimo el aula. A mí me gusta mucho. Además yo soy maestra y tal vez el seguimiento que uno les hace es el de maestra ¿No?</p>	
<p>¿Trabajaste como maestra?</p>	<p>Sí. O sea, soy mucho... Que además me sirve para trabajar como profesora. Necesitan como un seguimiento más individual de los chicos, no porque no puedan sino porque tampoco lo tienen. Es estar encima, vamos a trabajar. Claro, el docente no se puede sentar en el escritorio, tiene que deambular. Baja uno, baja otro, te pregunta, te llama, bueno...</p>	
<p>¿En qué sentís que necesitás</p>	<p>Lo que tiene que ver con el tema de lo vincular, por ejemplo, que</p>	

<p>asesoramiento y apoyo?</p>	<p>por ahí lo que tiene que ver con el tema de las técnicas no es suficiente. O sea que yo sé que el vínculo tiene mucho que ver con, con lo que uno puede entablar con el otro si no, no se da el aprendizaje. Por eso uno habla con los chicos. Hacerlo para hacérselo llegar al resto de los docentes ¿No? Porque pueden tener muy buen vínculo conmigo como tutora en la hora de lengua pero después en las demás materias... Por eso a mí me preocupan más otros grupos que no son mis grupos de tutoría, son mis grupos de lengua, y a estos grupos también los aconsejo, tienen tutor, los aconsejo, les digo: a mí me duele cuando me hablan mal de ustedes. Los de tercero van a tener consejeros, se está organizando. En un tiempo tenían ahora que es como ... y también a lo mejor ...</p>	
<p>No dejás de ser tutora</p>	<p>No puedo y me pasa con los cuartos y me pone muy mal cuando los profesores se quejan de un grupo, con razón más de una vez. Estoy más de 30 minutos dándoles un sermón a los de tercero. Ustedes son responsables de esto, dicen que esto no, coincidimos cuando hablamos con los docentes, Cuando salimos de acá no hablamos de Show match, seguimos hablando de ustedes. Y por ahí con un grupo, con 4, 5 o 6 docentes realmente pasa eso. En el fin de semana se hablan por teléfono y se pasan hablando de los chicos ¿Entonces? Pero es eso ¿No? Como que yo creo que sería cómo ayudar a que se tengan confianza. Tal vez esta población de la que te hablaba recién. A que se tengan</p>	

	<p>confianza de que pueden porque yo a veces les digo ustedes pueden, porque si no, no estarían aquí. Hay gente que no llega a este nivel.</p> <p>Aunque hayan fracasado, fracasar no es malo o sea que es un fracaso del que se debe aprender [...] Pero hay gente que no puede estar acá porque no tiene capacidad o porque les pasó algo. Están en otra.</p> <p>Ustedes sí, ustedes pueden. ¡Eso! Hacerles entender y entonces eso los lleva a [...]</p> <p>Eso debe pasar, supongo, en todas las escuelas que tienen este tipo de población. Lo que pasa es que no todos los docentes también tienen clara esta situación. Claro, porque esto de entrar... Si yo entro al grupo y les digo: todo el mundo habla mal de ustedes, ah, los predispongo mal. Entonces mi lucha es eso: ustedes pueden, ustedes pueden.</p> <p>Bueno yo tengo un caso muy especial. Yo tengo un nene que es autista y los chicos saben porque además son divinos, me preguntan cómo está, si progresa, si no progresa. El día que faltó, yo faltó muy poco, pero faltó cuando tengo para hacer un trámite y les digo, mi nene no puede muchas cosas, ustedes sí. Les doy ese ejemplo. Así como otros no pueden, ellos pueden. Encima que tienen el mandato de que no pueden, que nunca van a llegar a esto.</p>	
--	--	--

Tutora B

Preguntas	Respuestas	Observaciones
Presentación		
¿Qué funciones cumplís como tutora?	Bueno, principalmente yo diría es el acompañamiento pedagógico de los alumnos de primer año. La función es tratar de hacer de mediador entre los alumnos y la escuela, como un nexo. Especialmente en los chicos de primer año en que el secundario es una experiencia nueva, tratar de allanarles los obstáculos que se les vayan presentando. Entonces, voy haciendo como un acompañamiento los voy acompañando y guiando en los problemas que se pueden ir presentando.	
¿Cuáles son los problemas que vos detectás que se les presentan a los chicos?	Y lo primero que se les presenta especialmente es la falta de experiencia con el tema del estudio. Es decir, los chicos al principio no saben organizarse. Es decir, los chicos no saben organizarse, no saben bien cómo es el tema de las notas lo toman como algo superficial y van... Está el chico que es muy responsable y hace todo, cumple y está el que como que se deja estar, y ya sabés, es ahí donde hay que empezar a apuntalar. Y en la conducta sí, también surgen muchos problemas. Pero en eso también está mucho, están muy presentes los preceptores, es decir el tema de cumplir con la libreta, de las faltas, de firmar el [...], de no quedarse fuera del aula. Cómo que ahí está muy presente el preceptor, pero cuando surge un problema y hay que citar a los padres ahí estoy presente yo como para poder	

	entrevistar y también tener una entrevista previa con el alumno para ver cuál fue el problema, entonces, bueno, tratar de resolverlo.	
¿Recurrís a alguna otra persona?	La coordinadora de tutores y después la asesora y la directora.	
¿La coordinadora de tutores en qué te ayuda?	Y cuando le comento si hay algún problema con un alumno, entonces lo hablo primero con ella para ver qué estrategias implementar o cuáles son los pasos a seguir, pero también directamente si no con la directora. La directora siempre tiene el despacho abierto y cualquier problema, como aparte son los chicos de primer año, voy directo y hablo con la directora de algún problema.	
¿Los alumnos de 1º año tienen alguna prioridad?	Sí, sí tienen prioridad porque aparte hay mucha repitencia en la escuela con los chicos de primer año y entonces se está haciendo mucho hincapié en tratar de apoyarlos, de acompañarlos y reforzar tanto la parte del estudio como en el tema de la conducta. A veces, es una actividad sobre estrategias de estudio y otras actividades de juego para la integración. Cuando trabajo estrategias de estudio tomamos un texto que tienen que estudiar o de una prueba en las que les fue mal. Les da pereza, no tienen hábitos, no saben estudiar.	
¿Y la asesora en qué casos interviene?	La asesora interviene para cuando ya es un caso que supera al tutor o a la coordinadora. Entonces, eh, se encarga ella de hablar con el alumno y también de hablar con los padres. Hay casos de	

	droga o alcohol que deben ser tratados entre todos.	
¿Cuántas horas tenés designadas para tutoría?	Para tutoría tengo una hora ante el curso, luego tenemos una hora para el trabajo, para el trabajo de preparación de los encuentros, seguimiento de los alumnos, un trabajo personal sería. Además tengo otra hora para atención a los padres, tres horas por curso sería.	
¿Y qué hacés en la hora de tutoría? ¿Tienen planificación para trabajar?	Claro en el [...] que tenemos los días martes entre todos los tutores, la coordinadora de tutores más la asesora se ve qué estrategias o qué actividades realizar en el encuentro siguiente. Si es una actividad lúdica para la integración o si ya son unas clases de estrategias de estudio. Depende de los problemas que van presentando los chicos.	
¿Y los van diversificando por cursos?	Claro, sí, sí, porque hay cursos que van bien en las materias pero tienen problemas de integración entre ellos. En esos se busca alguna actividad de integración. O al revés, hay cursos que están muy bien como grupo y tienen problemas de rendimiento. Entonces, se diversifica y se va viendo.	
¿Y ese día están los tutores de 1° y 2°?	De segundo sí. Y ahora el otro día participó lo que serían los consejeros a partir de 3° año, pero, no sé si va a ser siempre Pero en la POF es eso, 1° y 2° año.	
¿Qué es lo más gratificante de tu tarea?	Lo más importante es la devolución de los chicos. Es decir, a fin de año cuando termina el año hicimos una encuesta sobre la tutoría y también lo que los chicos contaron en esa encuesta es	

	<p>increíble. Es muy grande la satisfacción. No sé si, si en los otros cursos cuando los chicos son adolescentes, estos son preadolescentes, ya en esos cursos son más reservados como que ya les cuesta más expresar lo que sienten. Pero en primer año es increíble. Sí, sabés que querían que siguiera siendo tutor en segundo, pero no se puede porque es una situación de que hay, ya están establecidos los tutores de segundo, entonces insistieron, insistieron pero, bueno, pero después ya se resignan, pero la evaluación que te hacen los chicos es increíble.</p> <p>Y los padres, y los padres también. Por lo menos en primer año en las entrevistas, este, a diferencia de lo que fue el año pasado como que los cursos son menos, no, no son tan problemáticos. El año pasado uno de los primeros era muy conflictivo y entonces teníamos personalmente entrevistas con los padres y los padres agradecidos, eh. Sí responden enseguida a la llamada y se sienten bien al ver que la escuela se está ocupando de los chicos</p>	
<p>¿Y lo más frustrante?</p>	<p>Lo más frustrante es cuando quizás uno quiere que todos los chicos logren pasar de año y se quedan muchos en el camino. Hay repitencia.</p>	
<p>¿Repiten en la misma escuela?</p>	<p>No, generalmente no, porque hay mucha vacante entonces para los primeros años, especialmente de la mañana, hay muchos chicos que se anotan de 7º, y entonces los que repiten de la mañana generalmente pasan a la tarde porque no queda cupo a menos que sea una excepción de un</p>	

	<p>alumno muy bueno, que, que repitió ahí, casi pasó. La directora tiene ciertas consideraciones, pero si no lo más seguro es que vaya a la tarde porque a la tarde hay menos vacantes. Quizás no es lo ideal porque como que a la tarde tendría que ser repartido, y también generar cursos nuevos a la tarde pero, bueno, por ahora eso no. Es lo que hay.</p>	
<p>¿Cómo definirías al tutor?</p>	<p>Y..., el tutor es un facilitador, un acompañante pedagógico, es decir que va a tratar de allanar o facilitar el camino a los chicos en este recorrido. Es decir, al ser profesor y saber en qué los chicos se están equivocando quizás es como que les facilita el camino. Le dice: no por acá no te está yendo bien, tratá de corregir eso, para facilitarles el camino. Lo que no pueden hacer los padres, quizás sí la escuela. Lo que los padres no pueden decirles mirá, por ahí está mal. Hacé esto, el tutor hace, cumple esa función.</p>	
<p>¿Te faltan instrumentos para la tutoría o te sentís bien con lo que tenés y con lo que podés?</p>	<p>Bueno, yo la formación pedagógica que tuve cuando hice la formación pedagógica fue muy buena, los textos que recibí y eso me ayudó mucho. Quizás lo que implica si sigo siendo tutor en el tiempo la capacitación continua, es decir, nutrirse continuamente de materiales. Uno no se puede quedar.</p>	
<p>¿Si pensaras en algún aspecto en el que te quisieras nutrir qué es lo que más te falta?</p>	<p>Más que nada en el tema de, yo creo que la, por ejemplo, para el tutor es importante saber técnicas de estudio para poder ayudar a los chicos, pero también entender a los adolescentes, es decir, la parte psicopedagógica. Esa parte es</p>	

	muy importante para el tutor para poder entender al adolescente.	
¿Vos te referís a los aspectos afectivos?	Exacto. Para poder entender por qué a veces ciertos comportamientos del adolescente. Entender al sujeto que está aprendiendo, qué es lo que le pasa. Quizás al profesor que hace muchos años que está en la docencia y pasan los años y cada vez entiende menos al adolescente. ¿No? Es eso, como que la brecha se va haciendo cada vez más grande y entonces entiende cada vez menos y no sabe cómo comportarse o cómo llegar. En la actualidad aparece el problema del alcohol y la droga y hay que estar preparado para trabajar con eso.	
¿Faltan a la hora de tutoría?	No, no porque está dentro de... No faltan porque la tutoría no es pre- hora sino que está dentro, así que no se pueden ir y no pueden faltar.	
¿El hecho de que la tutoría no tenga nota, calificación te parece que influye que marca una diferencia con otras asignaturas?	Me parece bien que para la tutoría no tenga nota y porque es como que aparte los chicos, eh, lo bueno es que se dan cuenta que si tienen algún problema es la oportunidad para hablar y lo aprovechan porque dicen: “mirá tuvimos un problema y queremos hablar de”. Y aprovechan la hora para hablar y entonces es como que si hubiera nota y eso es capaz que el clima sería otro.	
¿Cómo es tu vínculo con los otros colegas del curso?	Y, ellos se acercan generalmente cuando tienen algún problema. A su vez estamos conectados por correo electrónico y [...] diagnósticos sobre el curso, sobre los chicos que tienen un	

