



UNIVERSIDAD NACIONAL AUNÓTNOMA DE MÉXICO
POSGRADO DE PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

TUTORÍA: CURRICULARIZACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO DIALÓGICO.
EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN UNA TELESECUNDARIA MEXIQUENSE

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

LIC. JESICA SIDEC SALDAÑA CORTEZ

TUTORA

DRA. GLORIA ELVIRA HERNÁNDEZ FLORES
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

DR. ALEJANDRO BYRD OROZCO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

DR. INGNACIO PINEDA PINEDA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

DR. MARCOS MIZERIT KOSTELEC
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
DRA. ROCÍO ELIZABETH SALGADO ESCOBAR

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO TEJUPILCO

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE DE 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS

Al amor que se fue, pero espero pronto conocer.

A mis padres, hermano, esposo e hijas perrunas, porque su cariño y apoyo fueron aliciente y remiendo en el día a día.

A mi querida y entrañable Dra. Gloria Hernández, por su confianza, amistad y enorme generosidad intelectual y humana al acompañarnos. Gracias por creer en mí, porque ello me hizo creer más en mí.

A Larissa Langner Romero, compañera de luchas y batallas con quien comparto el gusto y la pasión por un espacio de utopía en lo curricular.

A mis colegas de las entidades del país con quienes coincidí en diversos encuentros de Tutoría, compartiendo experiencias, saberes e incertidumbres, construyendo formas distintas de ser docentes y de apostar por la juventud.

A mis compañer@s de maestría y de generación, por su cariño, confianza y aprendizaje mutuo.

A la Telesecundaria Frida Kahlo, por permitirme estar y conocer más de cerca la acción docente y directiva que se debate entre lo curricular y las experiencias formativas, entre la libertad política de un aula, el control obsesivo de la dirección y las vidas jóvenes que inyectan vida e incentivan a la reflexión profunda por el quehacer educativo y pedagógico con perspectivas de juventud. A ustedes docentes y estudiantes, mi agradecimiento y respeto.

A mi amada FES Acatlán, por acogerme en sus espacios educativos que me permitieron formarme como Licenciada y ahora como Maestra en Pedagogía.

Al CONACyT, por el apoyo y la confianza depositada en mi formación académica y profesional. Parte de esos frutos se encuentran en este lienzo de trabajo bordado con la subjetividad reflexiva que permite una investigación pedagógica comprensiva e interpretativa de la Tutoría en secundaria.

A Jesús Manuel Hernández Vázquez y Elizabeth Mariscal Vallarta, por apostar por mí y mi trabajo.

A ustedes, mi gratitud y reconocimiento por acompañarme en esta travesía epistémica y experiencial.

Xjobal jalob te'

Xkevevet k'ok' xtil
ochel te yut te' etik
li k' ok'e stasajubaj yu'un li vitsetike
xpukbatel te sp'ejel vits.

Sjal stsatsal k' ejoj
te xch'ut bamil.

Setel k'anal tsaal tal te yut yon' ton.

Statsal chauk ochmental te be ch'ich',
syol k'ok' xchap sba tal te stakopal-
sjal snionta xchi'uk yo sk'ob
li keb ch-ech, te vinajele.

Telar luminoso

Lluvia de fuego enramándose
al oído de los árboles.
Las llamas se hilan en los cerros color
purpúreo, se extienden sus arterias

Teje canto fuerte
en el estómago de la tierra.

Estrella circular encendida en su corazón.

En las venas se incrusta el telar del trueno,
entidad del fuego se forja en su cuerpo.
Con sus dedos hila y teje
la luz que cruza el cielo.

Ruperta Bautista

Poeta tsotsil

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1. LA TUTORÍA COMO ACOMPAÑAMIENTO DIALÓGICO: ELEMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA MIRADA PROBLEMATIZADORA	15
1.1 Investigar: un acto epistémico y de formación profesional subjetiva	17
1.1.1 De la validación-comprobación a la interpretación-comprensión: una postura epistémica ante la investigación	21
1.1.2 Tutoría, acompañamiento, dialogo y experiencia: un acercamiento a la reflexividad de la categoría.	26
1.1.3 Tutoría: un campo de estudio diverso	40
1.2 Problematizar para una comprensión situada de la tutoría en secundaria	44
1.2.1 Claroscuros de la tutoría	45
1.2.2 Curricularización de la tutoría.....	48
1.2.3 Visión adultocéntrica de la juventud.....	51
1.3 Preguntas centrales que guían la investigación	54
1.4 Problema de estudio: construcción cotidiana de la tutoría como espacio de diálogo y acompañamiento, de experiencias y posibilidades formativas	57
1.4.1 Retos metodológicos al investigar la tutoría “en la escuela” Telesecundaria Frida Kahlo.....	58
1.4.2 Tecnologías con sujeto para la construcción de conocimientos situados de la tutoría.....	60
CAPÍTULO 2. VISIONES HISTÓRICO-CONTEXTUALES SOBRE LA TUTORÍA EN SECUNDARIA Y LA EDUCACIÓN CON JÓVENES	66
2.1. Coincidencias, recurrencias y discrepancias en el posicionamiento de la tutoría en la educación secundaria: España, Perú, Argentina y México	69

