

DISPOSITIVOS TUTORIALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: POLIFONÍAS Y DISONANCIAS EN LAS VOCES DE LOS ACTORES ESCOLARES

Valeria Dabenigno: valdabenigno@gmail.com

Silvina Larripa: silvinalarripa@gmail.com

Rosario Austral: rosarioaustral@yahoo.com.ar

Gerencia Operativa de Investigación y Estadística (GOIyE) - Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa (DGECE) - Ministerio de Educación - GCBA

Resumen

Esta ponencia se inscribe en una investigación en curso que se desarrolla en escuelas secundarias de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y que tiene por objetivo general reconstruir los sentidos y las prácticas que los actores escolares construyen en torno a diversas políticas e iniciativas dirigidas a fortalecer la retención, la enseñanza y los aprendizajes en el primer año del nivel secundario.

En este trabajo, el foco se coloca en la tutoría, en tanto dispositivo privilegiado para el estudio de los procesos de construcción de nuevos modos de pensar las tensiones que se producen como resultado de la permanencia de formatos escolares tradicionales, en el marco del acceso de nuevos sectores sociales a la educación secundaria.

En este sentido, interesa el análisis del espacio tutorial atendiendo tanto al discurso oficial, devenido texto en las normas y lineamientos que regulan el funcionamiento de este dispositivo, como considerando las diversas voces de los actores que habitan este espacio en la cotidianidad escolar: profesores tutores y estudiantes.

El diseño metodológico cualitativo que caracteriza la investigación –con recopilación de documentos y entrevistas– permite reconstruir las múltiples perspectivas desde las cuales estos actores escolares atribuyen sentidos y “actúan” el dispositivo tutorial en contextos institucionales específicos.

Palabras clave: educación secundaria - políticas educativas - tutoría

DISPOSITIVOS TUTORIALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: POLIFONÍAS Y DISONANCIAS EN LAS VOCES DE LOS ACTORES ESCOLARES

Valeria Dabenigno, Silvina Larripa y Rosario Austral

Este trabajo analiza cómo se configuran, dotan de sentido y resignifican las tutorías en el primer año de estudio de escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, atendiendo tanto al discurso oficial -devenido texto en las normas y lineamientos que regulan su funcionamiento- como a las voces de los docentes-tutores y estudiantes que participan del espacio tutorial. Se exploran algunas relaciones entre las políticas que vienen promoviendo desde la última década el uso de este dispositivo y la “puesta en práctica” de estas políticas en contextos institucionales específicos (Ball, Maguire y Braun, 2012). La pluralidad de significados y propósitos atraviesa los fundamentos de la tutoría, tanto en los textos de las políticas que fomentan su uso, como en las producciones académicas sobre el tema (Krichesky, 2009; Krichesky, 2004; Terigi y Jacinto 2007; Viel, 2009a y 2009b; Satulovsky y Theuler, 2009), y también ha sido hallada en trabajos previos de este equipo que examinaron cómo es protagonizada por docentes-tutores en escuelas de la ciudad (Dabenigno, Austral, Larripa y Goldenstein, 2013).

La masificación escolar¹, junto al incremento de la diversidad social de los estudiantes secundarios entre y dentro de las escuelas, y la persistencia de problemas de rendimiento y abandono escolar (más fuertes al inicio de la escolaridad secundaria²), configuran el escenario donde inscribir la creciente importancia asignada a la tutoría en las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales sobre la Nueva Escuela Secundaria (NES). Así, por ejemplo, el nuevo diseño curricular para el ciclo básico de la NES en la Ciudad de Buenos Aires integra a la tutoría como un espacio curricular con contenidos específicos.

En cuanto a qué se entiende por tutoría, se hace aquí referencia al espacio de horas curriculares a cargo de un docente-tutor que involucra instancias sistemáticas de trabajo individual y grupal (con un curso de estudiantes) donde se abordan con los jóvenes diversas dimensiones de la vida escolar, tanto académicas como sociales (Viel, 2009^a, 2009^b). Se trata entonces de “*un espacio curricular de acompañamiento, gestión y orientación grupal*,”

¹ Proceso de masificación que, si bien se viene desplegando desde hace décadas, fue convalidado legalmente en el último decenio a partir de la sanción de la obligatoriedad de la educación secundaria promulgada por la Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006 y antes por la Ley 898 de 2002 en la Ciudad de Buenos Aires.

² Las pérdidas más vertiginosas de matrícula se registran entre primero y segundo año del nivel secundario y los mayores niveles de abandono y repetición, en el primero. En 2012, mientras la repetición total del nivel secundario era del 17%, alcanzaba a un 22% de los estudiantes de primer año (según información de la Matrícula Inicial). A la vez, el abandono escolar durante el ciclo lectivo también era mayor en el primer año (11%, frente a un 8% para el total del nivel secundario) (Dabenigno, Larripa, Austral y Goldenstein Jalif, 2014).

coordinado por una maestra o un maestro [en el nivel secundario, profesor], quien contribuye al desarrollo social, afectivo, cognitivo y académico de los alumnos, así como a su formación integral y a la elaboración de un proyecto de vida” (SEP, 2008:13). Es así la tutoría un ámbito que contribuye a forjar el involucramiento académico, emocional y social de los estudiantes (Dabenigno, Larripa, Austral, Tissera y Goldenstein Jalif, 2010) y que, como se desarrollará más adelante, cumple bastas funciones, algunas de ellas planificadas o preactivas y otras emergentes de la cotidianidad escolar o “reactivas” (Viel, 2009a y 2009b).

Las lentes conceptuales desde las que interpretar y poner en perspectiva el trabajo tutorial, este trabajo incorpora herramientas provenientes de las sociologías de la educación y de la política educativa, entre las cuales se rescatan las perspectivas de Dubet sobre el programa institucional de la escuela moderna (Dubet 2007), los enfoques sajones sobre involucramiento escolar (Fredricks, Blumenfeld y Paris; 2004) y la mirada de la “actuación de la política” [*policy enactment*] de Ball y equipo (Ball y otros, 2012).

Por último, cabe apuntar que esta ponencia se inscribe en una investigación que se desarrolla en escuelas secundarias de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y que tiene por objetivo general reconstruir los sentidos y las prácticas que los actores escolares construyen en torno a diversas iniciativas institucionales dirigidas a fortalecer la retención, la enseñanza y los aprendizajes en el primer año del nivel secundario. La tutoría es un dispositivo de amplia cobertura entre las iniciativas institucionales halladas en las escuelas en estudio. El diseño metodológico es el de un estudio de casos, estrategia que presenta la potencialidad descriptiva adecuada para aproximarse a la complejidad de cada contexto institucional e historizar y contextualizar los hechos bajo análisis (Coller, 2000), combinando diferentes técnicas de recolección y producción de datos, materiales empíricos y “voces” de actores escolares. El trabajo de campo tuvo lugar entre 2012 y 2013 en once escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. En cada institución se recopilaron documentos y se realizaron entrevistas a tutores, directivos, asesores pedagógicos, docentes (involucrados en los proyectos dirigidos a primer año) y estudiantes de las escuelas en estudio, y registros de campo durante las visitas.

A continuación, estos interrogantes e intereses analíticos se irán abordando en tres secciones sucesivas. En la primera (*Tutorías en contexto...*), se analizan antecedentes y lineamientos de las políticas educativas actuales que promueven el uso de tutorías. La segunda sección (*Tutorías en acción...*) examina la “puesta en práctica” de este dispositivo en las escuelas del estudio, identificando primero alcances, desafíos y posibilidades del rol del tutor y del espacio tutorial desde la perspectiva de los participantes para luego profundizar en sus principales

objetivos encontrados. Finalmente, la sección de discusión sistematiza y pone en perspectiva los hallazgos para finalizar compartiendo algunos interrogantes.

1. Tutorías en contexto: antecedentes y lineamientos en la Ciudad de Buenos Aires

Lo que sucede dentro de las escuelas no es en absoluto independiente de la “letra grande” de las políticas educativas que promueven y definen las finalidades y formatos de la tutoría. Por ende, antes de localizar las tutorías en la práctica de las escuelas, corresponde contextualizar y mapear los lineamientos, prescripciones y grados de apertura de las políticas nacionales y jurisdiccionales que las fomentan o sostienen.