	<p>problema o en los pasillos. En general el vínculo es bueno. Yo trato de respetar mucho al docente, de que se den cuenta como de que soy un facilitador y tratar de colaborar, no de... y capaz que los chicos vienen a decirme algo sobre algún profesor, la nota o algo y soy muy cuidadosa. Yo lo hablo con la directora y que ella vea cómo se maneja. No soy de ir directamente a hablar con el docente y le digo: “mirá tal alumno se quejó” porque quizás el docente lo puede tomar a mal, que lo esté invadiendo. Y entonces con eso soy muy cuidadoso porque, bueno, yo también soy docente y no me gustaría que me hicieran lo mismo. Las sugerencias son siempre buenas pero siempre hay que ir con mucho cuidado.</p>	
--	---	--

Asesora pedagógica

Pregunta	Respuesta	Observaciones
<p>¿Cuándo comenzó la tutoría es esta escuela?</p>	<p>Y, eso yo no lo sé exactamente, viste que empecé este año, pero yo supongo que cuando salieron los documentos que habrá sido en el 2000. Sí, porque antes había tutores que no eran pagos. Me acuerdo, cuando yo trabajaba como asesora pedagógica, como preceptora en el Otto Krause y me acuerdo de que existían profesores que no eran pagos, tutores que no eran pagos y después lo que existió eran profesores que les daban algún cargo y podían ser tutores. Pero después, recién salieron, bueno, las horas institucionales para tutores.</p> <p>Nosotros tenemos dos programas. Tenemos el de horas institucionales para tutores de primero y segundo año que está en la POF. Ya eso está en la POF directamente y tenemos con horas institucionales las consejerías de tercero a quinto.</p> <p>Desde lo que es la normativa de las tutorías son tres horas ¿no? los de primero y segundo, por ejemplo, que está en la normativa. En una tiene que estar frente a alumnos, una es para entrevistas a padres y a alumnos y otra es para una reunión, la reunión. Es lo que está en la normativa.</p> <p>Te cuento: si yo los martes no estoy porque, bueno, también mi tarea es ir con la directora a reuniones de supervisión, a un montón de lugares, que estos últimos martes no estuve, se reúnen igual acá ellos, viste, y bueno y ...</p>	
<p>¿Cómo ves vos la inclusión de la tutoría de primero y segundo años en la escuela?</p>	<p>La tutoría en primero y segundo ya está instalada. En la escuela ya está totalmente instalada, porque bueno, ya viene desde hace muchísimos años, eh. Los docentes que son tutores también están instalados ya. Hay algunos que hace algunos años</p>	

	<p>que ya vienen con una continuidad, eh, y con respecto a los alumnos me parece que también hay una aceptación a las tutorías y ellos saben que, bueno, que cuentan en el año con sus tutores, saben cuál es el rol y la función de los tutores como también lo saben los padres. Me parece que esto en las tutorías del proyecto tutorial de primero y segundo año está bien instalado en la escuela como en otras escuelas lo mismo, seguro. Entonces, bueno, generalmente, cuando viene un papá y para hablar sobre el alumno a veces antes de preguntar por el director pregunta directamente por el tutor. O sea que ya es un, un referente muy bien instalado en la escuela.</p> <p>Y los alumnos, bueno, también suelen preguntar mucho por ellos, eh, para distintas cosas. Para cuando tienen problemas con algún profesor generalmente recurren a los tutores porque creen que pueden llegar a mediar, pueden llegar a charlar o a solucionar el tema sobre problemas de aprendizaje, sobre algún problema que puedan tener a nivel afectivo también recurren mucho a los tutores.</p>	
<p>¿Cuál es tu trabajo con los tutores?</p>	<p>Mi trabajo es amplio en realidad. Hay un coordinador de tutores con la que vos hablaste. Nosotros nos reunimos acá los martes, ya les doy material de trabajo, contamos nuestras experiencias. Es un espacio de escucha más que nada. De escucha y de contar las experiencias y esa experiencia puede servir al resto ¿no? y bueno, pueden tomar cosas que bueno, uno ya hizo entonces, bueno, lo pueden tomar por su propia experiencia en el aula , eh, se escuchan, comentan. A veces también salen cosas interesantes, porque bueno, uno comenta algún problema con un chico y algún docente que está acá ya lo tuvo entonces puede aportar más datos</p>	

	<p>sobre el tema. Entonces, bueno, me parece que se da una linda, una linda reunión. Aparte se incluyó un consejero del turno tarde, entonces bueno, es como que al ser el trabajo del consejero distinto porque no tiene una hora con los alumnos, sino que, bueno, él está en un lugar y él llama si tiene necesidad de hablar con algún alumno o él pide entrevista con padres, pero no tiene el espacio de encuentro una vez por semana con los alumnos.</p> <p>Entonces, bueno, también es mutuo el enriquecimiento. Pero más que nada mi trabajo es darles material, algunas bajadas como para que, bueno, puedan llegar a tocar temas que tienen que ver con el proceso del año ¿no? O, si no, alguna también que a mí me aportan desde la coordinadora de horas institucionales, la asistente técnica, el equipo de orientación escolar.</p>	
<p>¿Todas estas instancias que nombraste dónde están?</p>	<p>La asistente técnica de horas institucionales viene una vez al mes eh, o viene en algún momento a encontrarse con gente de algún proyecto. Ya con los tutores estuvo y bueno, es para hacer un espacio de eva..., de seguimiento de lo que están haciendo.</p> <p>Por ejemplo, el viernes que viene va a venir, se llama Mercedes Baliero. Bueno, el viernes que viene porque va a hacer el primer monitoreo sobre los proyectos de la primera parte del año.</p>	
<p>¿Y qué proyectos tienen?</p>	<p>Y uno de esos proyectos es las consejerías y las tutorías</p>	
<p>¿Y qué más?</p>	<p>Consejerías, tutorías, taller de salud. Hay un proyecto de la escuela que hace muchos años que está que se llama Solidaridad con Santiago o algo así que, bueno, que hay un grupo de profesores referentes que apadrinan una escuela de Santiago del Estero. Pero hace muchos años esto, hace como ya diez años o más que si vos vas por este pasillo está el proyecto, hay notas periodísticas y, bueno, y se</p>	

	<p>reúnen los viernes acá a la tarde con chicos que van a formar parte del proyecto y después seleccionan los que van a ir a Santiago y allí llevan ropa, llevan todo... El once de septiembre va a haber un festival para juntar plata como para, bueno, para poder ir.</p> <p>Y alumnas madres.</p>	
<p>Me nombraste la asistente técnica y dos instancias más</p>	<p>El equipo, el ASE, el equipo ASE, que es el equipo socio educativo y que cuenta con una psicóloga y con una asistenta social que, a veces, también ellos se reúnen con los tutores ante algún problema ya más conflictivo donde el tutor de pronto no tiene las herramientas necesarias como para abordar el tema. Se llama al equipo ASE y bueno, ellos pueden tener una entrevista con un alumno, con una familia y cuando el caso ya es muy, muy grave, pueden tomar, orientar, tomar, eh, digamos, cartas: la Defensoría del Pueblo o la Guardia Permanente de Abogados. Acá hubo un caso pero que no es de tutoría, un chico más grande, donde, bueno, se lo llamó y ahora está la Defensoría del Pueblo y la Guardia Permanente de Abogados, eh, con el tema.</p>	
<p>¿Cómo ves vos la relación entre los tutores y los profesores?</p>	<p>Los profesores recurren a los tutores pero hay de todo igualmente ¿no? Hay profesores que de pronto, bueno, consideran que, que algunos tutores no están haciendo bien la tarea por el simple hecho de queja, de queja nada más. Pero la mayoría recurren a ellos. En sala de profesores generalmente se encuentran y se da un diálogo de ver cómo está primero segunda o cómo está primero primera. Hay relación, hay intercambio. En esta escuela hay intercambio porque, bueno, aparte es una escuela donde se encuentran todos en un pasillo y en la sala. Así que intercambio hay...</p>	
<p>¿Cómo definirías al tutor?</p>	<p>Y mirá para mí no puede ser cualquiera tutor. Tiene que tener algunas condiciones para ser tutor,</p>	

	<p>porque el trabajo es amplio, es grande, pero sobre todo tiene que tener y saber trabajar en equipo, eh. No, no, encerrarse en su tarea y creer que él lo va a poder toda ¿no? Entender que hay todas estas instancias de apoyo que, que las puede utilizar, que son herramientas más para el tutor, eh, y bueno, el tutor tiene que seguir el aprendizaje de los alumnos, tiene que ser una persona que más o menos siga la historia, tanto escolar como familiar de los chicos, tiene que tener una relación muy buena con los preceptores que, bueno, que son los que van a ayudarlo en algunas tareas más burocráticas o administrativas, eh. Me parece que es una persona que tiene que tener condiciones para ser tutor. No cualquiera lo puede ser y es una tarea, bueno, altamente gratificante si uno lo hace conscientemente y, bueno, responsabilizándose de la tarea en sí ¿no?</p>	
<p>¿Hay mucha predisposición para ser tutor?</p>	<p>Mirá, no sé en esta escuela porque no estuve desde el principio.</p>	
<p>¿Cómo los eligen?</p>	<p>Y acá hay algunos que tienen una continuidad, entonces, bueno, son... Sí, evidentemente no debe haber mucha gente que quiera ser tutor, eh, no creo y la directora tiene mucho que ver también en la elección de los tutores porque lo pude observar cuando llegué, que estaban en la elección de tutores de algún curso. Bueno, la directora intervino en esa elección.</p>	
<p>¿Y los chicos participan?</p>	<p>No, no, no. En la elección no. No participan.</p>	
<p>¿Qué otra cosa me querés contar del funcionamiento de la tutoría que no te haya preguntado?</p>	<p>Mirá, acá lo bueno que se hicieron fueron las reuniones de padres que estaban a cargo de los tutores del curso y estuvo bueno porque, bueno, se armó este equipo que considero que es importante. No estuvo solo el tutor. El tutor es el que, bueno, tenía la palabra, eh, precedía la reunión. Pero después, por ejemplo,</p>	

	<p>estuvieron la gente del Taller de Salud que armaron un power point y que hablaron sobre algunas cuestiones que tienen que ver con la adolescencia a los papás. Se les dio material a los papás de cómo ser padres hoy, ser papá de adolescentes en el día de hoy. Habló la directora, habló el vicedirector, hablé yo. Es como que se armó un buen trabajo en equipo en primero y en segundo con los tutores.</p> <p>La tarea fue del tutor. Entonces me parece que eso fue un... estuvo bueno, ¿viste?, y vinieron muchos papás y no quedó todo en la queja porque los boletines fueron malos, la verdad es que a los chicos ¿no?, no les está yendo bien en el tema de notas ¿viste? Pero no se quedaron en la queja, se quedaron en lo que realmente se estaba tratando de decir: que eso, que bueno, que la escuela cuenta con muchísimo apoyo para ellos y que bueno que se utilicen pero que también tenemos que contar con ellos. Si de ellos no recibimos el apoyo, no recibimos, bueno, una ayuda, la tarea acá es imposible realmente. Entonces, bueno, esto estuvo a cargo de los tutores y me parece que fue algo muy pero muy positivo que se va a volver a hacer en la segunda entrega de boletines.</p> <p>Y lo bueno de las tutorías es cuando hay intercambio si no hay intercambio me parece que no, si no hay intercambio de experiencias, si no hay intercambio con otros docentes, eh, la tarea sola no sirve y el tutor solo...</p>	
<p>¿Cuáles son los límites u obstáculos que le ves a la tarea tutorial?</p>	<p>¿Qué obstáculos le veo? En realidad no le veo obstáculos. Depende también obviamente mucho de la gestión ¿no? Si la gestión te deja muchas libertades conociendo quién es cada tutor, sabiendo que, bueno, que contás con tutores que, que no van a decir cualquier cosa, eh, Acá en</p>	