2.2 Una década de tutoría en el currículum de la educación secundaria en México (2006-2016)	76
.....	
2.2.1 La Tutoría en el currículum: indicios de su institucionalización (2006-2008).....	78
2.2.2 Retratos de la difusión de la Tutoría: auge, actualización y estancamiento (2009-2011).....	81
2.2.3 Entre la incertidumbre y la indiferencia, la Tutoría en el limbo (2012-2016).....	89
2.3 Resabios de la configuración histórica de la educación secundaria México.....	93
2.4 La telesecundaria una vía para dar cobertura al derecho a la educación	98
CAPÍTULO 3. TELESECUNDARIA Y TUTORÍA: VISIONES Y PRÁCTICAS LOCALES DESDE EL NORTE DEL ESTADO DE MÉXICO	100
3.1 Indicios de la educación telesecundaria en el estado de México: indicadores políticos..	105
3.2 De la ruralidad a la urbanidad: juventudes vulneradas. Texto y contexto de una telesecundaria coacalquense	114
3.3 Performances rituales en la Telesecundaria Frida Kahlo: entre la liquidez y la sedimentación de culturas escolares	120
3.4 Encuentros intergeneracionales, experiencias y diálogos que acompañan la formación de estudiantes y docentes	126
CAPÍTULO 4. ENTRE LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS Y LA CURRICULARIZACIÓN DE LA TUTORÍA, AVATARES Y PROSPECTIVAS	133
4.1 La tutoría como experiencia formativa en el currículum.....	138
4.1.1 Tutoría: espacio curricular o asignatura ¿ambigüedad o innovación?	146
4.1.2 Docencia-tutoría. “Saber que soy parte de un escalón de una escalera”	151
4.2 Límites y posibilidades de la tutoría en la educación secundaria.....	155
4.2.1 El tiempo de y para la tutoría en la escuela	156
4.2.2 Centralidad y marginalidad, discursos en contradicción.....	159

4.3 Gestión institucional de la tutoría	162
4.3.1 Trabajo colegiado de tutores.....	164
4.3.2 Redes de colaboración para el acompañamiento	166
4.3.3 Acompañamientos institucionales	168
CAPÍTULO 5. ACOMPAÑAMIENTO COMO DIDÁCTICA DE LA TUTORÍA, ELEMENTOS PARA LA REFLEXIÓN.....	170
5.1 Visión didáctica de la tutoría, memoria y reinención.....	174
5.2 Currículum, didáctica y juventud: intersección de miradas	178
5.2.1 Procederes didácticos de la tutoría: recurrencias e interpretaciones.	181
5.2.2 Encuentros intersubjetivos como didáctica en tutoría	187
5.2.3 Evaluar sin calificativos numéricos, para acompañar la experiencia.....	191
5.3 Recursos y tecnologías para el trabajo en tutoría	194
5.3.1 Producciones para la difusión de la Tutoría. SEP-SEB-DGDC	194
5.3.2 Libros de texto para tutoría: oasis de editoriales privadas	197
5.3.3 Producciones editoriales de tutoría en telesecundaria: perspectivas cuestionables	198
5.4. Docencia tutorial como experiencia de donación: escucha y palabra.....	199
5.4.1 Reflexiones para la formación docente en tutoría	201
5.4.2 Formación docente en tutoría, con perspectiva de juventud.	202
CONCLUSIONES	208
FUENTES DE CONSULTA	217
SIGLAS	226
ARCHIVO EMPÍRICO.....	227