Uno de los antecedentes centrales de la implementación de tutorías en el nivel secundario ha sido el Régimen de Profesores por Cargo, más conocido como Proyecto 13, iniciativa nacional que entra vigencia a partir de 1970³. Esta política promovía la consolidación de un cuerpo docente estable y a tiempo completo por escuela, que dispusiera de “tiempos institucionales” para desarrollar proyectos (más allá del dictado de clases). Estos tiempos fueron mayoritariamente destinados, en los hechos, a las clases de apoyo y tutorías -o “consejerías” en la jerga de las escuelas- (Hillert, Bravin y Krichesky, 2005). Este proyecto consideraba además que el seguimiento colectivo e individual de los estudiantes era un eje central de las horas *extraclase*⁴.

Más recientemente, las políticas educativas que desde hace una década vienen promoviendo el trabajo tutorial en la jurisdicción fueron el Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Secundaria (en adelante PFIES) y el Proyecto Pedagógico Complementario (en adelante PPC) y dependientes del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; y el Plan de Mejora Institucional de dependencia nacional.

El PFIES se crea en 2001 con la finalidad de dotar de recursos adicionales a las escuelas para el despliegue de proyectos institucionales que contribuyeran al objetivo de retener y apoyar la enseñanza y los aprendizajes de los jóvenes. Con esos propósitos, el PFIES ha sido el programa que sistematizó por vez primera las finalidades, dimensiones y alcances del trabajo tutorial en la CABA, como también el ámbito de mayor desarrollo y cobertura de las tutorías

³ “El régimen laboral de profesores designados por cargo docente fue creado en forma experimental por un año, en 1970; en 1971 se lo extendió por un año más y, finalmente, la Ley N° 19.514 implantó a partir de 1972 un nuevo régimen laboral docente”. Dicha ley fue complementada y modificada en 1981 por la N° 22.416” (Ferrata, Otero, Duschatzky y Belmes, 2005, p. 20).

⁴ A partir de este antecedente se fueron desarrollando otras iniciativas que, a partir de la función tutorial, contemplaron -con distinto énfasis- aspectos pedagógicos, sociales y emocionales de la trayectoria educativa de los alumnos. Esta diversidad se reflejó, en parte, en las diferentes denominaciones que fueron empleándose para referirse al rol del tutor: “docentes responsables de espacios de orientación y tutoría”, “facilitadores”, “tutores orientadores”, “tutores académicos”, “tutores encargados de becas”, “consejeros”, entre otros.

en las escuelas secundarias de la ciudad (fundamentalmente, en el primer lustro, antes de la expansión de la tutoría con horas de la planta orgánico funcional en 2005). En sus documentos las tutorías son concebidas como dispositivos orientados al apoyo y seguimiento de la escolaridad de los estudiantes, reconociendo que “muchas de las dificultades que encuentran los alumnos al cursar los primeros años del nivel pueden y deben superarse a partir de un trabajo institucional específico dirigido a orientar y favorecer su inclusión en la escuela secundaria, su desempeño como estudiantes y su rendimiento académico” (GCBA/ME/PFIEM, 2011: 26). El PFIES reconoce que la tutoría tiene aspectos académicos y vinculares (la integración grupal, la inclusión y participación en la escuela); y plantea dos niveles de intervención individual y grupal (el curso o división). Sus propósitos son para el PFIES atender a situaciones problemáticas o emergentes (relacionadas con la convivencia, rendimiento o problemas extraescolares) a la vez que acompañar la experiencia escolar cotidiana de modo tal de ser capaz de anticipar problemas y desarrollar propuestas (Kantor, 2002).

Por su parte, el PPC fue creado en 2004 para apoyar la escolaridad de los estudiantes secundarios en escuelas de creación reciente ubicadas en zonas de acción prioritaria. La tutoría constaba entre los objetivos de este proyecto, y habilitaba el uso de tres horas cátedra para el desempeño de esta función en el primero y segundo año de estudios por parte de un docente del establecimiento, que se orientaban principalmente a contribuir a la organización de las tareas escolares y hábitos de estudio de los ingresantes al nivel. El tutor podía utilizar de manera versátil estas horas para trabajar con el curso completo, con grupos de estudiantes, o bien para hacer entrevistas individuales a los alumnos o a los padres.

En 2005, las tutorías se expandieron en los primeros dos años de estudio de las escuelas secundarias de gestión estatal de la jurisdicción, con contadas excepciones. Desde entonces, la función está a cargo de un docente-tutor con horas que forman parte de la Planta Orgánica Funcional (POF) docente⁵. Asimismo, a nivel nacional se vienen impulsando las tutorías como herramientas que pueden aportar a la mejora de la convivencia en la escuela y la formación ciudadana (Campelo, Hollmann y Viel, 2009). A partir de 2009 la jurisdicción comienza a implementar los Planes de Mejora Institucional del Ministerio de Educación de la Nación⁶. Estos cuentan a las tutorías entre las iniciativas priorizadas para fortalecer la escolaridad secundaria, concebidas como “una estrategia para el sostenimiento de las trayectorias

⁵ Véase Resolución N° 560/05/SED y su modificatoria, N° 1535/05/SED, GCBA.

⁶ De acuerdo a las orientaciones de la Resolución N° 88/09 “Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes de mejora” del Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina.

educativas de los jóvenes” (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2010: 14). En ese marco, el Ministerio de Educación de la jurisdicción refuerza el trabajo tutorial en los documentos que llegan a las escuelas para la elaboración de los planes de mejora institucional, ubicando al tutor como protagonista de sus líneas y estrategias de acción prioritarias⁷.

Finalmente, aunque se haya comenzado a aplicar con posterioridad al trabajo de campo de este estudio, cabe mencionar la política de la Nueva Escuela Secundaria (NES), impulsada también desde el ámbito nacional y actualmente en etapa de implementación gradual en la jurisdicción. La NES ha definido a la tutoría como un espacio curricular específico en el nuevo diseño curricular del ciclo básico⁸. Allí se establecen contenidos con carácter prescriptivo para las tutorías correspondientes al primer y segundo año de estudios⁹ (llamadas respectivamente, “Taller de Apoyo y Acompañamiento” y “Taller de Estudio y Orientación”). Habiendo realizado un recorrido por las iniciativas jurisdiccionales y nacionales que dan lugar a las tutorías en la Ciudad de Buenos Aires, en el siguiente apartado se analiza la política en acto, esto es: cómo las escuelas redefinen y se reapropian cotidianamente del trabajo tutorial.

2. Tutorías en acción: experiencias, complejidades y desafíos

Los modos en las tutorías se despliegan en cada una de las escuelas secundarias de la jurisdicción no son en absoluto uniformes (PFIEM, 2011).

Como que los lineamientos generales están, pero después la letra chica, digamos, la vamos poniendo en el día a día de la escuela (Coordinadora de tutores, Liceo A).

Si bien los ejes de trabajo que se definen en cada institución y espacio de tutoría comparten algunos objetivos, presentan focos o énfasis diferentes de acuerdo a los proyectos institucionales en los que se inscriban (Viel, 2009a y 2009b). En palabras de algunos de sus protagonistas:

No se hace tutoría de la misma manera en todas las escuelas porque, digo, hay libros de tutorías por todos lados pero no me sirven para todos los cursos. Tengo que pensar en esta escuela en particular [...] cuáles son las necesidades de los chicos de primer año de esta escuela, que a lo mejor no son las mismas que en otras (Asesora pedagógica, Escuela Normal).

⁷ Desde la Dirección de Área de Educación Media el Ministerio de Educación de la CABA ha elaborado un documento denominado *Criterios para el Diseño del Plan de Mejora Institucional* que integra los lineamientos jurisdiccionales inscriptos en esa política nacional y que se distribuye en todas las escuelas de esa dependencia.

⁸ El nuevo *Diseño Curricular Ciclo Básico 2014* de la CABA está disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/recursos/NESCB-2014_web.pdf

⁹ Esta nueva regulación curricular entró en vigencia en 2014 en un grupo de escuelas piloto -llamadas “pioneras”-, y entre 2015 y 2016 será extendida al resto de las escuelas secundarias de la ciudad. En tal sentido, su implementación es posterior al trabajo de campo de esta ponencia, motivo por el cual no ahondamos aquí en la relación entre esta política y las tutorías.