	<p>esta escuela hay libertad. Los tutores entrevistan a padres solos, no hay necesidad de que esté el equipo directivo o que esté yo viendo qué se está contando o qué se está diciendo. Se les da oportunidades. Acá en esta escuela no veo obstáculos. De pronto sí te puedo contar obstáculos de otra escuela pero acá no, acá no. No veo un obstáculo que realmente diga: la tarea de tutoría no se puede hacer por este motivo.</p>	
<p>A vos como asesora ¿Te ayuda la tarea tutorial?</p>		<p>Se queda pensando y no contesta</p>
<p>¿Tenés colaboración de los tutores?</p>	<p>Sí, totalmente.</p>	
<p>¿Qué tareas hacés como asesora?</p>	<p>Y, en proyectos. Estoy en esto (se refiere a tutoría) articulándolos o a veces estoy coordinándolos también y aparte, bueno, todos los proyectos que de pronto llegan a la escuela. El PEI, obviamente, Proyecto Educativo Institucional donde estuve bueno, lo tuve que armar eh, y donde todos estos proyectos entran.</p>	

Rectora

Pregunta	Respuesta	Comentarios
Presentación		
¿Desde cuándo hay tutoría en esta escuela?	Mirá, creo que hay tutoría en esta escuela, no estoy muy segura, pero del 2000	
¿Cuándo te hiciste cargo de la dirección?	En 2004	
¿Ya estaba funcionando la tutoría?	Sí, sí. Lo que pasa que fue en distintos tiempos porque primero se hizo a los primeros y segundos años y después se extendió de los terceros a quintos.	
Es decir ustedes acá tienen tutoría de 1° a 5°	Sí lo que pasó es que ahora desde el 2005 están en la POF. Y lo demás siguió como proyecto con horas institucionales que es menos plata.	
¿Cómo ves insertada la tutoría dentro de la escuela?	Y llevó un tiempo que los profesores tomaran conciencia que los tutores no pueden todo, no lo pueden todo y de integrarlos y colaborar en el trabajo de los profesores, tutores y preceptores. Recién ahora, hace yo creo que tres años, no se si más, que han tomado ese tipo de conciencia de trabajar en equipo, en conjunto.	Habla bajito, como en secreto.
¿Qué límites u obstáculos le ves a la tutoría?	Falta tiempo para que nosotros los docentes nos comuniquemos entre nosotros y como toda incoherencia humana están esos problemas que sabemos: que no me llevo con fulano, que no me llevo con mengano. Porque a veces es real que no se ven los tutores con los profesores. Eso es muy real, pero también es real, que hay gente que no se lleva, no engancha. Hay gente con, bueno, hay gente que de por sí tutores con más bajo perfil o con menos posibilidad de comunicarse y otros que no.	Habla bajito, como en secreto.
¿Los elegís vos?	Los tutores se eligen entre los que se postulan y hay mucha gente que	

	<p>obviamente prefiere las tutorías de la POF que están mejor pagas y las otras no los quieren nadie y ya ahora cada vez menos, ya ahora hay cada vez menos gente que quiere las tutorías de proyecto de horas institucionales, del Proyecto de Fortalecimiento. Cada vez... este año me pasó. Y después el problema está en que cuando se nombran profesores que quieren pero no son del curso, entonces vos tenés que escuchar a los que se quejan. ¿Cómo se nombró a tal, a fulanita si fulanita es del curso? Entonces hay que explicarle porque parece que hay gente que no entiende y eso es lo que yo te decía, lo que te dije antes. ¿Cómo no saben todavía? Hay gente que hace mucho que trabaja acá, que la gente no quiere agarrar tutoría de los otros cursos, de los de tercero a quinto porque es mucho menos plata y ellos se hacen mala sangre. Entonces estamos, entonces cuando se ven las, cuando las papas queman empiezan: “y ella cómo es la tutora si no es del curso” y eso es un problema porque es cierto. Vos al chico lo conocés cuando estás en contacto directo con el chico. Por más que a vos te cuenten, por más que a vos te cuenten lo que pasa si no lo vivís en carne propia...</p>	
<p>¿Tenés muchos casos de tutores que no son profesores de curso?</p>	<p>No, no hay tantos, no, no. Hay un tercero. Puntualmente creo que es un tercero solo, tercero primera y en la POF sí hay una profesora que es de segundo tercera que no es profesora de ese curso. Lo eligió ella. Ella lo eligió. Todas eligieron donde están y acá hay un problema puntual que nos pasa a todos, es la falta de tiempo. Todos tenemos falta de tiempo. Sentimos que no nos dan los tiempos ni para poder hablar. Bueno, vos lo estás viendo ahora. El viernes yo te dije: mirá no</p>	

	vengas porque yo no estoy en condiciones. Tenía el colegio medio inundado; el otro día y estábamos, bueno ya te expliqué más o menos.	
¿Vos tenés contacto con los tutores?	Yo tengo contacto con todos; mientras yo pueda hablo con todos pero lo que yo siento y lo que yo te digo, cuando te dije antes que ya no doy más, bueno, o que me sacan, es porque yo antes tenía la cabeza fresca cuando era vice, digamos, entonces estaba más en contacto, tenía más tiempo. Ahora, desde que estoy de rectora, siento que no puedo. Yo siento que no puedo porque, si no, yo en cuanto puedo, hablo y voy y vengo y digo qué pasa con esto y estoy todo el tiempo así. Eso es lo que a mí me gustaría, pero no se puede todo. Es lo que hay.	
¿Qué ventajas le ves a la tutoría?	Y, muchas ventajas porque en cuanto hay un problema yo digo, o mismo a los chicos les digo: chicos... Porque, viste, esta es una rectoría de puertas abiertas y ellos saben que yo los escucho y ellos saben y aparte que yo sé o tengo una respuesta para darles, eso es muy claro. Van al preceptor, nunca saben nada. Entonces vienen, vienen recurriendo a mí, a la cabeza. Pero esos chicos ya saben, Ahora tuve que mandar a unas chicas. Les digo: “chicas ahora no puedo atender”. Estaba con una mamá de cooperadora yo recién, pero me vienen a buscar a mí y es así. Antes, qué pasaba antes, qué es lo que molesta ahora en toda esta historia. Que la rectora anterior era intocable. A los gritos ¿no? Todo a los gritos y los chicos sabían que la Rectora no los iba a escuchar. Entonces, ni intentaban hablar con la Rectora. Entonces yo soy todo lo contrario y esto descoloca a muchos, más a los preceptores.	

<p>¿Y a los tutores?</p>	<p>No, no les molesta. No creo que les moleste. No. Eh, el problema puntual es preceptoría. Porque los chicos tienen problemas con los preceptores en realidad. La información no circula entonces yo... el otro día vienen a mí. Miren chicos ustedes no pueden venir a mí con este tema, pero claro no tienen a la tutora en el momento, quinto año: “y pero nosotros tenemos un problema puntual”. “Y bueno chicas yo las escucho. Uds. ya saben cómo es la situación” Entonces ya me conocen. El tutor [...]. Entonces obviamente hice lo que pude ¿no? Hablé con la profesora, después con la otra, la suplente, la titular y les digo: chicos tienen que hablar con la tutora primero, entonces ya es un punto ves que... Pero profesora nosotros no pudimos, nosotros no la tenemos. Porque en este momento quinto no tiene una tutoría el día específico. Tiene una tutoría sin horas cátedra , no la tiene frente a los chicos, digamos, y eso es un problema</p>	
<p>¿Qué otro curso no los tiene?</p>	<p>Los cuartos, los cuartos y los quintos este año. Un año se hizo con cuarto año porque no dan los tiempos. La profesora también, este bueno, y no tenemos lugar tampoco. Hubo, eh, el problema puntual fue el año pasado con quinto año. La profesora, que quería y podía, podía los lunes a la octava hora pero no había espacio físico para llevar a cabo eso. Entonces viendo eso y viendo que la profesora quería y demás y que era eficiente y demás, bueno se hizo. Entonces, claro, hay problemas que si el tutor no está... El tutor no está siempre, es un solo módulo en realidad. Entonces tampoco el chico lo ve al tutor todo el tiempo. Pero uno dice, bueno, tenés que hablar con tu tutor. Pero</p>	

	<p>hay veces que cuando las papas queman demasiado... Puntual: se iban los chicos a Bariloche y tenían que hablar con la profesora en ese momento o sea no había otra y ahí salgo yo como siempre.</p>	
<p>¿Cómo definirías al tutor?</p>		
<p>¿El tutor no estaba?</p>	<p>Y no mucho no está. Estuvo un poco pero no estuvo todo el tiempo. Pero eso pasa con mucha frecuencia porque el tutor tampoco está todo el tiempo. Hay profesores con mucha carga horaria que sí están como C. G. que a ella la encontrás más seguido. Pero hay otros que no los encontrás tan seguido y, bueno, la vía directa después termina siendo la Rectoría.</p>	
<p>¿Cómo definirías al tutor?</p>	<p>Como una persona que guía, orienta, ayuda a los chicos. Les hace tomar conciencia de las, de sus posibilidades, de lo que son capaces. Les da armas como para que se defiendan en el estudio o cómo tienen que encarar los temas que les preocupan, eh. Y yo les dije a los tutores que ellos tienen que ser los que les enseñen a los chicos, les muestren a los chicos quienes... cuando tienen que elegir los delegados porque es un punto, es un tema que para mí es muy importante y ellos no lo ven así. Y yo les dije a los tutores, les encargué particularmente, por ejemplo, esta función de ellos, de que ayuden a los chicos a elegir el delegado. Quiénes son, quiénes tienen que ser los delegados de los chicos porque vos te encontrás a veces... cómo puede ser que fulanito sea delegado y ellos</p>	

	<p>mismos después se arrepienten de lo que eligen por ejemplo. Pero eso, no sé, no se logró demasiado todavía que se hiciera, me parece, desde la tutoría este tema por ejemplo. Los tutores acompañan a los papás en los primeros años y cuando tenemos reunión de personal, una de las funciones fundamentales que les requerimos a los tutores es que se presenten ese día en la reunión y los guían a los papás a guiar a los chicos. Eh, y hasta ahora eso lo estamos haciendo bastante bien, ves. Hace años que estamos haciendo eso de que el tutor esté. Y acá los tutores trabajan mucho, acá trabajan mucho. O sea no se qué, y unos más y otros menos ¿verdad?, pero siempre están, este, llamando a los papás, citándolos. Pero es tanto ya, eh, la poca concurrencia de los papás que cada vez se requiere más que el tutor, el preceptor esté encima de los padres porque ya no es estar encima del hijo, encima de los padres. Esto te lo habrán dicho también. Es terrible, eso es terrible. Ya no damos abasto. Yo siento eso, es decir no damos abasto. Se va uno y viene el otro y con el Asesor Pedagógico también. Claro que tenemos asesor hace poco tiempo acá, en esta escuela. Antes no teníamos Asesor Pedagógico y cada vez hay más problemas en ese sentido que involucran a los preceptores, tutores y demás porque el que sabe bien que quién no viene, cuántas faltas tiene es el preceptor en realidad. Pero es tal vez la vertiginosidad de...</p>	
<p>Pero cuando vos decís más problemas ¿en qué sentido lo decís?</p>	<p>En la falta de participación de los padres, de que los chicos no están, no vienen o tienen muchas inasistencias y no se notifican de eso cuando vos sabés que el reglamento dice cuarenta y ocho horas mínimo, máximo bah,</p>	

	<p>digamos ¿no? que el padre tiene que venir a notificarse que el chico está libre. ¡No vienen Graciela! Y si vos hacés aplicar el reglamento a rajatabla nos quedamos sin chicos. Si cumplís el reglamento como dice el reglamento tiene que... es que tiene que venir el padre en cuarenta y ocho horas a notificarse, la lógica dice eso. No puede estar el chico con veinticinco faltas y no, y bueno. Y pasa eso cada vez más Graciela, cada vez más. Vos tenés que dejar aparte lo que sea que tenga que ver con mi persona. O sea, el diálogo que yo tengo con todos no lo tenían antes en esta escuela por lo menos. De hablar tanto de y con los chicos específicamente.</p>	
--	---	--