INTRODUCCIÓN

Para poder estructurar estas líneas que permiten exponer la visión de conjunto que sostiene esta tesis, fue preciso releer a través de cada capítulo con la fuerte y a la vez grata sorpresa de encontrarme frente a la tutoría. Interpretando con Bourdieu (1979), mis *posesiones* como capitales (cultural, económico y social) que me permiten tener aquí y ahora una *posición* ante el campo de la tutoría. Particularmente en la educación secundaria. En tanto que para participar en la *arena de lucha* de la tutoría, fue preciso hacerlo en plena conciencia del patrimonio heredado y forjado como mujer, pedagoga y estudiante de posgrado, así como de las experiencias formativas construidas en el albor del trabajo como funcionaria pública en la administración central del diseño curricular en educación básica, en los encuentros de diálogo con representantes de la tutoría de cada entidad federativa, de la travesía transcurrida desde mi decisión por estudiar un posgrado, en la satisfactoria y liberadora experiencia de investigar *con* los sujetos de la tutoría, de entablar diálogos tanto con autores contenidos en los textos como con autores sociales cuyas voces se encuentran en la intimidad del aula y de la Telesecundaria Frida Kahlo, por ejemplo. Pero también con sujetos con quienes compartí en algún momento *experiencias tutoriales* (familiares, amigos, docentes en su calidad de jefes de enseñanza, coordinadores estatales, autoridades educativas; colegas de la maestría, mi tutora).

Con base en estos referentes, considero que si bien he sido yo quien tecleó cada letra, frase, párrafo, apartado y capítulo de esta tesis, no lo he hecho en solitario. Por ello apelo a una co-escritura que se traduce en una co-autoría, en una “constelación de autores” (Kaltmeier, 2012) que me aportaron miradas diversas que ampliaron mis perspectivas de análisis y reflexión sobre la tutoría en secundaria, a fin de darme cuenta de mis ignorancias y valorar mis saberes.

Trato de comprender lo que ha representado para mí la tutoría y descubro que significa una motivación *encarnada* (Haraway 1995), del acompañamiento a los trayectos formativos de los seres humanos, que trascienden las esferas de lo *educativamente* normado, para acceder a lo vivido pedagógicamente. Particularmente, prevalece en mí un interés y una apuesta por la juventud, que me incentiva a creer, confiar y aprender con ellos y ellas. A trabajar con y para ellos, desde una perspectiva de proyecto de vida y aprendizaje mutuo. Refiero por ello, que las condiciones de producción de esta tesis han superado mis expectativas, gracias a *transiciones epistémicas* sobre lo que significa investigar, al cobijo de experiencias y personas cuya influencia confío se vea reflejada en la escritura de estas líneas. Valorando lo vivido, como una parte muy importante que me hizo romper esquemas y atreverme a mirar más allá: a cuestionarme sobre lo ya sabido y a replantearme lo ya dicho.

Haber formado parte del equipo nacional de Tutoría de la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) durante poco más de cinco años, generó en mí un arraigo y una pasión por mi trabajo que, en ocasiones, nublaba mi vista para poder mirar desde otras ópticas (la vida cotidiana de una escuela, las voces de estudiantes, las experiencias de docentes y directivos, los contextos latinoamericanos, las *autorías* en torno a la juventud, la docencia y la educación secundaria, por mencionar algunas). Aun así, recuerdo con gran aprecio y nostalgia, los encuentros y desencuentros con colegas de la DGDC, pero sobre todo, con quienes vivían de cerca la tutoría en las escuelas. Me refiero a docentes -ante todo docentes- en cargos de jefes de enseñanza, coordinadores estatales, asesores técnicos pedagógicos, directores, orientadores, psicólogos, o bien profesores frente a grupo, con quienes aprendí no sólo de la tutoría, sino de los avatares que enfrentaban en su labor cotidiana, así como del gran aprecio por su trabajo y los gestos de agradecimiento compartidos.

Esta experiencia me ha permitido tener un ángulo privilegiado quizás, al tener el pulso de lo que acontecía respecto a la tutoría a nivel nacional, desde los panoramas reflejados por las y los asesores estatales de tutoría, los balances de interpretación, apropiación e implementación de la tutoría en las escuelas, las reticencias, los impulsos, los puntos de encuentro, las dificultades y las esperanzas depositadas en formas de relación más cercanas, abiertas y flexibles con los estudiantes de secundaria. Desde esta posición central de la tutoría en el currículum de educación básica, viví también la impotencia de las ataduras burocráticas e institucionales que generan los intereses políticos, la ignorancia académica y educativa, así como el descuido y desvalorización de la tutoría, la formación de estudiantes y docentes, más aún de la educación en el país. Una experiencia de vida que representa un elemento constitutivo de la perspectiva del trabajo académico e *investigativo* aquí bordado.

Tras el tiempo transcurrido y mi formación en la maestría, he vuelto a recordar, leer y reflexionar sobre lo dicho, lo escrito, lo sentido y lo dialogado, con la conciencia de los puntos ciegos, pero también de los aciertos contruidos, con una mirada abierta, renovada y fortalecida, que me ha permitido reconfigurar mi postura ante la tutoría en general, particularmente en secundaria.