Asimismo, el rol del tutor requiere, en la cotidianidad, de una constante adaptación a los emergentes, de ahí su naturaleza dinámica y cambiante, “sin recetas fijas”. Como señala un tutor de la Escuela de Educación Media (en adelante, EEM) A: “*depende de los grupos, no tenés una herramienta básica*”. El tutor es visto como “conductor” y su impronta personal parece ser decisiva, tal como opina otra tutora:

Para mí la tutoría depende mucho del tutor, es como el director técnico de un equipo, o sea, siempre va a depender de lo que el técnico quiera hacer y de la personalidad que tenga el técnico (Tutora, Colegio A).

Esta forma variable de “hacer” tutoría es posible en el marco de políticas con un nivel de prescripción relativamente bajo (Ball y otros, 2012), permeables a las orientaciones y propuestas de cada equipo directivo, más allá de la regulación y supervisión del Estado. A continuación, se presentan las características que el rol del tutor asume en diversos contextos institucionales, reconstruyendo desde la voz de sus protagonistas, los múltiples sentidos y propósitos que asume este espacio en el día a día escolar.

2.1. Un rol ampliado y complejo

El tutor desarrolla tareas múltiples y diversas en la institución escolar: desde el diagnóstico y seguimiento de las trayectorias y el rendimiento académico de los estudiantes, la mediación en conflictos entre alumnos, el abordaje de cuestiones de convivencia escolar, la mediación entre alumnos y docentes, y el contacto con las familias, hasta el tratamiento de temáticas de relevancia para la formación de los jóvenes (educación sexual integral, consumo problemático de drogas, discriminación y derechos, etc.). Y son variados los interlocutores con quienes interactúa: primordialmente, el vínculo se establece con los estudiantes, sus familias, el equipo directivo y de orientación, pero también el tutor entra en diálogo con otros profesores de su grupo de alumnos, y otros tutores, así como con organismos y profesionales externos a la institución. Asimismo, en la función tutorial confluyen una multiplicidad de problemáticas, de ahí la complejidad del rol. Invocado como tutor, un profesor despliega un conjunto de estrategias que exceden ampliamente el clásico papel del docente, muchas veces reconocidas como inimaginadas por ellos mismos cuando rememoran sus primeros pasos en la profesión. En tal sentido el tutor expresa una *profesionalidad ampliada* (Hoyle, 1980), que otros estudios locales han hallado también en el trabajo de docentes que trabajan en tipos específicos de establecimientos educativos –tales como el trabajo de Meo (2010, 2012) en las Escuelas de Educación Media y el de Meo, Dabenigno y Ryan (2012) en las Escuelas de Reingreso-. Esta nueva profesionalidad 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.

Comenzar a ser tutor

La inmersión en el rol de tutor presupone cierta fluidez en la comunicación con los estudiantes. Si bien lo más frecuente es que sean los alumnos quienes elijan al tutor o tutora de su curso, en algunas escuelas dicha elección –en el caso de los primeros años de estudio– está a cargo del equipo directivo y/ o del equipo de orientación escolar. De ese modo, son propuestos como tutores aquellos profesores que pasan bastante tiempo en la escuela, ya que cuentan con mayores posibilidades para la articulación con otros actores. Además, y principalmente, son elegidos aquellos docentes con “más llegada a los chicos”:

Fue a pedido de la directora y de la coordinadora [de tutoría] habría que preguntarles a ellas pero creo que la elección debe haber sido por cómo me llevo yo con los chicos (...) la llegada a los chicos creo que es importante, sin perder esa autoridad frente al curso, es ver que llegás un poquito más (Tutora, Escuela Normal).

Una tutora rememora cómo la asunción del rol se vio propiciada el vínculo preexistente con los estudiantes, que generó la necesidad de un mayor acercamiento e involucramiento (Larripa, 2012), que excedía sus atribuciones como profesora a cargo de la enseñanza de una disciplina:

La necesidad surgió porque yo tenía muy buena onda con los chicos, los chicos me empezaron a contar cosas que les pasaban (...) me empezaron a contar ellos cosas tristes que les pasaban, y yo sentía que solo con ser profesora no podía, porque no tenía el tiempo para dedicarles, no tenía el espacio, por ahí me estaba metiendo en el lugar de la tutora (Tutora, Colegio A).

Diversidad de estrategias para el trabajo con múltiples actores

Cada tutor realiza un despliegue de estrategias que considera acordes a las particularidades del grupo de alumnos a su cargo. En este sentido, es una labor que adquiere matices de acuerdo a las contingencias surgidas tanto a nivel individual como grupal. Pero lejos de tratarse de una tarea que se concreta en solitario, al menos en lo que respecta a los tutores de 1er. y 2do. año, se ha constatado un trabajo en equipo que se basa en la elaboración de diagnósticos y lineamientos de trabajo. Un ejemplo de esto es la elección conjunta de ciertas temáticas a ser abordadas en los espacios de tutoría (discriminación, violencia, entre otras). Las reuniones de tutores –que en varias instituciones se realizan los días sábados para garantizar una mayor presencia y participación– son los espacios privilegiados para la puesta en común y la elaboración de una agenda de temas:

Cada uno va trabajando en función de su grupo, pero sí quizás hay algunas problemáticas que tratamos de trabajarlas todos (...) También eso responde a lo que va surgiendo de las reuniones con los tutores (Coordinadora de tutores de 1er. año, Liceo A).

Los tutores, por lo menos los de primero y segundo año que nos conocemos todos, (...) todos tenemos la misma mirada sobre los chicos, los miramos, los vemos y nos involucramos, les ponemos el cuerpo (Tutora, Colegio A).

Estos testimonios expresan formas y tiempos de trabajo en equipo entre los tutores (donde cobra relevancia la figura del coordinador de tutores).

Otro aspecto clave del rol del tutor consiste en establecer una “conexión” o “enlace” entre diferentes actores ante las distintas situaciones que se presentan: por ejemplo, cuando surgen problemas de convivencia en el grupo, cuando existe algún conflicto entre los alumnos y algún docente, o el grupo expresa dificultades en alguna materia, o cuando se detectan problemáticas que no pueden ser abordadas desde el rol tutorial y es preciso poner en contacto a los alumnos con psicólogos y/o psicopedagogos de los equipos de orientación. Como señala el siguiente tutor:

Me encanta el trabajo de ser el nexo entre el curso y el docente (...) el trabajo de tutor (...) si no estás conectado con otra gente, no funciona (Tutor y pareja pedagógica, EEM A).

Ella siempre está hablando con los profesores para ver qué puede hacer. Nosotros le decimos que tenemos un problema de, ponele, Geografía, y ella va con la profe de Geografía, ve qué estábamos haciendo y va investigando qué estamos haciendo ahí (Estudiante A, Escuela Normal).

Al mismo tiempo, en varios testimonios se destaca la importancia de una complementariedad entre la labor del tutor y del preceptor por ser “el que está día a día con los chicos”. En varias escuelas, la dupla tutor-preceptor resulta muy efectiva para el seguimiento diario de los alumnos (la asistencia, el rendimiento académico y la detección de problemáticas y conflictos que afectan a los jóvenes). Esto, de algún modo, compensa las escasas horas de la tutoría para el desempeño de un rol tan complejo y exigente:

La idea de la dirección de la escuela y de lo que se aplica es que el tutor o el consejero y el preceptor trabajen en conjunto para todo, tanto para definir la nota de los alumnos, para definir una situación, hasta cuando viene un padre, se trata de que esté el preceptor y el tutor en conjunto, que la decisión sea entre los dos (Tutor y pareja pedagógica, EEM A).

Los límites entre las áreas de incumbencia del tutor y de los profesores, en cambio, parecen estar más demarcados. Mientras estos últimos colaboran en la detección de distintas problemáticas, es el tutor, como principal referente adulto frente al grupo de alumnos -tanto en lo que hace al seguimiento de sus trayectorias, como a las intervenciones a nivel grupal- quien recepciona las alertas y demandas, y busca caminos para abordarlas:

A veces no se abren con uno pero se abren con otro profesor (...) Y tengo varios profesores que vienen y me cuentan: ‘Mirá, hablé con fulanito y está pasando esto’. Y ahí vemos cómo lo

manejamos: 'Bueno, quedate tranquila que yo voy a hacer de cuenta que no sé nada y voy a estar atenta a otra situación' (Coordinadora de tutores de primer año, Liceo A).