Escuela D

Tutoras

Tutora A

Preguntas	Respuestas	Observaciones
Presentación		
¿Qué funciones cumplís como tutor?	Bueno, principalmente yo diría es el acompañamiento pedagógico de los alumnos de primer año. La función es tratar de hacer de mediador entre los alumnos y la escuela, como un nexo. Especialmente en los chicos de primer año en que el secundario es una experiencia nueva, tratar de allanarles los obstáculos que se les vayan presentando en este primer año. Entonces, voy haciendo como un acompañamiento y los voy acompañando y guiando en los problemas que se pueden ir presentando.	
¿Cuáles son los problemas que vos detectás que se les presentan a los chicos?	Y lo primero que se les presenta especialmente es la falta de experiencia con el tema del estudio. Es decir, los chicos al principio no saben organizarse, eh, no saben el tema de estudio. Es decir, los chicos no saben organizarse, no saben bien cómo es el tema de las notas y como que a veces lo toman como algo superficial y van... Está el chico que es muy responsable y hace todo, cumple y está el que como que se deja estar, y ya sabés, es ahí donde hay que empezar a apuntalar.	
¿Y en cuanto a la conducta?	Y en la conducta sí, también surgen muchos problemas. Pero en eso también está mucho, están muy presentes los preceptores, es decir el tema de cumplir con la libreta, de las faltas, de firmar el [...],	

	de no quedarse fuera del aula. Cómo que ahí está muy presente el preceptor, pero cuando surge un problema y hay que citar a los padres ahí estoy presente yo como para poder entrevistar y también tener una entrevista previa con el alumno para ver cuál fue el problema, entonces, bueno, tratar de resolverlo.	
¿Recurrís a alguna otra persona?	La coordinadora de tutores y después la asesora y la directora.	
¿La coordinadora de tutores en qué te ayuda?	Y cuando le comento si hay algún problema con un alumno, entonces lo hablo primero con ella para ver haber qué estrategias implementar o cuáles son los pasos a seguir, pero también directamente si no con la directora. La directora siempre tiene el despacho abierto y cualquier problema, como aparte son los chicos de primer año, voy directo y hablo con la directora de algún problema.	
¿Los alumnos de 1º año tienen alguna prioridad?	Sí, sí tienen prioridad porque aparte hay mucha repitencia en la escuela con los chicos de primer año y entonces es como que se está haciendo mucho hincapié en tratar de apoyarlos, de acompañarlos y reforzar tanto la parte del estudio como en el tema de la conducta y [...]	
¿Y la asesora en qué casos interviene?	La asesora interviene para cuando ya es un caso que supera al tutor o a la coordinadora. Entonces, eh, se encarga ella de hablar con el alumno y también de hablar con los padres.	
¿Cuántas horas tenés designadas para tutoría?	Para tutoría tengo una hora ante el curso, luego tenemos una hora para el trabajo, para	

	<p>el trabajo de preparación de los encuentros, seguimiento de los alumnos, un trabajo personal sería. Además tengo otra hora para atención a los padres, tres horas por curso sería.</p>	
<p>¿Y qué hacés en la hora de tutoría? ¿Tienen planificación para trabajar?</p>	<p>Claro en el [...] que tenemos los días martes entre todos los tutores, la coordinadora de tutores más la asesora se ve qué estrategias o qué actividades realizar en el encuentro siguiente. Si es una actividad lúdica para la integración o si ya son unas clases de estrategias de estudio. Depende de los problemas que van presentando los chicos.</p>	
<p>¿Y los van diversificando por cursos?</p>	<p>Claro, sí, sí, porque hay cursos que van bien en las materias pero tienen problemas de integración entre ellos. En esos se busca alguna actividad de integración. O al revés, hay cursos que están muy bien como grupo y tienen problemas de rendimiento. Entonces, se diversifica y se va viendo.</p>	
<p>¿Y ese día están los tutores de 1° y 2°?</p>	<p>De segundo sí. Y ahora el otro día participó lo que serían los consejeros a partir de 3° año, pero, no sé si va a ser siempre Pero en la POF es eso, 1° y 2° año.</p>	
<p>¿Qué es lo más gratificante de tu tarea?</p>	<p>Lo más gratificante es la devolución de los chicos. Es decir, a fin de año cuando termina el año hicimos una encuesta sobre la tutoría y también lo que los chicos contaron en esa encuesta es increíble. Es muy grande la satisfacción. No sé si, si en los otros cursos cuando los chicos son adolescentes, estos son preadolescentes, ya en esos</p>	

	<p> cursos son más reservados como que ya les cuesta más expresar lo que sienten. Pero en primer año es increíble. Sí, sabés que querían que siguiera siendo tutor en segundo, pero no se puede porque es una situación de que hay, ya están establecidos los tutores de segundo, entonces insistieron, insistieron pero, bueno, pero después ya se resignan, pero la evaluación que te hacen los chicos es increíble.</p> <p> Y los padres, y los padres también. Por lo menos en primer año en las entrevistas, este, a diferencia de lo que fue el año pasado como que los cursos son menos, no, no son tan problemáticos. El año pasado uno de los primeros era muy conflictivo y entonces teníamos personalmente entrevistas con los padres y los padres agradecidos, eh. Sí responden enseguida a la llamada y se sienten bien al ver que la escuela se está ocupando de los chicos</p>	
¿Y lo más frustrante?	<p> Lo más frustrante es cuando quizás uno quiere que todos los chicos logren pasar de año y se quedan muchos en el camino. Hay repitencia.</p>	
¿Repiten en la misma escuela?	<p> No, generalmente no, porque hay mucha vacante entonces para los primeros años, especialmente de la mañana, hay muchos chicos que se anotan de 7º, y entonces los que repiten de la mañana generalmente pasan a la tarde porque no queda cupo a menos que sea una excepción de un alumno muy bueno, que, que repitió ahí, casi pasó. La directora tiene ciertas consideraciones, pero si no lo más seguro es que vaya a la</p>	

	<p>tarde porque a la tarde hay menos vacantes. Quizás no es lo ideal porque como que a la tarde tendría que ser repartido, y también generar cursos nuevos a la tarde pero, bueno, por ahora eso no. Es lo que hay.</p>	
<p>¿Cómo definirías al tutor?</p>	<p>Y..., el tutor es un facilitador, un acompañante pedagógico, es decir que va a tratar de allanar o facilitar el camino a los chicos en este recorrido. Es decir, al ser profesor y saber en qué los chicos se están equivocando quizás es como que les facilita el camino. Le dice: no por acá no te está yendo bien, tratá de corregir eso, para facilitarles el camino. Lo que no, no pueden hacer los padres, quizás sí en la escuela. Lo que los padres no pueden decirles mirá, por ahí está mal. Hacé esto, el tutor hace, cumple esa función.</p>	
<p>¿Te faltan instrumentos para la tutoría o te sentís bien con lo que tenés y con lo que podés?</p>	<p>Bueno, yo la formación pedagógica que tuve cuando hice la formación pedagógica fue muy buena, los textos que recibí y eso me ayudó mucho. Quizás lo que implica si sigo siendo tutor en el tiempo la capacitación continua, es decir, nutrirse continuamente de materiales. Uno no se puede quedar.</p>	
<p>¿Si pensarás en algún aspecto en el que te quisieras nutrir qué es lo que más te falta?</p>	<p>Más que nada en el tema de, yo creo que la, por ejemplo, para el tutor es importante saber técnicas de estudio para poder ayudar a los chicos, pero también entender a los adolescentes, es decir, la parte psicopedagógica. Esa parte es muy importante para el tutor para poder entender al adolescente.</p>	
<p>¿Vos te referís a los aspectos afectivos?</p>	<p>Exacto. Para poder entender por qué a veces ciertos</p>	

	<p>comportamientos del adolescente. Entender al sujeto que está aprendiendo, qué es lo que le pasa. Quizás al profesor que hace muchos años que está en la docencia y pasan los años y cada vez entiende menos al adolescente. ¿No? Es eso, como que la brecha se va haciendo cada vez más grande y entonces entiende cada vez menos y no sabe cómo comportarse o cómo llegar</p>	
<p>¿Cuándo te sentís más cómodo: en tu hora como profesor de tu materia o como tutor?</p>	<p>En mi materia me siento... Si, quizás en la que me siento más cómodo es en la hora de mi materia. Si quizás donde me siento más cómodo es en mi materia porque está el material, se da la clase, los temas y como que los chicos se tienen que poner a trabajar y logro eso que se pongan a trabajar y listo y el clima es de estudio. En la otra, en la hora de la tutoría, es como que ya que es otro clima y los chicos lo saben y entonces es como que me siento con responsabilidad de saber cómo aprovechar bien ese momento. Que no sea nada más de esparcimiento sino que logremos hacer algo. Entonces eso me cuesta mucho más que la hora de clase. Aparte los chicos saben diferenciar bien el rol de cómo estoy como tutor y cómo estoy como profesor. Ellos saben que en la materia está la nota, la evaluación y yo les estoy encima exigiéndoles, diciéndoles estudien. Entonces, ahí ellos [...] en la hora de tutoría es como que ellos se dan cuenta que es diferente el rol es distinto y aprovechan eso.</p>	

<p>¿Faltan a la hora de tutoría?</p>	<p>No, no porque está dentro de... No faltan porque la tutoría no es pre- hora sino que está dentro, así que no se pueden ir y no pueden faltar.</p>	
<p>¿El hecho de que la tutoría no tenga nota, calificación te parece que influye que marca una diferencia con otras asignaturas?</p>	<p>Me parece bien que para la tutoría no tenga nota y porque es como que aparte los chicos, eh, lo bueno es que se dan cuenta que si tienen algún problema es la oportunidad para hablar y lo aprovechan porque dicen: “mirá tuvimos un problema y queremos hablar de”. Y aprovechan la hora para hablar y entonces es como que si hubiera nota y eso es capaz que el clima sería otro.</p>	
<p>¿Cómo es tu vínculo con los otros colegas del curso?</p>	<p>Y, ellos se acercan generalmente cuando tienen algún problema. A su vez estamos conectados por correo electrónico y [...] diagnósticos sobre el curso, sobre los chicos que tienen un problema o en los pasillos. En general el vínculo es bueno. Yo trato de respetar mucho al docente, de que se den cuenta como de que soy un facilitador y tratar de colaborar, no de... y capaz que los chicos vienen a decirme algo sobre algún profesor, la nota o algo y soy muy cuidadoso. Yo lo hablo con la directora y que ella vea cómo se maneja. No soy de ir directamente a hablar con el docente y le digo: “mirá tal alumno se quejó” porque quizás el docente lo puede tomar a mal, que lo esté invadiendo. Y entonces con eso soy muy cuidadoso porque, bueno, yo también soy docente y no me gustaría que me hicieran lo mismo. Las sugerencias son siempre</p>	

	buenas pero siempre hay que ir con mucho cuidado.	
--	---	--

Tutora B

Pregunta	Respuesta	Observaciones
¿Qué hacés vos como tutora?	<p>Yo soy nueva como tutora. Empecé la tutoría el año pasado. Entre las cosas que leí la verdad es que me servía mucho más cuando la Coordinadora después obviamente me iba comentaba, pero lo que realmente me parece que me sirvió es que uno se va guiando por la intuición, lo que conoce como docente y por lo que conoce a los alumnos. Pero lo que me iba sirviendo era lo que yo iba viendo en las charlas y en estar con los chicos. Porque las cosas teóricas la verdad que no, no, son generales y después te vas a enfrentar y es que por ahí tenés algo en la cabeza como suele suceder también dando clase de historia. Yo soy docente de historia y, qué se yo, tenés pensada una cosa. Mucho más en tutoría porque en la clase se conduce la clase para dar un tema y bueno por ahí puede ser que en un día por alguna circunstancia una clase salga distinta. Pero, en la tutoría yo voy con la idea de hacer esto y resulta que hay un planteo de algo que es importante y además que tutoría frente al curso es una hora nada más.</p> <p>Este año yo tengo los dos segundos de la mañana, 2° 3° y 2° 4° y son muy diferentes porque realmente tengo un curso que es el que tengo ahora, 2° 4°, que es el típico curso en el que además soy profesora de ellos que es más fácil porque los conozco un poco más y son quince y es el típico curso tranquilo, pasivo, quizá demasiado tranquilo, en el sentido de que también es bueno que ellos hagan preguntas o que no digo que vengan a comentar problemas pero sí que tengan inquietudes</p>	

	<p>¿no? Tiene que haber intercambio. Entonces con ellos, por ejemplo, la encuesta, la presentación de las primeras preguntas en una encuesta para tener una ficha en que más o menos cada uno pusiera en la tarjeta de visita. La hicieron muy rápido porque además pusieron muy poco, o sea: ¿Tengo que dibujar? Bueno, si no querés no dibujes. Viste, esas cosas...</p>	
<p>¿Qué es la tarjeta de visita?</p>	<p>La tarjeta de visita ellos tienen que... Es para completar la encuesta con los datos ¿no? entonces la idea es que en algo, un poquitito menos formal que es poner nombre y apellido, si tienen hermanos si no tienen, es presentarse ellos, si quieren dibujar las cosas que les gustan o que los representan, que sienten que los representan las cosas que les gustan o que los representan: un dibujo. Por ejemplo, algunos hacen varios y algunos hacen uno y nada más. Qué los representa. Qué se yo, en los chicas está siempre la música, está la música, está el football, los lugares donde les gustaría ir, los lugares donde no les gustaría. Bueno, cosas por el estilo. Y después en la tarjeta de visita, también ahí las cosas que ellos ven de ellos. Qué virtudes tienen y qué defectos tienen y ahí es interesante porque la gran mayoría es franca y pone un montón de cosas. A veces las virtudes y los defectos los ponen como lo mismo. Pero nunca falta el que no tiene defectos. Por suerte lo dicen. No tengo defectos, no tengo esto. Pero a mí me pasa con estos dos cursos que tengo...</p> <p>El otro curso, ¿no? que es un poco más numeroso y que son inquietos. Como yo no los tengo, no soy profesora de ellos es una</p>	