El trabajo empírico se sitúa en lo realizado con una telesecundaria del municipio de Coacalco en la zona norte del estado de México, durante el ciclo escolar 2014-2015. Ahora mismo, en la conclusión de una etapa de formación profesional trasciende en mí un proceso de madurez intelectual y

profesional, permeado por mi subjetividad y corporeidad al momento de sentir afinidad, gusto, empatía, pasión y emoción al discutir académicamente en torno a la tutoría, lo cual provocó en mí sentimientos de alegría, esperanza, decepción, desgano, sensaciones viscerales, de ternura, entre otros. Pero siempre con la apuesta por vivirme en constante tutoría.

Pensar desde lo propio, no es pensar aisladamente (Zemelman 2011). En este sentido la escritura de esta tesis es en primera persona, haciendo presente mi subjetividad e implicación que es “objetivada” como lo refiere Haraway (1995) desde un lugar situado, desde la vivencia propia, “encarnada”, no sólo por los años transcurridos en este ámbito de estudio, sino también por los afectos, las experiencias, desde la emoción que se convierte en impotencia, en la indignación del trato que le dan a los jóvenes estudiantes, el hostigamiento que en ocasiones padecen los docentes con exigencias administrativas y cuestionamientos acerca de sus prácticas docentes, con dobles mensajes que sancionan su impuntualidad o sus peinados, pero que pasan por alto, solapan e incluso premian las irreverencias de pseudo docentes.

Las coordenadas desde donde me sitúo en el campo de la tutoría, no pertenecen a las de una investigadora o académica reconocida, o a la de una docente de banquillo frente a un grupo de estudiantes de telesecundaria del día a día. Más bien, se dirigen a mi posición como estudiante de Maestría interesada en lo educativo, con una mirada de la tutoría desde la administración central, desde un lugar privilegiado, si así se quiere, en contacto y trato directo con docentes de secundaria de algunas regiones del país, lo cual me faculta con un capital académico para establecer un diálogo *epistémico* con el objeto de estudio.

En este devenir epistémico y experiencial de la investigación en posgrado, reparo en decir que la producción de una tesis de Maestría representa en sí una experiencia formativa, una “experiencia epistémica” como lo afirma mi tutora Gloria Hernández, “es un lugar de la alteridad, del encuentro y desencuentro con el otro, con el sí mismo, con *nos-otros* en una práctica científica de producción social de conocimientos” (2016).

Las relaciones dialógicas que se entablan al momento de construir conocimiento se cifran en gran medida en la posibilidad de re-pensar, de re-pensarme, siguiendo a Benjamín Berlanga, en el ejercicio pleno de la reflexividad que propone Bourdieu, en cuanto la postura que se elige y se ejerce desde la *identidad personal*, en mi caso como mujer, de clase media baja, mexicana, mestiza, universitaria con licencia en pedagogía; que cuento con una *ubicación en el campo intelectual* subordinada como

estudiante, en un *espacio social* que se mueve en la intersección de dinámicas urbanas y rurales, en contextos educativos juveniles escolarizados; pero que a su vez, los *lazos institucionales y disciplinarios* me ligan a espacios de gestión central de la educación básica, en mi formación como pedagoga egresada de una Universidad pública. (Interpretado del texto *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*, Isabel Jiménez, 2004: 71)

En gran medida, mi visión y postura de la tutoría traspasa lo estrictamente establecido desde un currículum normativo, prescriptivo, que *curriculariza* las interacciones sociales que se entablan entre los sujetos que en ella coexisten día con día, y que en ocasiones pasan desapercibidas las vidas, voces y cosmovisión de epistemologías de jóvenes y adultos, de cuerpos que expresan más de lo que se les permite decir de frente, en voz alta y en espacios de diálogo. Tomo distancia de posturas antitéticas de la tutoría, en las cuales por un lado atribuyen un carácter mesiánico y reparador de las condiciones de vida en una escuela secundaria donde la tutoría remedia, interviene, resarce y compensa, donde los estudiantes son quienes deben cambiar y adecuarse a la vida académica manteniéndose al margen de todos aquellos que también forman parte de la escuela y de sus condiciones. Por otro lado, encuentro posturas incrédulas de la tutoría, detractoras de la posibilidad de mirar más de cerca, de superar prácticas soberbias incapaces de reflexionar sobre las intenciones empresariales que merman la educación y que se dirigen a deshumanizar cada vez más el trato que se da a docentes y estudiantes en las escuelas.