El problema de la delimitación de las áreas de incumbencia de la intervención tutorial, que muchas veces se traduce en deslizamientos en la implementación del rol (Satulosky y Theuler, 2009) es un tema que emergió con contundencia en varias entrevistas. ¿Hasta dónde puede intervenir el tutor y cuándo se requiere la intervención de otro especialista? Si bien este es uno de los temas acerca de los cuales los equipos establecen acuerdos, existen voces disonantes al respecto:

...Se dan cuestiones grossas acá adentro de la escuela, pero siempre ayudados y apoyados por personas que en realidad conocen del tema, no tratar de aventurarnos a tomar decisiones, no dar consejos, no decir cosas que en realidad no sabemos en qué van a terminar, nosotros hemos tenido casos complicados y siempre hemos tratado de derivarlos a las personas que consideramos que saben, que estudiaron para eso (ex Coordinador de tutores de primer ciclo, Liceo B)

Yo le puedo enseñar todas las técnicas de estudio que quieran, pero la nena a la casa no quiere volver (...) ojo, hay tutores que no se quieren meter en todo esto que yo te digo, hay tutores que toman la tutoría específicamente ligada al rendimiento escolar (Tutora, Colegio A)

El testimonio de la otra tutora refleja cómo es planteada con franqueza, y acordada con los jóvenes, la necesidad de otro tipo de intervención profesional, tomando ciertos recaudos para no mellar la confianza y la confidencialidad (Viel, 2009) entre el alumno y el tutor:

"Y también me parece que no está mal que uno les manifieste 'La verdad es un problema que me excede (...) Y no tengo las herramientas para poder ayudarte y la idea es poder ayudarte'. Entonces quizás yo te tenga que acompañar desde otro lugar y dejar que la posta la tomen otros (...) ellos tienen que saber que hay determinadas cuestiones y que uno las tiene que comentar con el departamento de psicólogos o el rector". (Coordinadora de tutores de 1er. año, Liceo A)

En cambio, sí hay acuerdo en que frente a situaciones donde está en juego la integridad física y/ o psicológica del adolescente, el tutor se convierta en portavoz institucional de una acción tutelar activa sobre el estudiante, lejos de limitarse a una escucha pasiva sin planteamiento de alternativas de resolución:

Yo les aclaro: 'Mirá, en función de lo que vos me estás diciendo no lo podemos dejar acá y que esto sea solamente de nosotros dos. Es necesario que el colegio intervenga pero porque te quiere cuidar, porque el colegio va a tratar de hacer todo lo posible para que vos estés mejor, para no ponerte en riesgo'. Como para brindarle una especie de seguridad y también que sepa que hay un adulto del otro lado que tiene una responsabilidad, no solamente una especie de amigo que te escucho (Coordinadora de tutores de 1er. año, Liceo A).

En algunos casos se apela a entidades u organismos de defensa de los derechos de los niños y adolescentes, y en otros las posibilidades de intervención se vehiculizan a través de los gabinetes o equipos de orientación de la misma escuela:

...Todo lo que tenga que ver con los problemas que son muy personales y muy familiares (...) enseguida recurrimos a gabinete (...) se habla muchísimo con el gabinete. (...) a veces nos damos cuenta que no podemos entrar en el problema y el psicólogo sí (Tutora, ET A).

...Un tutor no es Superman, no puede hacer todo, tampoco soy el papá ni la mamá del chico y hay cosas que a mí me exceden (...) Yo le puedo hablar al chico, lo puedo sacar del aula a hablar pero cuando se necesita un especialista se necesita un especialista y el tutor tiene que ir y golpearle la puerta (Tutor y pareja pedagógica, EEM A).

Asimismo, fue principalmente en dos instituciones -la ET C y el Liceo B- donde los entrevistados remarcaron que al delegar en el equipo de orientación el seguimiento y atención de algunas problemáticas familiares y psicológicas se hacía posible centrar en mayor medida la tutoría en los aspectos académicos (por ejemplo, el seguimiento del rendimiento en las materias o la enseñanza de estrategias de estudio).

El vínculo con los estudiantes

Conocer la historia de cada alumno fortalece el vínculo entre tutores y estudiantes, incrementando las posibilidades del tutor para abordar su tarea. Lejos de cualquier mirada prejuiciosa o estigmatizante, los tutores se muestran sensibles, comprensivos y comprometidos frente a las realidades de los alumnos. En el discurso de una tutora del Colegio A, afloran por ejemplo frases como: “*lo que puedo aportar desde el costado humano a los chicos*”, “*la contención que les puedo llegar a dar*”, “*que sientan que alguien les mira y no simplemente que los ve*”. No obstante, los tutores reconocen que muchas veces se sienten desalentados frente a la imposibilidad de ayudar o brindar soluciones a los alumnos. Como señala la misma tutora del Colegio A: “*muchas veces uno tiene ganas como de tirar la toalla*”.

La sensación de perplejidad frente a las duras confidencias de algunos alumnos también fue señalada por varios tutores entrevistados, resultando un motivo de preocupación cómo disimular el impacto emocional cuando se está cara a cara con el estudiante. El sostener la mirada sin juzgar aparece como condición para la contención y la posibilidad de intervenir:

Y me he enterado de cada cosa, entramados familiares que es, pero me ha dejado con los ojos pero así desorbitados tratando obviamente, como me enseñaron en [universidad], de poner siempre cara de póker, y de no demostrar que uno por ahí está conmocionado. Me acuerdo una vez (...) la chica me hablaba y yo sentía que temblaba por dentro, que trataba de ponerle cara de ‘aquí no ha pasado nada’ para que ella pudiera seguir contándome, porque si yo me asusto o de alguna manera juzgo, no cuenta más (Tutora, Colegio A).

En suma, la dimensión emocional del vínculo entre tutores y alumnos ocupa un lugar destacado. Son frecuentes las referencias a las alegrías, los enojos, las tristezas que van impregnando el lazo tutorial. La confianza -construida paulatinamente- resulta un ingrediente

fundamental del vínculo entre alumno y tutor. Ser reconocido, saber que se puede ser escuchado, resultan pilares para un diálogo fluido y sincero:

...La confianza uno la va construyendo con el día a día y con el encuentro que ellos van teniendo con uno. Me parece que cuando ellos se empiezan a dar cuenta que hay un otro al que le importa ahí es cuando empiezan como a poder abrirse un poquito más (Coordinadora de tutores de primer año, Liceo A).

Entre las gratificaciones mencionadas por los tutores se puede mencionar las muestras de cariño y agradecimiento de los alumnos, así como el sostenimiento del vínculo con los jóvenes luego de concluido formalmente el desempeño como tutor de un curso durante un año:

Siempre me agradecen, me dicen ‘gracias por todo, profe’, yo les digo ‘No, gracias a ustedes’, que me cuentan (...) cosas íntimas, cosas dolorosas y bueno, que puedan tener confianza en un adulto, en un profesor (Tutora, Colegio A).

Yo le tengo mucho cariño, la aprecio mucho, yo soy mucho de querer, es más una compañera de nosotros que una profesora porque siempre está ahí para nosotros, a cualquier hora, en Facebook, Whatsapp, en el colegio, siempre que la necesites ella está, siempre, y para bien, para mal, para todo (Estudiante F, Colegio A).

A fin de año o al año siguiente cuando vienen los alumnos y se te acercan: ‘Che, profe, ¿sabés que me pasó esto?’, te cuentan alguna novedad: ‘Uh, sabe cómo lo extraño del año pasado, el que tenemos este año es distinto’. Entonces esas cosas te gratifican (Tutor, EEM A).

Hasta aquí se han abordado de manera integral los matices, alcances y desafíos que adquiere la práctica tutorial en las instituciones que participaron del estudio. En el apartado siguiente, se desglosan las finalidades de las tutorías desde la perspectiva de sus protagonistas: los docentes tutores y los estudiantes.