	<p>desventaja, la verdad, porque como son muchos, y en una hora por semana, yo no puedo decir, ahora, que los conozco todavía, porque encima cada vez que llego es un curso inquieto, inquieto, no llega a ser con conflictos para nada graves o por lo menos hasta ahora, gracias a Dios, pero es inquieto, entonces ya hacer que se callen es un tema. Yo igual dije la mitad de la ... Es la antítesis del otro. Empiezo a decirles lo que hay que hacer y ya uno tiene una cosa, el otro tiene otra, entonces me lleva un montón de tiempo y por ahí cuando ya terminé de explicar me quedaron 5 minutos y toca el timbre ¿No? En cambio el otro curso nunca me va a interrumpir, nunca van a decir nada, todo... Es como cuando uno cría a los hijos: uno es así, uno es asá y soy la misma y los chicos no.</p> <p>Y en el otro curso me pasa también en este que...En los últimos tiempos me da no se qué porque cada vez que yo llegaba no es para retarlos, pero sí para comentarles: miren chicos me han planteado tal problema.</p> <p>Como que tengo un chico que mandó a la mierda a una profesora, así, a una profesora. Entonces el planteo se me hizo a mí, al margen de la medida que tomó la profesora, para que conversara con el curso en general y con el chico en particular. Con el curso en general era la hora entera y no pensaba dedicarle una hora entera sino una conversación con los chicos de que hay cosas que de ninguna manera se pueden admitir. Uno se puede poner mal, uno se puede poner nervioso pero no se puede admitir eso, bueno, y ellos se pusieron a contar que entonces,</p>	
--	--	--

	<p>pero que entonces, que pa, pa, pa. Siempre hay una efervescencia, ¿no? Después, me llevó un tiempo hablar con el chico, que no fue una tarea fácil, que ahí le di intervención al asesor que por suerte está, porque al ser varón, este año vino bien. Este año lo he notado con este chico en particular, porque yo tomé las tutorías el año pasado. He tenido temas que también eran muy serios para mí, eran muy complicados porque yo soy profesora de historia y tengo la mejor voluntad, pero no los podía manejar. La manejó la asistente del año pasado; hubo una psicóloga del Durand que vino a hablar con una chica con un problema puntual, la verdad muy triste, en la casa, bueno, esas cosas que son terribles.</p> <p>En el caso de este chico, la personalidad con una manifiesta hostilidad, me parece, contra la profesora, contra mí que soy mujer. Ni bien le planteé las cosas se puso a la defensiva yo dije: “me va a pegar”. Y me asusté un poco porque lo veía muy violento, eh, y se puso bien cuando, es decir, me dijo el asesor que conversando con él bajó bastante. El hecho de que sea varón, a veces, en ciertos chicos, es bueno, ¿no? entonces uno realmente este... es como un intermediario en este caso cuando son casos en los que las cosas son más complicadas ¿no? cuando hay casos así yo recurro a la asesoría. Gracias a Dios, este año con estos dos cursos y el año pasado que tenía primero. El año pasado ya fue el segundo que tuve los primeros Entonces, ya hace tres años que soy tutora. Claro, tuve dos veces, dos primeros. Bueno para mí igual es nuevo. Al principio nos veíamos muy</p>	
--	--	--

	<p>poquito con la coordinadora. Y bueno, no nos conocíamos. Ahora encontramos un espacio para charlar y compartir. Tenemos mucha comunicación. Hay un clima en la escuela de tranquilidad y eso se transmite a los chicos. Sería totalmente raro que yo entrara igual predispuesta a un curso complicado que a un curso tranquilo o sea uno mismo también está condicionado por los alumnos con los que trabaja, es lo normal. O con los colegas con los que tiene que trabajar. Si en vez de ser así (nombra a la coordinadora de los tutores) fuera una persona agresiva o que está mal, la verdad es que sería una tortura encontrarme.</p> <p>A veces lo único que yo encuentro es que no está muy delineado, no está muy delineado en el mismo colegio o quizás en todos, el rol del tutor en función de que hay profesores ¿no? hay profesores que tienen... A mí me pasa constantemente y creo que no me corresponde que vengan a hablarme por ej. ¿no? “Los chicos, fijate que cantidad de aplazos que hay”. Entonces los chicos están aplazados un montón y yo realmente creo, yo digo, bueno, no hay problema lo voy a conversar con el curso yo todavía como no pasó el primer trimestre no tengo las notas de todas las materias. A partir del primer trimestre es que sé cómo está el curso. Está bien, me lo pueden comentar pero de ahí a yo... Es lo mismo que yo en mi curso de historia que tengo la mitad aplazados, por ejemplo, no le voy a ir a decir a la tutora. Es un problema mío en la clase de historia. Me parece a mí que el rol del tutor es cuando hay algo que va más allá de cuanto estudian o</p>	
--	---	--

	<p>no estudian en una materia. Sí es cierto que yo como tutora cuando termina el trimestre y tengo la planilla y veo que es un curso donde tiene aplazos en 8 de las 11 materias, bueno, hablo con los padres, hablo con los chicos porque son casi todos; pero de ahí a que cada docente me venga a decir que ¡cuántos aplazos! ¿Pero quién tiene que hacerse cargo?</p>	
<p>¿Cuáles son tus tareas más importantes?</p>	<p>A mí me parece que lo más importante quizás no como tarea, pero lo más importante del rol como yo lo asumo ¿no? porque la verdad es que después de estar tantos años como docente, porque yo me voy a jubilar el año que viene. Después de tantos años como docente y yo que empecé dando en profesorado tenía unas poquitas horas en secundario porque a mí en realidad me gusta la historia y en los colegios me gusta dar historia, ver cómo los chicos piensan la historia. No que la educación sí, sí, pero me gusta la historia. Entonces, la tutoría en realidad la tomé hace dos años, nunca porque no tenía tiempo porque hago investigación en otro lado y tengo mucha más carga horaria en el Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, sobre historia de Buenos Aires que era una tarea muy linda. Por razones económicas y porque era contratada tuve que dejar. Voy a retomar voluntariamente cuando deje la docencia, pero me mantengo en contacto el día que puedo, entonces nunca tomé muchas horas y aparte menos pensé una tutoría. Digo no, una tutoría, yo no me voy a poner a hacer eso. Pero no, a esta altura, si no es historia... Y cuando dije voy a probar con primer año aunque siempre yo trabajé con gente de profesorado y la verdad creo que</p>	

	<p>lo mejor, más allá de toda la teoría, más allá de las ofertas que haga, más allá... , me parece a mí que lo que los chicos necesitan es alguien que los escuche, entonces trato en lo que yo puedo de escucharlos, es decir, a ver, creo que el tener un tutor tiene que ser una ayuda Que los chicos sientan que es una persona que los ayuda digamos. ¿De qué manera los ayuda? Escuchando los problemas que tienen, bueno, y yo soy una intermediaria porque como te digo en algunas cosas por el sólo hecho de sentirse escuchado ya es una cosa importante porque acá me parece que sucede que las veces que yo hablé con padres yo no siempre, yo no estoy muy de acuerdo con la coordinadora que insiste en que hablemos con los padres. Esto lo digo como profesora cuando a veces ha tenido que citar a un padre, por ejemplo, las veces que cité al padre por algún chico que estudiaba poco, por un chico que tiene notas muy bajas la verdad es que el encuentro con el padre fue tan terrible que después hasta decía yo ¿cómo voy a venir a hablarle de Alejandro Magno con el tremendo drama que hay? porque la verdad me sentía tan mal. Con lo cual, si no es imperiosa la necesidad de hablar con los padres me parece a mí que los chicos tienen en secundario, en primaria sí o sí, una relación con los padres porque el padre es el que marca pero en el secundario yo creo que el chico tiene que empezar a tomar por sí mismo y hacerse responsable. No tanto que llamo a tu papá, que llamo a tu papá que te portaste mal, lo llamo a tu papá... Apuntar más esto. Por supuesto que en mi función está que a los chicos que</p>	
--	---	--

	<p>tienen tres aplazos el boletín se los entrego yo a los padres para que los padres sepan. Les pongo por nota en los cuadernos sobre todo de primer año ¿no?</p>	
<p>¿Vos tenés tutoría en primer año?</p>	<p>Ahora no. Tuve dos años en primero y ahora tengo segundo pero sobre todo en primero recalcarles estas cosas para que los padres estén enterados porque el chico de primero llega a fin de año y todavía no sabe qué es sacarse 6, y no entiende cuál es el promedio para sacarse 6, o sea, con una primaria pésima, entonces, la verdad que es más difícil pero si no a los padres no soy de citarlos demasiado si no es absolutamente imprescindible porque yo veo que el padre tiene más carencias que el chico, por ahí, o a la par y entonces me da muchísima pena y los padres nos piden a nosotros. Por suerte este no es un colegio que los padres vengan siempre. Hay algún caso que es agresivo , que la culpa es del colegio que cómo puede ser, que se va a ir a la Supervisión bueno pero en general no son así y la verdad que yo creo que lo más importante es escuchar a los chicos y me ha pasado de chicos que cuentan cosas muy graves , muy graves que yo me quedo mal de no saber qué puedo hacer porque más que escucharlos , bueno, como yo comenté que el año pasado lo derivé a la asistente, ella habló a la psicóloga del Durand, estuvieron tratando a la chica por el tema este y los chicos son agradecidos porque yo veo nada más cómo me miran, de ahí en más es fantástico. Bueno, entonces yo digo: eso es lo importante de lo que yo hago. Porque lo demás, bueno yo hago una encuesta, los trato de conocer pero a qué, es decir, a qué apunta.</p>	

	<p>A lo mejor en la teoría hay un cuadernillo así donde dice a qué apunta mi función. Bueno, como pasa siempre desde que uno se recibió, en todas las reuniones en donde se la pasan hablando, ¿no? Hablando del docente, del rol docente y después el rol, el rol docente, uno lo define en la relación que tenga con los alumnos en el curso que es intransferible que es tan diferente en un curso del otro.</p>	
<p>¿Cuáles son tus dificultades o frustraciones en el ejercicio de tu rol?</p>	<p>La verdad a veces parecería, el año pasado no, eh, digamos yo noto que el colegio esto es lo que me, no sé si es por mi rol pero me parece, lo que yo veo ¿no? el colegio o los colegios en general o la escuela, como la llamemos, en general, en los últimos años ha ido decayendo la exigencia ¿no? Y yo estoy absolutamente convencida que cuando uno más exigente es, el chico más da porque el chico puede en general dar más, entonces yo como tutora que les hablo y les digo: chicos, sobre todo quizá ahora no tanto, pero cuando va avanzando el año tengo que intensificar, tomen conciencia, tienen tantas materias bajas, pónganse las pilas, estudien, ¿no? Uno insiste mucho en eso tratando de que los chicos...</p> <p>Porque acá desde supervisión las reuniones son la inclusión, que los chicos no dejen el colegio, bueno, y a mí me parece que no hay que hacer que los chicos no dejen el colegio facilitando las cosas. Hay que hacer que los chicos estudien y la verdad que yo hace muchos años cuando empecé a dar en colegios del estado también, estudiaban, pero yo exigía mil veces más que ahora y cada vez he tenido que ir exigiendo menos.</p>	<p>Se toma tiempo para contestar.</p>