Sostengo que existen tensiones entre la tutoría como *curricularización* y como acompañamiento dialógico, en relaciones y acontecimientos fuertemente imbricadas, producto de los procesos históricos y contextuales de la educación, de los sincretismos de la cultura escolar que habita, se transforma y reproduce en el seno de las aulas y las escuelas. Afirmo que la tutoría es currículum normado y currículum vivido, que en ocasiones se planea sistemáticamente y otras veces ocurre de forma espontánea, natural, genuina y se fortalece con la praxis. Esta conjugación depende de cada docente, de su capacidad política, estética y amorosamente posible en lo que su aula le permite y el rigor burocrático, administrativo y de liderazgo que ofrezca un directivo. Así lo comprendí con las experiencias formativas urdidas en una Telesecundaria mexiquense.

Arribo a esta tesis tras un proceso de problematización constante como apunta Sánchez Puentes (1993), de fuertes cuestionamientos que desestabilizaron mis certezas, que desdibujaran mis cuadraturas de pensamiento, que me condujeron a romper esquemas y me orillaron a desplazarme a

otros lugares de pensamiento, a la revaloración de otros logos con los cuales poder realizar aportes teóricos y metodológicos significativos al campo de la tutoría, desde la pedagogía. En el afán de “captar sentido” que Weber (1920) devela, o los sentidos que signan e interpelan a las prácticas docentes de la tutoría en secundaria, mismas que emanan de las interpretaciones que los sujetos educativos le asignan a la tutoría desde sus propios referentes docentes. Cliffrord Geertz (1973) por su parte conmina a la “descripción densa” que nos hace preguntarnos por nuestras propias interpretaciones al momento de interpretar las interpretaciones de los otros: los gestos, las acciones, los lenguajes y las interacciones que observamos, no al estudiar *a las* escuelas, sino *en las* escuelas, parafraseando a Geertz, y por ello la relevancia de construir una tesis con trabajo en campo.

En ese sentido, mi posición *investigativa* ante la tutoría es desde la lógica interpretativa-comprensiva, que no sólo documenta, sino que *problematiza* desde el estar en la escuela, desde el convivir y participar en la escuela como un lugar de construcción de conocimiento, con las “epistemologías del sur” (De Sousa Santos, 2009) para provocar una “ecología de saberes”, en el diálogo, las tensiones, coincidencias y puntos de quiebre se encuentran en el trabajo en campo, al grado de desestructurar las nociones, lenguajes y creencias que poseía respecto de la tutoría en secundaria, haciendo un necesario replanteamiento de posturas, pero sobre todo de horizontes de llegada. Para producir conocimiento es necesario cuestionar un fondo previo de creencias (Jiménez, 2004: 36).

Fue gracias a este permanente cuestionamiento que el problema de estudio plantea la *construcción cotidiana de la tutoría como espacio de diálogo y acompañamiento*, y por ende, un propósito traducido en la búsqueda por *comprender los procesos cotidianos de tutoría y acompañamiento en la educación secundaria, a fin de identificar líneas o aspectos que permitan re-construir vínculos pedagógicos como espacios de posibilidad formativa mediante el diálogo*, de cómo en las “artes del hacer”(De Certeau, 1920) las y los docentes acompañan los procesos de formación de sus estudiantes, de cómo se ocupan por asesorar en lo académico y disciplinar, su preocupación por que aprendan los conocimientos básicos que les permitan desenvolverse en la vida adulta; de cómo en su interés genuino y solidario, atienden aspectos de la vida familiar de las y los jóvenes estudiantes, de los tiempos y espacios que ocupan para conversar y propiciar el encuentro de logos interculturales.

Para la Dra. Gloria Hernández, una tesis es como una mesa sostenida por cada pata. Es decir, cada capítulo que la compone da estructura y fortaleza a lo puesto sobre ella. Evocando esta alegoría y retomando mi gusto por bordar y la admiración hacia mi madre y las personas que tejen con un don

artístico, imagino que mi tesis se confecciona en un telar de cintura, o en un bastidor de bordado, donde telas e hilos de colores se cruzan para dar vida a textiles artesanales que comunican cosmovisiones, formas de vida convertidas en un bien o un servicio para las personas. Así miro el trabajo realizado durante los últimos tres años, como un lienzo en el que he bordado y tejido con los colores, agujas y tijeras del trabajo epistémico, estético, ético y pedagógico vivido y construido. Este lienzo tiene cinco bordes como el de una estrella de mar, cada uno con un ángulo de mirada particular, dando un toque esencial.

En el primer capítulo, se traza el proceso de producción de la tesis, tomando como punto de partida las perspectivas epistemológicas y científicas de las ciencias sociales que han permeado las formas de investigar definidas en los enfoques y tradiciones cuantitativas y cualitativas acercándome a un posicionamiento epistémico que debate las dicotomías (cuanti-cuali) para avanzar a otras formas de investigación cuyas intencionalidades epistémicas, referentes teóricos y perspectivas metodológicas se estructuran desde la experiencia de vida que proyecta utopía, a través de un proceso de problematización articulada con la metodología de investigación comprensiva e interpretativa. De manera que la tesis se recubre de las perspectivas epistemológicas, teóricas y políticas con las cuales fue posible traducir las experiencias formativas vividas durante el trabajo académico y en campo en el cual me posiciono como autora reflexiva ante lo investigado.