2.2. Propósitos de la tutoría: resonancias entre las voces de los actores escolares

La literatura local sobre el tema destaca que las tutorías cumplen en la escuela secundaria diversas funciones que se sintetizan en el acompañamiento y orientación a los estudiantes (considerados individualmente y como grupo de pares) durante su escolaridad, en un sentido integral (Viel, 2009, Krichesky, 2009; 2004). Se espera que la tutoría: transmita a los ingresantes aspectos básicos del régimen académico del nivel medio, instrumente un seguimiento de cada alumno y del grupo, promueva el intercambio de información sobre los estudiantes y grupos entre los adultos de la institución, y se ponga en contacto con las familias (Terigi y Jacinto, 2007). El trabajo de Krichesky (2009) sistematiza las variadas funciones del tutor destacadas en la bibliografía académica, agrupándolas en *mediacionales* y *pedagógicas*. Entre las primeras se incluyen cuestiones relativas a forjar y sostener una buena comunicación entre pares, entre estudiantes y docentes, y con las familias; asumir un rol de consejero entre

los jóvenes; e intermediar en conflictos de convivencia, entre otros puntos. Entre las funciones pedagógicas, la bibliografía destaca la centralidad de la función tutorial para apoyar los aprendizajes, brindar orientación, motivar a los estudiantes en el estudio, y detectar y coordinar distintas acciones frente a situaciones de posible “fracaso escolar”.

En los testimonios de los docentes y estudiantes entrevistados pudo identificarse todo un abanico de propósitos atribuidos al espacio tutorial, los cuales se presentan muchas veces yuxtapuestos y enlazados cuando se analizan al nivel de la tarea de un tutor o de cada escuela, precisamente por los imperativos que supone la complejidad de las situaciones a abordar por los equipos docentes y directivos, así como por el modo en que estos actores –guiados por concepciones más amplias acerca de su rol, el de la escuela y la visión sobre sus estudiantes– establecen prioridades para intervenir en el ámbito de las tutorías.

Se presenta a continuación un análisis transversal¹⁰ de los cinco propósitos principales de la tutoría que se identificaron en este grupo de escuelas:

- a) *Una nueva socialización escolar: forjar el “oficio de estudiante secundario”.*
- b) *El seguimiento individual y grupal de la asistencia y el rendimiento académico.*
- c) *El abordaje y la prevención de problemas de convivencia en la escuela.*
- d) *Tratamiento de temáticas de interés juvenil para el cuidado de sí mismo y de los otros.*
- e) *La construcción de una identidad grupal.*

A continuación se describen e ilustran brevemente diversos espacios tutoriales organizados en función de estos propósitos.

a) *Una nueva socialización escolar: forjar el “oficio de estudiante secundario”.*

Un objetivo central de las tutorías en el primer año de estudios del nivel secundario es acompañar a los adolescentes en el proceso de su inscripción y participación como estudiantes de la escuela secundaria, institución que les presenta requerimientos y desafíos muy diferentes a los de la escolaridad primaria. La diversificación y multiplicación de los espacios curriculares, los cambios en el régimen de evaluación y promoción, y el imperativo de forjar nuevos vínculos con adultos y pares son –entre muchos otros– ejemplos de transformaciones importantes que conlleva el tránsito de uno a otro nivel educativo. Terigi y Jacinto (2007) han destacado esta función del tutor “de dar apoyo, seguimiento y orientación a los estudiantes en el proceso de adaptación a la escuela media”, a fin 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” (115).

Entrevistadora: *¿Cómo es trabajar de tutora en primero, qué tiene de particular encarar la tarea de la tutoría en primero?*

¹⁰ No se examina en esta sección cómo se combinan o intersectan estos cinco propósitos en cada escuela o tutoría en particular sino qué abanico de objetivos resultaron destacados en los testimonios.

Tutora: *En general trabajar sobre hábitos, hábitos escolares. Muchos chicos no han adquirido, no solamente hábitos de estudio sino hábitos para estar en una escuela, hay que trabajar mucho con el tema de la violencia verbal o física. Hay que trabajar mucho con las familias porque también hay desde ahí violencia hacia los chicos, verbal y física (Tutora, Escuela Técnica –ET en adelante- C).*

De acuerdo a los testimonios recabados, el trabajo en torno a este eje supone el tratamiento de aspectos diversos: desde el abordaje colectivo de las reglas de convivencia y otras normas más “formales” (por ejemplo, relacionadas con la vestimenta aceptada para concurrir a clases), hasta el apoyo a los jóvenes para fortalecer sus modos de abordar los nuevos requerimientos académicos que se les presentan en las asignaturas (por ejemplo, a través de la enseñanza de estrategias para estudiar y organizarse):

Los [alumnos] que vienen de séptimo suelen ser más tranquilos, más respetuosos y todavía están con esta cosa del "seño": "Seño, ¿puedo esto, puedo lo otro?", entonces uno le marca cómo son las normas de convivencia, lo que se puede y lo que no se puede, y los chicos lo respetan mucho (Tutora, Colegio A).

..La parte de las asistencias se les explica, porque no entienden lo que quiere decir tener que tener veinticinco faltas justificadas, ni los padres lo entienden tampoco (Tutora, ET A).

Entrevistadora: *-Vos decís que no sabías organizarte. ¿Cómo aprendiste? ¿Quién te ayudó?*

Estudiante: *-Mi tutor, [nombra al tutor], nos ayudó a organizarnos en cada materia.*

Entrevistadora: *-¿Qué les recomendaba?*

Estudiante: *-Nos decía que hagamos en una hoja el mismo boletín y que pongamos todas las notas y todas las faltas, así las íbamos contando. Y así yo me organicé (Estudiante U, EEM A).*

En algunos casos, las tutorías toman entre sus líneas prioritarias de trabajo el apoyo académico, y buscan acompañar a los estudiantes no solo brindándoles herramientas para estudiar y organizarse al comienzo del ciclo lectivo, sino también ayudándolos a afrontar día a día algunos de los requerimientos académicos puntuales que les presenta la escuela secundaria: por ejemplo, a través de la clarificación de las consignas de trabajo, aspecto clave para completar tareas iniciadas en clase o que el profesor encomendó para que fueran realizadas fuera de esta:

Empezamos a avanzar sobre mitad de año con lo que es metodología de estudio, que si bien cada profesor por ahí tiene una forma particular de enseñar y de que aprendan, digamos, es algo general para todos, esas reglas que por ahí en la primaria no son tan fuertes, viste, acá es en la lectura comprensiva, el subrayado, ideas principales, el contestar cuestionarios, porque muchas veces no interpretan las consignas, no saben qué se les pregunta. (...) Es una transición (Tutora, Escuela Normal).

Entre todos los tutores organizamos un cuadernillo de tutorías para trabajar la parte de los contenidos, o sea cómo trabajar los contenidos con los chicos y enseñarles técnicas de estudio, (...) no solamente la cuestión social, la convivencia, el ámbito familiar, si bien trabajamos mucho con eso también y conocemos particularmente cada uno de los casos de los chicos, tratamos de abordar también toda la parte de los conocimientos, toda la parte intelectual, y toda la parte del rendimiento académico (ex Coordinador de tutores, Liceo B)

Este eje del trabajo en tutorías busca, en síntesis, hacer explícitas muchas de las “reglas de juego” de la escuela secundaria y ayudar a los jóvenes a participar de este nuevo escenario. Si bien, y siguiendo el título de la obra de Perrenaud (2005), “el oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar” se aprenden durante el proceso mismo de la escolarización¹¹, la inclusión de los jóvenes en la escuela secundaria de hoy parece exigir, más que nunca, visitar la norma como espacio de lo impuesto para convertirla en objeto de tratamiento colectivo, así como apoyar a los estudiantes para fortalecer sus modos de acercarse a formas especializadas de conocimiento.

b) El seguimiento individual y grupal de la asistencia y el rendimiento académico

El monitoreo de la asistencia y del rendimiento académico constituye un propósito clave de las tutorías en el primer año de estudios. El mismo comprende una serie de estrategias y una combinación de artefactos (planillas colectivas y fichas de seguimiento individual confeccionadas por el tutor del grupo, cuaderno de comunicaciones del alumno, registros de asistencia del preceptor, registros de calificaciones del profesor) que posibilitan la detección – y eventual intervención- temprana ante dificultades relacionadas con los aprendizajes y el sostenimiento de la escolaridad.