	<p>Entonces eso que cuando uno, yo lo hablo en el curso como tutora inclusive y les digo: chicos no puede ser porque entonces la cantidad que tiene notas bajas. Porque entonces yo digo: acá en este curso por ejemplo hay alumnos excelentes que ellos miran para arriba cada vez que yo tengo que repetir las cosas 40 veces y se perjudican porque podrían avanzar mucho más y muchos chicos dicen eso: o sea “Sí, la verdad es que nos podrían dar más”, es decir, ellos lo ven eso también. Entonces a mí me parece que los chicos vienen acostumbrados a no estudiar de la primaria y te lo dicen. Los chicos de primero dicen “nunca nos tomaron lección” Yo no tenía que estudiar. Los padres dicen: “mi hijo viene y le pregunto: ¿Tenés que estudiar? No no tengo nada que estudiar”.</p> <p>Y no es verdad que no tiene que estudiar Está acostumbrado a que no estudiaba nunca nada y a mí la verdad que como tutora vengo insistiendo y vengo insistiendo, pero después dicen, ah. ¿Cómo puede ser? En este primero ven las estadísticas entonces tantos se llevan tantas materias, tantos se llevan ...</p> <p>Yo me planteo que esto sería como ¿uno qué estuvo haciendo? pero la verdad más que decirles que estudien ¿qué hago? Yo creo que habría que hacer un plan para exigir. Yo me sentí mal, me sentí mal en ese punto en el sentido de decir realmente no hay con qué mover a los chicos para que estudien, o sea el discurso de decirles es importante pero no encuentro ningún curso en el que se los mueve, eso me parece.</p>	
--	--	--

<p>¿Cómo es el vínculo con los profesores?</p>	<p>El vínculo es bueno. Si tienen algo que comentar, por ejemplo esta profesora que yo dije que el alumno la mandó a la mierda con todas las letras que pasa de vez en cuando, por suerte acá pasa muy de vez en cuando, hay otros colegios que sé qué es de todos los días Eh, no, lo conversamos. Obviamente, seguramente yo voy a salir a hablar porque es lo que corresponde. En general el vínculo es bueno. Por supuesto en general nunca falta algún docente que no venga a decir esto: porque en mi curso me pasa que yo no puedo trabajar, pero bueno yo no puedo decirle directamente: el que está a cargo del curso, el responsable, en tu hora de trabajo, la que pone las pautas, la que pone la [...] la que los deja hacer lo que sea o no, es el docente. Ahora cuando en un curso sí son todas las profesoras, las que me lo vienen a decir obviamente algo tengo que hacer. Igualmente yo en general les comento a los chicos: miren chicos que está pasando en tal materia pero prefiero por lo general al final del trimestre para ver todas las notas para ver si es una cosa de alguna docente o si todo el curso realmente tiene materias abajo pero la relación con las docentes la verdad es que es buena</p>	
<p>Si vos tuvieras que definir al tutor ¿qué dirías?</p>	<p>Como lo asocio tanto al tema de “el escucha”, parece lo mío medio psicoanalítico, pero escuchar y tomo la escucha como ayuda. No sé, yo creo que es eso. Y además creo que es una herramienta que tiene que servir a los chicos por un lado y al funcionamiento de, de, del curso, del colegio, porque somos una especie de intermediarios. Yo creo, yo no se yo lo tomo de esa manera porque el chico está cumpliendo un rol en</p>	<p>Se toma tiempo para pensar.</p>

	<p>el colegio, es en las dificultades que se llegan a presentar dentro del colegio, tratar de, bueno, encauzar, escuchar qué problemas hay, si tienen un problema llevarlo a una persona que lo pueda manejar mejor que yo, si del otro lado alguien tiene un problema me lo va a comentar a mí para que yo lo maneje con ellos. Una especie de nexo o herramienta creo que para mejorar sobre todo a ellos. Pero en realidad, me parece que uno se tiene que poner en función de los chicos pero manejarme con colegas, manejarme con la directora, con el asesor, con quien sea, con los padres porque también hay que hablar con los padres, tratar de llevarse bien , de decir las cosas como son de la mejor manera posible, ¿no?.</p>	
--	---	--

Asesor pedagógico

Pregunta	Respuesta	Comentarios
Presentación		
¿Desde cuándo sos asesor en la escuela?	Desde este año. Empecé en marzo de este año.	
¿Qué pensás de la inclusión de la tutoría en la escuela?	Eh, es útil, digamos, para lo que es, este, el conocimiento y el saber trabajar las problemáticas de los alumnos. Eh, obviamente, tiene limitaciones dado que una de las limitaciones es la horaria, o sea, tiene a diferencia, que se yo, de los colegios privados, solamente dos, tres horas para trabajar, lo cual, eh, para hacer el seguimiento tal vez de un curso es poco. Eh, hay limitaciones que también tienen que ver con cómo se ha..., digamos, que tal vez no sé si todos los docentes están preparados para ser tutores. Es algo que el sistema de por sí no prepara, no prepara mucho. Yo ahora escuché que ahora iba a haber una movida de algunos cursos, tal vez para capacitar y demás, eh, que tiene que ver sobre todo para el fortalecimiento ¿no?	
¿Qué tiene que ver con 3°, 4° y 5°?	Claro, pero sigue siendo poco en función de lo que son las realidades que hoy nos encontramos que tienen los chicos, ¿no? Este, eh, limitaciones también que tienen que ver con lo, que digamos cómo es institucionalmente. Cuando ingresé me encontré con que, por ejemplo, algunos docentes no tienen horas frente a curso, o sea, que no tiene una idea más clara la dinámica del grupo, no. Solamente tiene la mirada individual y, a lo sumo, de pequeños grupos y, a lo sumo, lo que le pueden decir los demás docentes sobre su clase, digamos. Pero no tiene ese, digo, habiendo tenido diecisiete años la	

	<p>experiencia de ser tutor, eh, es como que yo creo que dice mucho tener la mirada grupal ¿no? Si uno no la tiene ya de por sí hace agua. Y después, eh, hay, además de esto, se agrega que hay tutores que no tienen, digamos, a veces, no están ni en el mismo turno, eh, o sea, son profesores que están a la mañana y hacen la tutoría de un curso que está a la tarde ¿no? Entonces, eh, no se cruzan con los alumnos y se hace bastante tedioso. Eso como cuestiones estructurales ¿no? Después, en cuanto, después, bueno, están las características, las limitaciones que tiene cada uno como persona que, de por sí, este, hay algunos que son gente muy flexible, eh, muy conciliadora, que toma mucho registro de lo que pasa en el chico, son muy intuitivos ¿no? Entonces, bueno, esos generalmente, tienen, son los que ayudan a captar mucho más fácilmente las situaciones, eh, problemáticas y hay otros que lo toman como un trámite porque insisto, ¿no? es una cuestión así totalmente personal y que tal vez porque le implica, bueno, un manguito más para llegar a fin de mes, eh, o porque no le sale ¿no? en su forma de ser, pero, eh, se traduce en que... Me ha pasado, por ejemplo, de encontrarme gente que ahora en agosto me viene a plantear temas cuando yo, ya, por otros lados, me fui enterando de la realidad del alumno ¿no? hace meses.</p>	
<p>¿Ellos recurren a vos?</p>	<p>Eh, les, eh, les cuesta muchísimo a algunos. Otros no y otros vienen cuando están desbordados. Entonces, yo mantengo por ejemplo, vía mail una comunicación con, este, casi todos. De los once, doce que son hay uno solo que no tiene mail. A</p>	

	<p>todos los demás les voy mandando información. Con la Coordinadora de Tutores sí tenemos una comunicación estrecha y yo generalmente, eh, le digo, le estímulo que por favor les diga a los demás tutores que vengan cuando tienen alguna urgencia, alguna cosa que les preocupa. Pero en general, eh, o buscan a ella como referente o que viste que siempre las mediaciones es como el teléfono descompuesto, siempre se pierde algo. Entonces no me gusta. Como no logré así de motus propio salvo tres o cuatro que han venido con cosas pero, en general, no son de venir, opté por una segunda medida al iniciar el segundo, la segunda parte del año que, que, este, obligarlos a venir, eh, una vez acá al principio como para poder, este, por lo menos a algunos decirles: “hola soy el asesor” ¿no? Porque ni me conocían como tal ¿no? Tal vez me habían visto, me habían cruzado pero no se habían molestado y otros, este... Yo, digamos, donde hay un camino hecho ya fue mucho más fácil ¿no? Hay algunos, yo creo que lo hacen porque no quieren complicaciones, otros porque se consideran: bueno los grupos no tienen, mi grupo no tiene problemas, entonces no voy ¿no? Pero es esta cuestión de decir, yo siempre digo: yo no, no estoy de vigilante. Simplemente quiero escuchar aunque sea que me digas que está todo bien en el curso. Si vos me decís que está todo bien yo me quedo tranquilo. Si no, este, o si yo escucho por otros lados otras voces que dicen es un caos, como me ha pasado ahora con un grupo, y que la docente recién ahora me viene a hablar de los alumnos en</p>	
--	---	--

	<p>particular y yo le digo: mirá hace meses que estamos con estos pibes trabajando ¿no? Yo hablé, hablé este tema con la familia, hablé hasta con la psicóloga del alumno ¿no?, este, bue. Por lo cual digo, este, es una limitación lograr esto. Antes se reunían, se reunían y parece que la modalidad era ir allá. Igualmente a mí no me gusta esto de ir allá a las reuniones que mantienen ellas, primero porque son atomizadas ¿no? Son reuniones con tres, reuniones con dos, reuniones ...</p> <p>Yo, la verdad que tengo un montón de cosas que hacer dentro de mi función. Eh, fui al principio y después noté esto en las que fui: que todos opinan, más allá de que no lo tengan, que no son los tutores, todos opinan. Entonces termina siendo como una mini sala de profesores y yo no veo que sea constructivo ¿no? Porque lo constructivo es poder justamente intercambiar con la gente que está ese momento con el grupo ¿no? Y se dispersaba mucho, entonces, por eso, es que opté por esto de decir, bueno, vengan acá y hablamos. Mi intención, si bien hasta ahora, digamos logré que vinieran de doce u once, siete personas hasta ahora y yendo yo y diciéndole no te olvides de mí ¿sí? este pero, hago un trabajito que cuesta. Y algunos se han llevado la sorpresa de, ah, mirá Javier sabía cosas. Yo de muy buena manera pero he tenido que decirles: mirá justo me enteré por preceptores o por profesores que se acercaron así con la inquietud. Como para hacerles ver que, que tienen que venir ellos ¿no? Porque tienen mi mail. La mayoría de ellos podrían aunque sea mandarme un mail, aquellos que tal vez no me ven muy seguido,</p>	
--	---	--

	<p>que vienen por poco tiempo. Sin embargo ni siquiera eso ¿no?, este, entonces... O la otra ¿no? cuando están desbordados ahí sí me dicen sacame las papas del fuego.</p> <p>Y yo tal vez tenía, estaba acostumbrado a una dinámica que me parecía piola que era justamente que en las reuniones había la posibilidad de la multiplicidad de miradas. Acá no se puede, no se puede porque están muy acostumbrados a trabajar así como compartimentos estancos.</p>	
<p>¿Cómo ves la relación entre los profesores y los tutores?</p>	<p>Eh, en general, sí. Suelen decirles. Los tutores manejan información de los docentes. He escuchado también docentes que han dicho tal vez en algún caso puntual, eh, los rumores son otros ¿no?</p>	
<p>¿Cómo qué?</p>	<p>Sí yo le dije, yo le dije no me dio bolilla o nunca lo veo ¿no? que son estos casos que yo te digo ¿no?, que no están frente al aula o están en contraturno o que vienen y se van así entonces que tienen pocas horas. Se hace muy, muy difícil.</p>	
<p>¿Los de primero y segundo tienen que estar obligatoriamente frente a curso o puede pasar que no?</p>	<p>Sí, tiene que estar frente a curso. Ahí, ahí. En estos días por ejemplo vino el supervisor y la coordinadora de Proyectos de Fortalecimiento y dijo muy seriamente ahí en la reunión delante de la Coordinadora de Tutores, porque estaba haciendo un monitoreo de los proyectos, eh, y ambos coincidieron en esto de que para el año que viene habría que lograr que se hiciera una sola reunión de tutores ¿no?, digamos, que se concentraran todos los tutores, por lo menos este todos los que tienen que ver con el proyecto es decir tercero, cuarto, quinto y, este, a lo sumo esa, y una</p>	

	del Ciclo Básico es decir los que están en POF, digamos, primero y segundo.	
¿Ellos tampoco tiene un día donde se reúnen todos?	No, también picotean así algún día, bueno y después la cuestión de, eh, lo que es la comunicación con, este, digamos, que estén en el mismo horario en que estén los alumnos; tienen que ser referentes elegidos por los alumnos. Que no son, digo, yo, a mí, no he visto acá que se elija, lo elijan los alumnos ¿no? Un poco la, lo que escucho es esto de que hay poca, poca oferta para hacerle a los alumnos. A mí no me cierra esa idea. Me parece que también está la subjetividad del equipo de conducción de con este me simpatiza más o tengo yo la idea de que va a ser mejor o que no me va a faltar mucho, etc. Lo cual creo que no es ese el espíritu por lo menos que manifestaron desde Supervisión ¿no?	
¿Quién es la supervisora que se encarga de proyectos?	Eh, la coordinadora de los proyectos es María Silvia Cobián. El supervisor en este momento es, este, Carlos Caamaño.	
¿Cómo definirías al tutor?	Como alguien que tiene que tener, digamos, la mirada, tiene que manejar las miradas, digamos, eh, principalmente del alumno, digamos, de la realidad del alumno. Este, que tiene que tener la cintura ¿sí? o la, digamos, eh, la comunicación suficiente como para poder pedir ayuda a los demás agentes de la institución y también de saber comunicarles ¿no? participarles las preocupaciones que uno detecta acá a la familia. Es fundamental, mismo, bueno, trabajando con los demás actores institucionales, buscar la forma de ayudar a ese alumno y de darle también una respuesta a la familia ¿no? que se supone que busca...	