El segundo capítulo borda sobre las visiones históricas y contextuales de la tutoría en secundaria y de la formación con jóvenes estudiantes, tomando como referencia algunos contextos latinoamericanos donde la tutoría coincide en la preocupación por lo que viven actualmente, y de la necesidad de ser y formarse como adultos, docentes, tutores significativos, empáticos, comprensivos y acompañantes de la vida académica y personal de las y los estudiantes. Más allá de un recorrido histórico de la secundaria y la tutoría, se procura entretejer diversos niveles de realidad (de las personas, de la escuela, de la localidad, de la región, nacionales e internacionales), a la luz de dimensiones políticas, históricas, económicas, culturales y educativas, desde donde es posible tener una visión de conjunto de la tutoría y de cómo se construyen experiencias de acompañamiento dialógico y de las manifestaciones de *curricularización* de la tutoría y la educación. Considero que el acompañamiento si es dialógico, también es histórico y contextual. Se va construyendo, “se va dando”, “está dándose” (Zemelman, Freire).

Un tercer capítulo da continuidad con las visiones y prácticas de la tutoría en una telesecundaria mexiquense, referente empírico y sujeto social que aporta andamiajes cognitivos para mirar más de cerca la tutoría, destacando la riqueza que implicó el “estar ahí” (Geerts, 1973). Este capítulo se sostiene a partir de cuatro hilos gruesos que articulan como muestra de las visiones y prácticas en torno a la tutoría y la educación secundaria, a partir del análisis de realidades sociodemográficas y educativas del estado de México, el municipio de Coacalco de Berriozában y la Telesecundaria Frida Kahlo que funda y acoge el pueblo de San Lorenzo Tetixtlac. Asimismo, perfila algunos dispositivos de poder sedimentados en la cultura escolar de la educación secundaria, que atraviesa lo que McLaren, (1995) sugiere como *performances* rituales, como dispositivos de poder que median la formación de estudiantes y docentes en la escuela. Como corolario de este capítulo, se describen algunas reflexiones y experiencias de encuentros intergeneracionales que acompañan la formación de estudiantes y docentes, que aprenden y enseñan desde la subjetividad de sus opiniones acerca de temas comunes, para continuar conociendo, valorando y apostando por la juventud.

En el cuarto capítulo se hilvanan los componentes de la dimensión curricular, acentuando los avatares y prospectivas que se visualizan conforme a lo estipulado normativamente por la política educativa de la tutoría, lo investigado y producido académicamente en diversas instancias educativas, mi experiencia profesional y el trabajo en campo, para apuntalar a la deconstrucción curricular de la tutoría en secundaria como experiencia formativa que se debate en la ambigüedad o innovación, tanto en el esquema de asignatura o espacio curricular de un plan y programa de estudios, como en la gestión institucional en la escuela, en medio de todos los requerimientos administrativos y las dinámicas de la vida cotidiana, aunque el acompañamiento docente siempre ha estado presente en el vínculo docente-estudiante, estudiante-estudiante, docente-docente e incluso de escuela-comunidad. Lo cual posiciona a la escuela misma como un sujeto social importante, empoderando a quienes en ella se forman, como sujetos de transformación.

El quinto capítulo trama la dimensión didáctica, la formación y práctica docente. Cómo acontece, cómo se cristaliza la tutoría en la vida cotidiana, qué papel tiene la memoria, las tecnologías docentes sublimadas en la tutoría, qué papel tiene la propia docencia como elemento clave de la tutoría. Expone el posicionamiento del acompañamiento como didáctica de la tutoría, en el cual se insiste en la capacidad estética, política, ética e intelectual que desde la docencia y formación tutorial se contempla, no como un activismo desbordado, sino como el diseño de un itinerario de formación compartida por un grupo de personas que comparte la vida, su vida.

Con la intención de reivindicar el papel de la didáctica en la educación, para luego colocar la intersección de miradas que constituye pensar la tutoría en el currículum mediada por la didáctica para una población joven de educación secundaria; se propone retomar y fortalecer los encuentros subjetivos como didáctica de la tutoría, superando añejos esquemas de evaluación y reflexionando sobre el carácter pedagógico del uso y/o diseño de recursos y tecnologías para el trabajo en tutoría, haciendo una revisión analítica de producciones institucionales de la tutoría, de libros de texto por parte de editoriales privadas y aquellas que se han realizado propiamente para la modalidad de telesecundaria. Finalmente, al cierre de este capítulo, atendiendo a una deuda no sólo respecto a la tutoría, sino a la educación básica en sí. Se trata de la formación docente, que no capacitación.