Entrevistadora: *-¿Y en qué casos definías una entrevista a un padre, por ejemplo?*

Tutora: *-Y quizás también porque uno medita la gravedad del asunto. Pero por ejemplo las dos cosas típicas eran, o por alguna agresión o burla o carga [...] y por estudio, por problemas de que no presentaba tareas, carpetas completas (Tutora, Escuela Normal).*

Los artefactos utilizados para el seguimiento de los estudiantes varían entre los más convencionales -como el cuaderno de comunicaciones- hasta otros más innovadores que utilizan las nuevas redes sociales disponibles en internet:

...[Hablando del uso del cuaderno de comunicaciones para el seguimiento y comunicación con familias] Tenés una hoja por materia, en la primera parte está toda la parte de las sanciones, que son dos hojitas donde van poniendo las sanciones que les corresponden, después tenés todas las materias con sus notas y después está el sistema escolar de convivencia, y en una de las primeras hojas están las inasistencias (Tutora, ET A).

...La coordinadora de tutorías [...] hizo un facebook de tutoría y en realidad lo usaban los preceptores y lo usaban los docentes [...] pero también lo utilizaban los alumnos (Tutora, Escuela Normal).

La misma carpeta de clase de los alumnos suele ser una fuente a la que el tutor recurre para el seguimiento académico:

Entrevistadora: *- ¿La tutora se encarga de ver cómo les va en las materias?*

¹¹ Se trata de aspectos que ya antes Jackson (1968), en su trabajo clásico de *La vida en las aulas*, reunió bajo el concepto de *currículum oculto*.

Estudiante: *-Sí, pide todas las carpetas de todas las materias en un día para verlas cómo les va, siempre mira los boletines...*(Estudiante G., ET C).

En esta misma línea, generar un espacio propicio para que los estudiantes “completan la carpeta” o aborden tareas pendientes suele ser una labor que asumen los tutores:

Entrevistadora: *- Sobre la tutoría, ¿qué es lo que hacen en esas horas?*

Estudiante: *-Repasamos algunas cosas, nos fijamos en la carpeta si nos falta algo. (...)*

Entrevistadora: *-¿Para qué te ayudó la tutoría?*

Estudiante: *-Era como una hora libre, pero teníamos que repasar todo. Una hora libre de estudio* (Estudiante E, EEM A).

Estudiante: *-...[Nombra a la tutora] nos trata de acompañar y todo, trata de estar encima de nosotros. Quizás con los que les va más mal, está más que con los que tienen todo aprobado.*

Entrevistadora: *-¿Te ayuda con la tarea o hace como el apoyo general?*

Estudiante: *-Por ejemplo, si tenés una tarea para dentro de una hora y no la hiciste, te dice “hacéla ahora, hacéla ahora, hacéla ahora”, te da todas las cosas para que la hagas* (Estudiante I, Escuela Normal).

Sin duda, el trabajo de seguimiento constituye un eje prioritario del espacio de tutorías que está presente en la totalidad de las escuelas que participaron de la investigación. No obstante, cabe señalar que los modos en que cada institución interviene ante posibles dificultades (sobre todo aquellas relacionadas con el rendimiento académico de los estudiantes) son más variables. En algunos casos, las tareas de seguimiento e intervención suponen la articulación del trabajo tutorial con otros espacios que algunas escuelas sostienen como parte de su proyecto institucional (como, por ejemplo, clases de apoyo o consultorías con profesores fuera del horario escolar, y/o entrevistas con profesionales del gabinete). En estos casos, esta articulación suele configurar circuitos bien “aceitados”, donde cada actor participa de modo claro, contando con la intervención de los demás. En el siguiente testimonio de un estudiante, se ve reflejado este flujo:

Entrevistadora: *-Y cuando uno tiene las materias bajas acá en esta escuela, ¿alguien de la escuela te habla? ¿Te recomienda las clases de apoyo? ¿Cómo funciona eso?*

Estudiante: *-Sí. Ponele que la preceptora arma el boletín, lo revisa todo y después la tutora se encarga de hablarte y todo eso, y después vas al DOE, ya vas a hablar con la psicopedagoga; te recomienda, te habla. Incluso te anota para las clases de apoyo...* (Estudiante P, ET C).

En otras instituciones, en cambio, ante dificultades en el rendimiento académico el tutor interviene en forma directa con el estudiante, generalmente en el marco de encuentros individuales:

Entrevistadora: *-¿Tuviste alguna vez alguna charla con la tutora aparte? Viste que a veces hacen charlas individuales o charlas grupales.*

Estudiante: *Sí, porque me estaba llevando creo que cinco materias. Hicimos una charla de las materias, y dijo a cual tenía que ponerle más pilas, y ahora me llevo dos* (Estudiante I, Escuela Normal).

Estas diferencias reflejan modos diversos en que las tutorías son concebidas por los actores de la escuela, así como diferencias en los recursos con que cuentan las instituciones (relacionadas, por ejemplo, con la dotación y disponibilidad horaria de los profesionales que integran el DOE).

c) El abordaje de problemas de convivencia en la escuela

La atención a la convivencia resulta un aspecto central de las tutorías (Campelo, Hollmann y Viel, 2009), puesto que son muchos los relatos de docentes y directivos acerca de los problemas de convivencia que se presentan al comienzo de la escolaridad. En referencia a los estudiantes de primer año, la siguiente tutora señala:

...A fin del año pasado nos sucedió que tuvimos una escalada de violencia acá adentro del colegio muy importante los últimos dos o tres meses. Entonces tratamos de focalizarnos lo que más pudimos en ese tema particular, ver qué era lo que estaba pasando (Coordinadora de tutores de primer año, Liceo A).

Como se mencionó anteriormente, en primer año se registran los mayores niveles de repetición, lo cual trae aparejado que las secciones o grupos sean muy heterogéneos en cuanto a edades, trayectorias y experiencias escolares. Esto repercute en la convivencia escolar y en las experiencias de aprendizaje. Si bien los tutores señalan que la convivencia va mejorando con el tiempo y los años de escolaridad, es en primer año donde se presentan los mayores desafíos.

La tutoría es precisamente un espacio para el abordaje de las situaciones de conflicto que van aconteciendo en la escuela, instando a la reflexión en el marco de nuevas perspectivas:

Mi idea es si los chicos cometieron un acto de discriminación, bueno, tienen que hacer una investigación, un trabajo práctico que tenga que ver con la declaración universal de derechos humanos, si es una discriminación hacia la mujer leer todo lo que tiene violencia de género (Tutora, Colegio A).

Como tutora fui poniendo temas que bueno, que exigían el tratamiento, qué se yo, el bullying fue otro de los temas, se hicieron charlas (Tutora, Escuela Normal).

La tutora te empieza hablar sobre problemas que hubo puntuales. Ponele en el curso alguno se peleó, y entonces la profesora empieza a hablar. Ya te empieza a explicar, qué se hace, por qué se pelean. Escucha los problemas, la versión de cada uno, y se soluciona eso (Estudiante P, ET C).

Pero además, la tutoría se presenta como un espacio donde es posible la prevención de situaciones de violencia:

Entrevistadora: *-En general, en la tutoría, ¿cómo trabajan? ¿Trabajan en un tema que surgió en el momento?*

Estudiante: *-Con un tema que surgió en el momento o... lo que va a surgir.*

Entrevistadora: *-¿Cómo que va a surgir?*

Estudiante: *-Claro, lo que va a surgir en muchas cosas, por ejemplo, capaz que se van a pelear al día siguiente o algo y, bueno, ahí ella trata de ver cuál es la razón, trata de trabajar*

un poco para que la cosa se afloje y por el bien de uno mismo también (Estudiante F, Colegio A).

Es posible suponer que este trabajo a partir de los emergentes relacionados con la violencia escolar, va siendo menos necesario a medida que avanza el proceso de socialización escolar (punto a) y se consolida la identidad grupal (véase punto e).

d) Tratamiento de temáticas de interés juvenil para el cuidado de sí mismo y de los otros

Las instancias de trabajo grupal en el marco de las tutorías posibilitan el tratamiento de diversas temáticas de interés para los jóvenes, siendo este otro de los propósitos que se pudo entrever. Los temas pueden ser propuestos por el tutor a partir de emergentes de la cotidianidad escolar.