<p>¿Los padres recurren a los tutores?</p>	<p>Eh, también pasa... Primero lo que escucho de los tutores es que les cuesta mucho a veces hacer que vengan acá. Cuanto, según me dicen, cuanto más es en el año, digamos, en el primer trimestre tal vez vienen unos cuantos ¿no? y va mermando a medida que pasa el tiempo, este, claro está, que digamos ya a lo último el padre se da cuenta que si lo ven... Hay muchos que hay que mandarles telefonograma para, que se den por enterados que tienen que venir a firmar el boletín, este, o que tienen que venir a hablar acá y si no hasta tener que llegar a la instancia en algunos casos de decirles: no mirá no entrás si no está tu papá, si no venís con tu papá. Algunos casos hemos tenido que hacer de esa manera. Y de primero a quinto año la cosa también merma ¿no? o sea en primer año vienen, en segundo año vienen un poco menos; tercero, cuarto y quinto acá vienen cuando saben que el chico está al horno.</p>	
<p>¿Cuáles son los principales problemas que presentan los chicos?</p>	<p>Eh, con los chicos bueno una apatía frente al estudio muy grande. Este, lo que no he podido terminar de chequear y que es un poco lo que justo estaba pidiendo ayuda a Fabián Otero, eh, porque me interesaba ver de qué manera, poder detectar cuánto también de esa mirada negativa ¿no? frente al estudio, eh, está relacionada con la postura o la impostura ¿no? del docente en el aula ¿no? A veces me da la impresión de... porque me llama la atención que los docentes no tienen, eh, una actitud digamos una autocrítica profunda ¿no? Este, consensuan, que los alumnos no estudian pero no se proponen demasiado estrategias para modificar eso o de indagar</p>	

	<p>por qué el alumno no estudia. Dan por supuesto un montón de cosas que, además, después cuando yo he tenido oportunidad de entrevistar a algunos chicos me doy cuenta que los chicos hasta tienen el disco así digamos grabado con ese mismo discurso ¿no? Ahí es donde no me cierra ¿no? ¿Por qué dicen justo lo mismo que el docente? No será tal vez que el docente se lo dijo tantas veces... ¿no? Y además que esa conducta muy, muy refractaria de los docentes a cualquier, este, reflexión ¿no? o invitación a la reflexión sobre sus propias prácticas parece ser ¿no? como algo desgarrador. Obviamente, este, a mí en lo particular me ha pasado que hay gente que desde que empecé el año... Por ejemplo hice el diagnóstico de lo que fue el año pasado para poder ver qué proyectos implementar. Eh, bueno, algunos docentes, que después digo porque yo siempre hago circular la información a todos los docentes, eh, me llamaba la atención que hay algunos que no me saludan ¿no? Han llegado a esa instancia ofendidos por esta cuestión de que están así ¿no? siempre perseguidos. Y los números cantan, Si en una materia flaco, no solamente se la llevan el 80 o 90% sino que además tenemos gente que ya la tiene previa, se ha recibido o sea está a punto de recibirse pero no se puede recibir por esa materia, digo, y es el mismo docente que tiene, los mismos docentes, habría que hacer una mínima autocrítica. Bueno entonces también se traduce, por ejemplo, en nosotros le decimos acá la capacitación en pantalla digital, ¿no?, para que la usen, los recursos y demás y la</p>	
--	---	--

	<p>usan muy poco. Son muy pocos los docentes que utilizan la pantalla digital. Eh, cuando fue la presentación de los contenidos en la región se dio un montón de modalidades. A la, a esa reunión fuimos yo, este, la vicerrectora y una sola de las, este, eh, jefas de departamento. Pero hay seis jefes de departamento.</p>	
<p>¿Y en los tutores también ves falta de autocrítica?</p>	<p>Yo lo que veo es como que en los tutores hay, digo, porque acá tenés que además siempre hay variables que, son interesantes de análisis, que algunos tutores además están como proyecto ¿no? en algunos proyectos que pone en vilo un poco así la realidad institucional, más encima, eh, son jefes de departamento, hay algunas situaciones. Entonces tenés que ser muy cauto.</p>	
<p>¿Cuándo decís tener en vilo qué querés decir?</p>	<p>Que digamos que, que, cuando vos hacés un proyecto, salvo tutoría, lo hacés por algún, para mejorar algo que no está bien. Entonces, si ya de por sí están susceptibles de porque lo tenemos que hacer porque no nos queda otra, porque la cosa viene de arriba, porque supervisión dijo que había que hacer algo, ¿no?, entonces, yo lo que noté o sea a la cara visible de que es un poco mía, es a mí porque yo fui y di los números. Obviamente después con la dirección tienen otro trato, pero cuesta mucho poder instalar esas cuestiones. O sea les cuesta muchísimo a todo nivel, por eso es una cosa así de la realidad institucional ¿no? La incomunicación, eh, es muy fuerte a todo nivel ¿no?, digo, hay a veces reclamos de distintos sectores y no son capaces de dialogar ¿no? En esto, más de una vez yo he estado ahí tratando de buscar y a veces no me da el</p>	

	<p>cuero, ese es el tema, o sea, a veces los preceptores quieren que esté más pero yo este tiempo, por ejemplo, lo que te decía, estuve tratando de juntarme con los tutores que nunca más los veía. Yo la primera parte del año estuve con los preceptores así escuchándolos, viendo las cosas porque eran los que más venían a decirme los problemas de los chicos ¿no? Y hay tutores, digo, la queja de los preceptores es: los tutores acá algunos hacen nada y yo no puedo decir que todos, todavía alguno que me llama poderosamente la atención viste que, esto que, teniendo tiempo, que es verdad que no tienen mucho, pero teniendo algo de tiempo, no lo, no lo hagan así, no lo capitalicen para poder, eh, hacer algunas movidas importantes como eso de hablar con el asesor a ver ¿no? recomendar que tal vez algún alumno... Para darte un ejemplo, a mí medio me puso la piel de gallina, eh, una alumna estaba, estaba mal ¿no? Los preceptores comentan que está mal, entonces, bue, interviene la psicóloga del Durand, habla con ella.</p>	
<p>¿A través del ASE?</p>	<p>No el Durand tiene, es un área programática de relación así directa Durand con la escuela, este, tanto en salud mental como viene una médica cada tanto a ver las cuestiones de, eh, las vacunas y demás. Bueno, este, la psicóloga termina de hablar y me dice: mirá y, esta chica tiene un problema grave, o sea, este, una potencial suicida ¿no? Eh, bue... A todo esto, este, llama a la vicedirectora, a la familia, trata de convencerla que vaya, bue, se hace la movida así dentro de lo que tenemos así como información. A la semana siguiente hablo, justo logro hablar</p>	

	<p>con esa tutora de esa chica y me dice ¿sabés que hay una chica? No la veo muy bien. Pero, entonces, digo: este, mirá más que no muy bien. Este, la veo apática me dice. Bue, sí vení que te explico ¿no? y le hice todo el... Pero yo digo, este colegio tiene muy buena, digamos mucha suerte, mucha suerte porque como es chico, este, tiene un montón de situaciones que cuestan muchísimo poder manejarlas. Lamentablemente esto de que el tutor cambie todos los años, eh, el asesor pedagógico no sea continuo, digo. Yo soy el tercero que viene en tres años, entonces no le da una continuidad a un proceso, pero tampoco, digo, a nivel institucional nunca, eh, han trabajado estas cuestiones ¿no? por ejemplo el tema este de, de, no hay una intencionalidad muy seria de que los docentes trabajen por ejemplo modificar sus prácticas y hago sugerencias pero como acá están muy acostumbrados que si no se baja de algún lado directivo no dan bolilla, entonces los proyectos se hacen porque presiona supervisión.</p>	
<p>¿Y de tutoría ustedes tienen material?</p>	<p>Mirá, eh, generalmente en esas reuniones que hacen suelen compartirse los materiales, este, entre los mismos tutores, eh. Yo siempre he dicho lo mismo: si necesitan material yo he sido tutor muchos años avísenme sobre qué temas. Bue, algunos fueron, se acercaron, me pidieron material a mí. Yo le alcancé a un encuentro. De hecho, una serie de canciones que hace el boletín salesiano que tienen reflexiones para los jóvenes ¿no? Así que son música de ahora, de rock, actuales, yo se las mandé por mail ¿no? todas las canciones que habían sacado hasta ahora. Están digitalizadas.</p>	

	<p>En ningún momento recibí un gracias, nada. Pero te quiero decir, les cuesta muchísimo esto, pedir ayuda y hacerse cargo de, a veces de decir a ver qué modalidades ... La realidad es que con el grupo entero trabajan muy poco así, entonces, eh, no, no tienen esa misma visión. Hay varios que me vienen a decir, creo que son cinco docentes que vienen y me dicen mirá: te presento la situación de este grupo y después de este otro que no lo tengo. O te hablo de este grupo pero te aclaro que yo no tengo la menor idea de cómo funcionan en el aula ¿entendés? Por eso, eso fue otra cosa que dijo el supervisor: el año que viene tendría que, que cambiar. Insisto, yo creo, que acá, eh, si fuera lo único, ¿no? que por ejemplo, no es claro acá quieren manejo pedagógico. O sea de golpe todos se interesan por lo pedagógico cuando vienen, cuando viene el cierre del trimestre y se ve la cantidad de gente que tiene problemas pero, digamos, es eso. Veía el otro día con Margarita Poggi que habla de que el rector tiene que estar a cargo de todas las cuestiones así macro o la relación con lo macro y todo lo institucional así desde arriba y el vicedirector puede ser el tipo que está a cargo de todo lo pedagógico, es decir, del seguimiento de los docentes y demás. Acá no, no es así. No es así.</p>	
<p>¿Hay mucha repitencia?</p>	<p>Hay... El año pasado hubo una, digamos, este de cada ... Por ejemplo, hay mucha repitencia en los primeros y segundos a veces se acercan los terceros; cuarto y quinto ya no, pero primeros y segundos es muy fuerte. Son cuatro alumnos por división más</p>	

	<p>o menos. Doce en total. Pero no hay... Bueno y eso. Yo una cosa que me sentí en la obligación de trabajar porque fue algo que se reclamaba al colegio por historias previas y que, bueno, poniéndome la camiseta del colegio dije bueno vamos a ver qué hacemos con esto, es el tema de que los alumnos no se vayan, no abandonen y nadie sabe qué pasó con ellos ¿no? Y a esto me refiero a. Concretamente a la conducción le cuesta mucho darle valor a los programas extra institucionales ¿no? que vienen por afuera como el ASE ¿no? el ASE es así como un dolor de muelas. ¡Vienen los del ASE! Y que los del ASE ¿no? además lo tiene re calado. Entonces el ASE ¿qué hace? Terminan reuniéndose acá conmigo porque están que no... Pero digo, además, este, digamos, nunca es explícito pero esta cuestión de vos venir soy del ASE y yo estoy escribiendo, haciendo los boletines ¿Entendés? Eh, violencia familiar también está, viste, ante una denuncia de un alumno que tiene una situación de violencia vos tenés que llamar al Consejo de Abogados y acá no, esperá hasta que hable la psicóloga, viste, a mí me pasó y además yo moviendo todas estas cosas y después tenerme que comer un montón de agresiones ¿no?, o sea porque están, no se organizan entre ellas. Entonces ese es el tema, eh, no se organizan, no comunican, no capitalizan por ejemplo las reuniones de personal que terminan siendo una catarsis, repitiendo siempre lo mismo ¿no? A pesar de que por ejemplo en la última reunión, eh, Cobián que es la de Proyecto de Fortalecimiento les había dado un texto muy</p>	
--	--	--