El referente empírico que ostenta el trabajo en campo en la Telesecundaria Frida Kahlo, no se incorpora en un capítulo aparte, como referente aislado del proceso de teorización de la tutoría, más bien, se entreteje en el cuerpo del documento para dar sustento y congruencia a una metodología en diálogo y situada.

Lo anterior, sirva para ubicar el punto de partida, también la perspectiva con el cual doy continuidad a mis trabajos de investigación en torno a la tutoría en secundaria como objeto de estudio, pero también de quienes forman parte de la escuela Telesecundaria Frida Kahlo, como *sujetos de estudio*, desde una mirada renovada de la tutoría misma, con nuevas perspectivas teórico-empíricas para la comprensión de las realidades que acontecen en torno a la formación de las y los estudiantes en secundaria, de las dinámicas escolarizadas e *institucionalizantes* que se entretejen con la vocación, el gusto y la dedicación de las y los profesores, así como sus condiciones laborales no tan alentadoras, que en ocasiones hacen perder el sentido y significado de la educación secundaria en la vida de quienes en ella se forman.

Capítulo 1. La Tutoría como acompañamiento dialógico: elementos para la construcción de una mirada problematizadora

La investigación temática que se da en el dominio de lo humano y no en el de las cosas, no puede reducirse a un acto mecánico. Siendo un proceso de búsqueda de conocimiento y por lo tanto de creación, exige de sus sujetos que vayan descubriendo, en el encadenamiento de los temas significativos, la interpretación de los problemas.

(Paulo Freire, 1970)

En este capítulo se muestra la visión de conjunto del proceso *epistémico*, teórico y metodológico y la experiencia situada de un trabajo de investigación y formación de Maestría, cuyo objetivo es comunicar la lógica de construcción de esta tesis, que debate sobre la educación secundaria en el campo de la tutoría en procesos de formación con jóvenes estudiantes desde perspectivas pedagógicas, sociales, antropológicas, políticas y culturales que se entrecruzan de forma compleja al pretender interpretar y comprender lo que acontece en una telesecundaria mexiquense en los albores del siglo XXI.

Dialogar con diversos autores de la tutoría, cuya palabra se encontraba tanto en tinta y papel como en la oralidad presente y en la memoria evocada, me permitió problematizar saberes y prácticas que conceptualizan y dan sentido a una gama de posturas epistémicas desde donde mirar y ejercer la tutoría, con los cuales pude configurar una propia. De manera que la tesis que propongo sobre la tutoría, es un acompañamiento de diálogo, de encuentro, de tensiones, de posibilidades y de limitaciones, donde acontecen experiencias formativas, tanto en jóvenes estudiantes como en docentes adultos que se forman mutuamente en un espacio educativo escolarizado.

Los cuatro apartados que componen este capítulo se complementan entre sí. Sientan las bases de lo que en capítulos subsecuentes se aborda con mayor detenimiento. En el primer apartado se analizan las perspectivas epistemológicas y científicas sobre la investigación en las ciencias sociales. Destaca el carácter subjetivo que lleva consigo un cambio de paradigma que transita a la interpretación-comprensión de lo que acontece, más que la validación de los hechos. También se argumentan las categorías reflexivas que en las dimensiones de lo epistémico, metodológico y del campo de estudio, permiten ubicar un posicionamiento disciplinar y multireferencial (Ardoino, 1991), con el cual tomar postura de la tutoría en un campo de estudio diverso. En el segundo apartado coloqué los supuestos y preconcepciones que me permitieron problematizar para comprender desde dónde y cómo captó el sentido de la tutoría, por qué distingo sus claroscuros y a qué engloba la *curricularización* de la tutoría, y la visión adultocéntrica de la juventud. Por su parte, en el tercer apartado planteo las preguntas centrales que guían la investigación, las cuales se configuraron en diferentes momentos del trabajo documental y en campo, donde es posible apreciar la trayectoria que fue tomando la investigación, aunque en este apartado no se agotan todos los cuestionamientos surgidos en la travesía de la tesis. En el cuarto apartado, discuro sobre la construcción cotidiana de la tutoría como espacio de diálogo y acompañamiento, como planteamiento del problema que me impulsó a interpretar las formas, contextos, medios y recursos con los cuales esta tutoría es posible. En el quinto y último apartado,