...Yo les pregunto qué música escuchan, y música es todo reggaeton, como mucho algo de cumbia, básicamente cumbia, reggaeton y cumbia villera. Y hemos en tutoría, incluso, trajimos para trabajar violencia de género (Tutora, Colegio A).

En ocasiones, los temas tratados surgen de los intereses de los estudiantes. De acuerdo con uno de los testimonios recabados, la violencia, la sexualidad y las adicciones son los temas que más preocupan a los jóvenes:

Les hago en un momento poner en un papelito los tres temas que más les puedan llegar a interesar (...) los tres que más votan, los temas que se repiten [son]: violencia familiar, sexualidad y drogadicción y alcoholismo que le pelea ahí a drogadicción el tercer puesto en general (Tutora, Colegio A).

Entrevistadora: *-¿Tuvieron con la tutora algunas charlas, por ejemplo, un taller sobre educación sexual...? ¿Te acordás de eso?*

Estudiante: *-Sí.*

Entrevistadora: *-¿Y les resultó positiva la experiencia?*

Estudiante: *-Sí (...) la verdad me ayudó bastante* (Estudiante M, Colegio A).

Es por ello que en el marco de las tutorías suelen desarrollarse también, acompañando a estas inquietudes, diversas actividades de prevención de la salud y cuidado del propio cuerpo y del de los otros. En algunas instituciones se convocan especialistas externos para brindar charlas específicas; en otras, se recurre a profesores de la misma institución que, por su formación (por ejemplo en Biología y Sexualidad), pueden abordar con mayor idoneidad los temas que interesa tratar con los alumnos.

e) La construcción de una identidad grupal

En la mayoría de las escuelas del estudio, la construcción de un sentido de pertenencia a la institución o a un grupo se concibe como una meta clave de las tutorías (Krichesky 2004), que al promover lazos positivos entre pares, favorece la retención y permite combatir el desgranamiento y la deserción.

El primer tiempo es el de conocimiento [...] el segundo paso por ahí es empezar a identificarse ellos como grupo, es "somos primero de la mañana", ¿no?, no para defenderse ni nada sino para que se vayan uniendo contra lo que sea, ¿no?, o sea inclusive para trabajo grupal, sirve para un montón de cosas, el tener que identificarse (Tutora, Escuela Normal).

Desde la perspectiva de los estudiantes, se reconoce el papel del tutor y del espacio tutorial en esta tarea:

Entrevistadora: *¿Y pensás que la tutoría los ayudó a armarse como grupo? A conocerse los primeros meses quizá, sobre todo?*

Estudiante: *Sí, había gente por ejemplo que no se llevaba bien (...) y entonces la tutora empezó a armar, o sea empezó a afianzar más el grupo (Estudiante P, ET C).*

Estudiante:- *[La tutoría ayudó] como a que se hablen.*

Entrevistadora: *-Mirá qué bueno. (...) ¿Pensás que ayudó a una mejor convivencia?*

Estudiante: *-Sí, bastante. Porque también nos presentaban siempre. Nos decían que... como que todos nos empezamos a hablar más en tutoría, porque cada uno daba su opinión (Estudiante G, Liceo B).*

La tutoría se configura así como un espacio particularmente significativo para forjar lazos estrechos entre los estudiantes, sus pares y los docentes, fortaleciendo la dimensión emocional del involucramiento escolar (Dabénigno *et al.*, 2010).

3. Discusión: alcances y desafíos de la tutoría

Comenzamos este trabajo con varios interrogantes, entre los que se destacaban: cómo se define la tutoría, cómo se configura en las políticas educativas que la promueven, cómo es “actuada” por quienes participan del espacio y qué propósitos atribuyen unos y otros en diferentes experiencias. Variadas respuestas y reflexiones surgen de las páginas anteriores; sin ánimo de reiterar las primeras, daremos paso a algunas reflexiones y discusiones que suscitó el proceso de escritura en equipo.

En principio, las múltiples configuraciones y dimensiones de intervención de la tutoría identificadas en este y otros trabajos (Kantor, 2002; Krichesky 2009), dan pie para plantear cómo pensar este dispositivo en un nivel educativo que hoy atraviesa cambios curriculares y desafíos variados en cuanto a la retención y la enseñanza y que además, se caracteriza desde hace décadas, por una aguda fragmentación educativa y social entre y dentro de las escuelas (Tiramonti, 2004; Kessler, 2002, entre otros). Viel (2009a y 2009b) ya ha abordado esta cuestión al señalar el lugar de la tutoría como puente y articulador de una trama de relaciones y figuras muchas veces dispersas en la escuela, definiéndola como “una estrategia institucional necesaria, junto con otras, para el abordaje de la fragmentación” (Viel, 2009a: 96). El trabajo de campo en las instituciones de este estudio ha dado nuevas muestras de la

importancia del tutor como figura de “enlace” entre variados actores escolares (docentes, estudiantes, psicólogos, directivos y padres, entre otros). También se ha visto que cuando es escasa la densidad de ese entramado de relaciones –porque no están dadas ciertas condiciones de posibilidad para un sólido trabajo en red-, el tutor tiende a asumir los desafíos de su tarea en soledad, desplegando su rol con una sobrecarga mayor.

Asimismo, junto a la fragmentación de la experiencia escolar, la escuela secundaria aparece, desde su constitución, como un lugar para ser habitado por unos pocos, con un formato institucional caracterizado por “una clasificación tripartida del conocimiento, el tiempo y el agrupamiento de los alumnos” (Feldman, 2009: 63), que no ha sufrido variaciones estructurales de importancia. En este sentido, la tutoría aparece como un ámbito privilegiado para reflexionar acerca de las tensiones que se producen como resultado de la persistencia de este formato tradicional, frente al acceso de nuevos sectores sociales a este nivel de enseñanza, proceso que ha puesto en crisis los sentidos históricos de la escuela moderna y de su programa institucional. La tutoría, como dispositivo de apoyo y acompañamiento de la escolaridad grupal e individual pone en evidencia un aspecto de la crisis de tal programa: la imposibilidad de una “escuela como santuario” (Dubet, 2006). Así, las instituciones de hoy ya no pueden cerrar sus puertas al “afuera” ni desatender la diversidad social de sus alumnos, y la atención a las trayectorias escolares desde una perspectiva biográfica se vuelve decisiva en la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes (Acosta y Pinkasz, 2007). Podría decirse entonces que a la vez que la tutoría visibiliza los límites del formato tradicional, va instituyendo nuevos modos de “hacer escuela”, adquiriendo progresivamente mayor legitimidad, formalización y reconocimiento curricular. De ese modo es que los actores van construyendo y consolidando los sentidos en torno a la idea de una escuela secundaria “para todos”.

Volviendo al título de este trabajo, la metáfora de la polifonía (entendida como “el arte de combinar sonidos simultáneos en que cada uno expresa su idea musical”¹²) resulta fértil para ilustrar el despliegue de “actuaciones” y sentidos que adquieren las tutorías en contextos institucionales específicos sobre el trasfondo de los lineamientos de la política educativa. En primer lugar –y aunque la “traducción” de las políticas de tutorías no sea literal sino dependiente de lineamientos institucionales, de emergentes cotidianos, de actores y de sentidos- aparece una polifonía al analizar lo que ha sido denominado en el cuerpo del trabajo, la relación entre la “letra grande” y la “letra chica” de la política. En el apartado “Tutorías en acción” hemos constatado que las experiencias analizadas (con distintos énfasis y prioridades

¹² Definición extraída de www.musicaliturgica.com.