	<p>interesante para poder analizar sobre el tema de la, del rendimiento escolar ¿no? para que trabajaran en grupo. Al final no se trabajó en grupo, se le dio el texto así como, más o menos, después hagan algo y se perdió, digamos, porque de por sí los docentes es como que no terminan de tomar conciencia y entre ellos mismos es como que les cuesta mucho ponerse de acuerdo. Eh, entonces los coletazos están. Tiene el colegio, digo, tiene mucha suerte porque no han pasado cosas de violencia pero sí me pasó, este, vino el ASE a decirme mirá hay chicos que acá no se fijan a dónde van y yo me tomo el laburito de ir y seguir a los alumnos que no vienen y decir bueno qué pasa que no vienen. Los preceptores en eso también ¿no? depende del preceptor. Hay algunos que te avisan, otros que no te avisan cuando quedó libre, ¿no? Hay una cuestión de común..., no, el tema del rendimiento pero por otro lado el tema de la comunicación, de trabajar en equipo. Hay, es como muchos recelos, muchas cosas así... Eh, yo te digo, todo trato de comunicarlo para que nadie cuestiona nada. A los coordinadores les suelo pasar la información de cada trimestre para que sepan cuál es la situación de las materias, cuáles son los que tienen más altos problemas, eh. A los tutores les paso la información de los alumnos con más cantidad de faltas, de inasistencias o de, de materias bajas. Pregunto por ellos a ver qué pasa, qué no pasa pero, viste, es como que les cuesta mucho trabajar en equipo. Yo estaba acostumbrado a trabajar en otros lugares sí en equipo. Es decir, bueno, siempre están ocupados, siempre están</p>	
--	---	--

	<p>ocupados, entonces, eh, viste, vos podés venir. Me pasó una vez muy gráfico venía justamente el supervisor y le empezó a decir que no tenía, que no conseguía tinta para la impresora, este que tenía problemas con una llave, viste, o sea como que G quiere estar en todo, No puede y se desborda entonces y como todo, viste, cuando el gato no está, o está ocupado en otros millones de cosas cada uno hace lo... y después cuando viene, surge alguna cosa así problemática este, bueno, es como que nunca hace mea culpa es como que, o sea, la mea culpa es “estoy desbordada”. Estás desbordada porque querés, estás desbordada porque no confiás en tu vicerrectora, porque no delegás responsabilidades a cada uno. No puede ser que vos la rectora estés ocupada en la tinta. Dáselo a secretaria. Hay cuatro auxiliares en secretaria. Este tipo de cosas impactan mucho. Pero porque ella lo genera y porque quiere estar en todo y no se puede. Y los tutores en esto también por momentos viste yo, digo, veo tutores que hasta ahora ... Me dijeron: acá se hace un seguimiento de los horarios y demás. Dije, bueno, está bien, yo no me meto en eso. Pero empecé a notar que algunos no cumplían el horario. Es más, la Coordinadora de proyectos venía y no se encontraba con algunos docentes, entonces ¿A dónde están? Entonces le dio todo el palpito de que... Ahí es donde ahora justamente en el monitoreo exigieron bueno que por favor controlen que vengan, por ejemplo.</p> <p>Si no, por ejemplo, alguna cosa que deberían algunos, algunos, no todos, algunos vos los ves muy</p>	
--	--	--

	<p>ocupados pero hay otros que no, digamos ¿No tienen alumnos para hablar? Porque no vinieron, lo que sea. Se quedan corrigiendo teniendo la posibilidad, qué se yo, de llamar a los padres para decirles que vengan, qué se yo, tenés la posibilidad de venir a hablar conmigo y ver, hacer un relevamiento: a ver cómo andan las cosas. No, no se le ocurrió. Se quedaba corrigiendo... Esas cosas que ...</p>	
--	--	--

Rectora

Pregunta	Respuesta	Comentarios
Presentación		
¿Cómo está insertada la tutoría dentro de esta escuela?	Y bueno, si lo comparamos con la cuestión de las escuelas que tienen Proyecto XIII como que ellos ya la tienen naturalizada la tutoría. En cambio acá, tener tutores es una lucha porque, qué se yo, hay que primero, hay que construir, este, desde el nombramiento ya del tutor, porque muchas veces nosotros tenemos, mediante primero y segundo años por planta orgánica funcional y después tercero, cuarto y quinto que hicimos el Proyecto de Consejería por Planeamiento Institucional que paga horas institucionales que llegan hasta noviembre solamente. Entonces, este, son muchos los requisitos para nombrar tutores, eh. Tienen que ser profesores titulares. Este, entonces ya el nombramiento es una lucha porque muchas veces los profesores titulares no quieren.	
¿Eso es para planta funcional?	Y para consejería. Para los dos. Claro, este, entonces, después hay que conseguirlos mediante excepción. Entonces pueden ser interinos, y cuando uno nombra un suplente, tiene que hacerlo mediante excepción, este, así que es toda una lucha.	
¿Por qué no quieren los profesores en general?	Y, los profesores piensan que, bueno, es mucho trabajo, generalmente los profesores que tienen más, más experiencia, este, o más antigüedad no quieren tomar tutorías. Como que es mucho trabajo, que hay que entrevistar padres, que hay muchos conflictos y cosas por el estilo y a mí me parece que conviene también que sean personas jóvenes que tienen	

	<p>muchas ganas de empezar a trabajar. Acá tenemos esa suerte. Hay muchos profesores nuevos, este, que tienen ganas de trabajar así que se ha formado un lindo equipo este año, sí, sí.</p>	
<p>¿Se van renovando muy seguido los tutores?</p>	<p>Y... La cuestión es que tiene una, tienen un... El mandato tiene una duración de dos años, lo pueden renovar hasta dos años.</p>	
<p>¿Esto es para los tutores que están en la planta funcional?</p>	<p>Los de planta funcional y los otros no. Los otros se hace por proyectos anuales, este, que son generalmente desde el mes de mayo hasta el mes de noviembre. Así que todos los años hay que, este, construir desde el principio. Así que bueno, es uno de los problemas que tenemos porque, este, las horas institucionales, generalmente los proyectos institucionales se pueden plantear, este, a partir de mayo, junio, cuando recién se plantea la política educacional y el asistente técnico empieza a venir a la escuela y entonces arrancamos tarde con las tutorías. Este, en vez de arrancar en marzo junto con las clases, cuando se inicia el ciclo lectivo, terminamos empezando en mayo, en junio con las tutorías, con las consejerías de tercero, cuarto y quinto. Este, por POF, cuando tenemos la suerte de ir definiendo más o menos quiénes van a ser los tutores, y eso, ir construyendo ya desde el principio, por ahí nos adelantamos, porque podemos hacerlo desde el principio del año. Pero, este, en tercero, cuarto y quinto es un problema. Esa es la diferencia que hay con las escuelas que tienen Proyecto XIII. Así que...</p>	
<p>¿Y cuáles serían las ventajas que vos le ves a la tutoría?</p>	<p>Y, el trabajo en equipo de los tutores para contener a los alumnos, a los padres, este, eh, para acordar estrategias, este,</p>	

	también para, eh, eh, tratar de encauzar la situación de los alumnos.	
¿Qué problemáticas hay en esta escuela?	<p>Y, depende. Hay dos situaciones distintas: turno mañana y turno tarde. El turno, el turno tarde tiene una población bastante especial porque hay una población que tiene problemas sociales, que tiene, eh, necesita un lazo afectivo, eh, con el docente. Hay que trabajar mucho en este sentido. Es como que hay que trabajar mucho sobre la aceptación de las normas.</p> <p>Eh, en el turno de la mañana también tenemos problemas sociales como en todas las escuelas, este, pero no hay, que son... Aceptan más fácilmente las normas de la escuela, este, más, hay más predisposición al trabajo por ejemplo, o sea que hay dos realidades distintas, turno mañana y turno tarde.</p>	
¿Los chicos entran por sorteo?	<p>No. Generalmente son alumnos que entran desde primer año, eh, generalmente con, porque tenemos, este, pocos ingresantes de séptimo grado y el turno tarde se conforma generalmente con alumnos repitentes de otras escuelas excluyentes, por ejemplo, el liceo 9, el Normal 10, de la zona, que no aceptan repetidores. Así que, eh, hasta ahora respetamos la elección del turno cuando se inscriben en primer año, eh, porque baja la matrícula y si por ahí la rechazamos o cambiamos el turno nos quedamos sin esa matrícula que viene de 7° grado. Este año se hicieron, se hizo un proyecto de articulación con las escuelas, de las escuelas primarias de la zona, que es la primera vez que se hace después de muchos años y, este, bueno, algunos resultados nos dio, pero, habría que profundizarlo.</p>	Me aburre el ritmo de la entrevista.

¿Es decir que tienen poca matrícula en primer año?	Claro, claro y después se van incorporando alumnos repitentes de otras escuelas de la zona, sobre todo en el turno tarde.	
¿Cuáles son los límites que le ves a la tutoría o los aspectos que pensás que habría que mejorar?	Y, este, por ahí cuesta mucho, eh, la documentación del trabajo, este, porque se hace un seguimiento a pulmón, continuo, este, contención de los alumnos, pero cuesta mucho registrar, eh, registrar lo que se trabaja. No sé, qué se yo, después como objetivo el seguimiento de los alumnos. Se hace pero cuesta por ahí compartirlo con el resto de los docentes.	
Se abre la puerta y una persona le plantea una pregunta a la rectora. Tiene lugar un breve diálogo con ella.		
¿Cómo definirías al tutor?	(Sonríe) Y, no sé, un, un acompañante del alumno, un nexo entre el alumno, la familia, el contexto en el que vive el alumno con el, con la escuela, con toda la escuela.	
¿Cuánto tiempo hace que sos rectora de esta escuela?	Desde marzo del año pasado. Claro porque el año que viene no voy a estar. Hubo concurso y va a haber otro rector el año que viene.	El docente que está haciendo el acta dice: “Pusiste el dedo, tocaste el tema puntual” “Quedó segunda”- comenta el docente.
¿Y vos a dónde vas?	No tengo idea. No. Tengo mis horas de clase pero, bueno, ahora es el concurso por vice y demás, pero no tengo idea.	Me siento incómoda.
¿Los rectores tienen en general continuidad en esta escuela?	Y, en ésta, hay poca. En ésta hay poca continuidad. Hace unos cuantos años que hay, eh, hay un rector por año más o menos.	
¿Qué otra cosa me quisieras contar de la tutoría que te parezca importante? ¿Por ejemplo, los alumnos reciben bien la tutoría?	Y, en los años, eh, en los cursos más bajos, primero y segundo, se identifican bastante con el tutor. En los años superiores les cuesta el espacio de tutoría que, que sea obligatorio, digamos. Les cuesta venir al espacio de tutoría pero	Siento que debo terminar pronto. Suena el teléfono.

	cómo generalmente lo ponemos dentro de la carga horaria, eh, no hay problema en este sentido. Pero los alumnos, este, se apoyan bastante en el tutor, sobre todo en primer año.	
¿Y los padres?	Y los padres también. No sé si es por la característica del tutor especialmente, o (atiende el teléfono)	
Mientras habla por teléfono el docente me dice: “El jueves tengo examen de concurso para supervisor en adultos. Yo soy director de CENS. Por curiosidad, para probar. En total quedamos cinco sobre tres cargos vacantes así es que es peliagudo (Risitas) Pregunto cómo es el concurso y me responde: “No sé, es medio raro. Es diferente al concurso para directores porque está más armado... (Me sigue explicando que no sabe cómo va a ser evaluado. Se superponen las voces y no es posible transcribir exactamente)		
Última pregunta ¿Les llega material del gobierno de CABA o de algún organismo técnico que supervise la tutoría todos los años?	No, no. Es escaso el material. Hicieron una publicación más o menos hace cinco o seis años con, yo creo que con las experiencias, las primeras experiencias sobre tutoría y después nada.	Termina la comunicación telefónica y retomamos el diálogo.
¿Ustedes lo manejan con la asesora pedagógica?	Y claro, en general...	
¿La asesora pedagógica también cambia?	No, es un cargo de planta orgánica funcional de la escuela y bueno, este año hay una asesora nueva porque la otra asesora está en comisión, pero...	
¿Quiere decir que el material no les llega desde...?	No, en general no.	
¿Lo arman ustedes?	Sí, sí, sí.	