cambiantes) conciben con los lineamientos de las políticas que las promueven: atender a lo académico tanto como a lo social (Kantor, 2002; Krichesky 2009), accionar frente al emergente desplegando intervenciones “reactivas” y anticiparse a ellos para realizar una tarea “proactiva” (Viel 2009a y 2009b) de mejora de la convivencia y del involucramiento e integración de los ingresantes (dándoles la “bienvenida”, Viel 2009a); asimismo, poder trabajar con el grupo, pero también con los estudiantes a nivel individual y con sus familias. La convergencia entre letra grande y chica nunca es absoluta, pero hay puntos de encuentro notorios entre la política como texto y la política como actuación (Ball y otros 2012). En ambos planos –tanto en los textos como los testimonios de los entrevistados- aparecen signos de una “profesionalidad expandida” del tutor, quien abarca en su tarea aspectos tanto académicos, como emocionales y sociales; lo cual ya ha sido constatado en otros análisis sobre docentes de escuelas secundarias en esta misma jurisdicción (Meo 2010, 2012; Meo, Dabenigno y Ryan, 2012). Al mismo tiempo, también las voces de los entrevistados –adultos y estudiantes- han mostrado consonancia en varios puntos. En primer lugar, existe una valoración positiva de las tutorías como espacios de construcción del involucramiento de los jóvenes con la escuela (Dabenigno y otros, 2010). También existe acuerdo en que la tutoría se presenta como un espacio de escucha en sentido amplio: allí la institución puede hacerse “todo oídos” a las realidades, necesidades e intereses de los estudiantes, activando los resortes necesarios para que, desde ese ámbito o más allá de él, puedan construirse mejores condiciones para que los jóvenes transiten la escuela secundaria (Dabenigno y otros, 2013). Damos cierre a esta ponencia afirmando que, pese a que el título fue una hipótesis de trabajo para el análisis, no hemos hallado mayores disonancias entre los relatos de jóvenes y adultos y entre éstos y las políticas. Quizás la única que podría señalarse es la menor atención relativa del componente académico del trabajo tutorial frente al componente social (o mediacional, en Krichesky 2009), considerando que ambos aspectos eran destacados por igual en los textos de las políticas promotoras de las tutorías. Pero sí aparecen tonos diferentes y volúmenes variables (sin por ello, ser disonantes) en las voces de estudiantes y de tutores. En los relatos de estos últimos aparecen destacados algunos aspectos de la tarea que, de manera esperable, escapan a la mirada de los estudiantes, tales como la carga de trabajo, los problemas y posibilidades de la articulación con otros actores escolares y extraescolares, los límites materiales para desarrollarlo, etc. Se trata de problemas y desafíos que resultan significativos desde la perspectiva docente, puesto que son intrínsecos al desempeño de la tarea tutorial. Para finalizar, se puede decir que, sobre la base de un umbral de orientaciones y objetivos comunes trazados desde las políticas, las tutorías se despliegan con sentidos y prioridades

variables entre escuelas (de acuerdo a las características del proyecto institucional en que se inscriban) y al interior de las mismas (atendiendo a las particularidades y problemáticas emergentes en cada grupo y al perfil de cada tutor). Pero más allá de los matices, el denominador común de las experiencias parece ser la articulación de una mirada sensible a la realidad social y escolar de los estudiantes y un “guión” no siempre ni del todo anticipable. Quizás sean estas las principales fortalezas del espacio tutorial en la escuela secundaria en la actualidad.

-

Referencias

- Acosta, F. y Pinkasz, D. (2007). *La tutoría en la escuela. Notas para una historia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ball, S.; Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Campelo, A., Hollmann, J. y Viel, P. (2009) *Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela*. Buenos Aires: Coordinación de Programas para la Construcción de Ciudadanía en la Escuelas (Ministerio de Educación de la Nación).
- Coller, X. (2000) *Estudio de casos*. Cuadernos metodológicos N.º 30. Madrid: CIS.
- Dabenigno, V.; Larripa, S.; Austral, R.; Goldenstein Jalif, Y. (2014): “Iniciativas para la retención, la enseñanza y los aprendizajes en el primer año de la secundaria. El caso de las parejas pedagógicas y las tutorías en la Ciudad de Buenos Aires”, *Novedades Educativas* (ISSN 0328-3534) 289 (26), 42-48.
- Dabenigno, V.; Austral, R. Larripa, S.; Goldenstein Jalif (2013): “Dispositivos de apoyo a la escolaridad secundaria. El caso de las tutorías en la Ciudad de Buenos Aires”, *2º Congreso Uruguayo de Sociología*, Montevideo (Uruguay), 10 al 12 de Julio de 2013. Publicación en CD. 17 páginas. Disponible en: <http://www.sociologia.com.uy/2013/trabajos/238.pdf>. Fecha de consulta: 09/07/13.
- Dabenigno, V.; Larripa, S.; Austral, R.; Tissera, S. y Y. Goldenstein Jalif (2010) *Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires*. CABA, Dirección Operativa de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del G.C.B.A. Disponible en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion>.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución, *Revista de Antropología Social* 16, 39-66.
- Ferrata, H., (Coord), M. P. (2005) "El liderazgo pedagógico en las escuelas de nivel medio". P. Otero, A. Belmes y L. Duschatzky. Dirección General de Planeamiento, Dirección de Investigación, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires: GCBA.
- Fredricks, J. A.; Blumenfeld, P. C. y A. Paris (2004). “School engagement: potential of the concept: state of the evidence”, *Review of Educational Research* , N. 74, 59119.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Programa Fortalecimiento institucional de la Escuela Media (2011). *Pautas para la elaboración de proyectos y la utilización de módulos institucionales*.

- Hillert, F.; Bravin, C. y M. Krichesky (2002) *La experiencia de horas extra clase en el Proyecto 13 y en el CBG. Su incidencia en el mejoramiento de la calidad educativa del Nivel Medio*. CABA, Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCABA Disponible en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion>
- Hoyle, E. (1980) Professionalisation and deprofessionalisation in education. En E. Hoyle y J. Megarry (eds.) *World Year Book of Education 1980: Professional Development of Teachers*, 42–54. London, Kogan Page.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007) ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes a la experiencia latinoamericana. Buenos Aires, Santillana.
- Jackson, W. (1968) *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- Kantor, D. (2002) *La tutoría en los primeros años del Nivel Medio. Orientaciones para la formulación y el desarrollo de proyectos*, Programa “Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Krichesky, G. (dir.) (2009). *La escuela media en riesgo ¿Tutores al rescate?* Buenos Aires: Fundación Cimientos.
- Krichesky, M. (coord.) (2004) [1999 1ª. Edición]. *Proyecto de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2ª edición.
- Larripa, S. (2012): “El trabajo docente en escuelas secundarias con proyectos de inclusión educativa: aportes de una investigación realizada en la Ciudad de Buenos Aires, *Seminario de la Red Estrado*, Sgo de Chile, 18 al 20 de julio de 2012
- Meo, A. (2010): *Identidades docentes en tiempo de cambios: entre el repliegue y la reivención*, Institute of Education, University of London.
- Meo, A. (2012). “Identidades laborales docentes en tiempos de cambio. El caso de una escuela secundaria para adolescentes en riesgo social y educativo en la Ciudad de Buenos Aires”, *Seminario de la Red Estrado*, Sgo de Chile, 18 al 20 de julio de 2012
- Meo, A.; Dabenigno, V. y Ryan, M. (2012): “Identidades laborales docentes en una Escuela de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires”, *IX Seminario de la Red Estrado: Políticas educativas en América Latina. Praxis docente y transformación social*, Santiago de Chile, 18 al 20 de julio de 2012. Publicación en CD. 14 páginas. ISSN: 2219-6854.
- Meo, A.; Dabenigno, V.; Ryan, M. (2014, en prensa): “‘Esta es una escuela sin paredes, pero no a la intemperie’. Redefiniendo las fronteras entre el adentro y el afuera en una escuela de reingreso en la Ciudad de Buenos Aires”, *Revista Educação, Sociedade & Culturas*.
- México, Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008). *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*. México DF: Secretaría de Educación Pública.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2010) “Hacia una institucionalización de la función tutorial” en *Secundaria en el Bicentenario N° 1*. Marzo de 2010, pp.14-16.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Programa Fortalecimiento institucional de la Escuela Media (2011) *Pautas para la elaboración de proyectos y la utilización de módulos institucionales*.
- Perrenoud, Ph. (2005) *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Satulovsky, S. y Theuler, S. (2009) *Tutorías: un modelo para armar y desarmar. La tutoría en los primeros años de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Tiramonti, G. (ed). (2004). *La trama de la desigualdad educativa*, Buenos Aires, FLACSO.

Viel, P. (2009a): *Gestión de la tutoría escolar. Proyectos y recursos para la escuela secundaria. Ejes de contenidos y tareas del tutor*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Viel, P. (2009b): “La tutoría: una estrategia institucional de acompañamiento a las trayectorias escolares de los jóvenes”, en C. Romero (Comp.) *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.