expongo los retos metodológicos que me llevó la realización de un trabajo en campo, poniendo de manifiesto los avatares vividos y reformulados como parte de la construcción epistémica de la tutoría. Es así como este primer capítulo da cauce a cuatro más. El segundo capítulo de carácter histórico y contextual respecto de la tutoría y la telesecundaria con breves recortes a nivel nacional, donde es posible apreciar los procesos que configuraron la tutoría desde el plano curricular durante una década en la normatividad nacional y las experiencias de colaboración con docentes y representantes de la tutoría en las entidades. El tercer capítulo, da continuidad a la contextualización de la tutoría y la telesecundaria ahora desde visiones y prácticas locales en la entidad mexiquense y el municipio de Coacalco de Berriozábal, donde se ubica la telesecundaria Frida Kahlo, con la conciencia de la prevalencia de algunos rituales que preservan y legitiman el poder en la cultura escolar, se busca captar la presencia de interacciones subjetivas, de acompañamientos diversos, espacios de diálogo y experiencias formativas intergeneracionales. El cuarto capítulo debate entre las experiencias de tutoría y la *curricularización* de la tutoría, en cuanto a las disposiciones normativas y pedagógicas instaladas desde lo curricularmente normado y lo que sucede en las entrañas del aula o la escuela. En el quinto capítulo, se concentran las expresiones de acompañamiento ligadas a la didáctica con sus propios matices, que cuestionan y replantean la formación docente y el trato hacia las juventudes en las escuelas secundarias.

1.1 Investigar: un acto epistémico y de formación profesional subjetiva

Considero relevante reflexionar sobre el estudio y la investigación como elementos que promueven la conciencia, convicción y estética al momento de realizar tales oficios. Que el acto de estudiar, en el fondo, es una actitud frente al mundo. (...) Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas (Freire, [1984] 2011: 51, 53). La investigación no es rigidez, sino flexibilidad con rigor. Es un disfrute y un reto constante. La investigación pedagógica como búsqueda, a partir de cuestionamientos y de preguntas, no sólo de respuestas o de reportes educativos carentes de análisis crítico, de interpretación subjetiva y de posturas epistemológicas que den sustento a la disciplina misma. Estudio e investigación que se objetivan en una tesis de trabajo, de crecimiento personal y profesional, de superación de dicotomías, de ampliación de conocimientos, con ensayos de ideas en forma oral y escrita, de miedos vencidos, confianzas ganadas y emociones expresadas. Sí,

sentimientos que acompañan la formación y la construcción de conocimientos. La investigación es considerada como expresión de la vinculación entre teoría y práctica (Corona, et al, 2012, 12,13).

Pero ¿qué investigar?, ¿para qué investigar?, ¿cómo investigar? Son algunas preguntas que revolotean en la mente y espíritu de quien investiga. Se investiga lo que inquieta, incomoda, asombra, apasiona. El investigador selecciona un objeto de estudio y elige cómo estudiarlo (Tarrés, 2013: 17). Aunque creo también que, en ocasiones, es el objeto y sujetos de investigación quienes eligen a sus investigadores. No en una suerte esotérica, más bien, por la historia de vida de los y las investigadoras. Se investiga para conocer, explicar, comprobar, comprender, interpretar y valorar, en formas distintas, tiempos concretos y espacios situados. Con base en las discusiones teóricas y metodológicas de lo que implica la investigación en las ciencias sociales, se devela una discusión paradigmática que cuestiona la cientificidad como verdad absoluta, comprobable frente a paradigmas que emergen de la vida social. Un paradigma emergente¹.

En el paradigma emergente, el carácter autobiográfico y autorreferencial de la ciencia es plenamente asumido. (...) Para eso, es necesario otra forma de conocimiento. Un conocimiento comprensivo, e íntimo que no nos separe y, antes bien, que nos una personalmente a lo que estudiamos (De Sousa, 2009, 53). El o los cómo, dependen de la toma de postura epistémica, teórica, metodológica, ética, política y estética del o la investigadora, de sus experiencias y las interacciones personales. De lo vivido.

Puedo decir que mi trayecto en este oficio me ha sacudido desempolvando mis sentidos, engrasando mi rigidez y flexibilizando mis pensamientos algo acartonados sobre la investigación. Pero también, me ha invitado a reconectar con mis pensamientos, sentimientos y utopías. A mirar más allá de lo trazado, a analizar lo analizado para colocarme desde otros lugares, no sólo como espectador, sino como testigo participante de lo que acontece a mi alrededor. Para no estar *en* el mundo, sino *con* el mundo, parafraseando a Freire (1969). Es al investigar, cuando uno puede percatarse no sólo de las creencias y prácticas erróneas, sino de la complejidad que significa apasionarse, implicarse, dejarse seducir, escuchar, dialogar y crear de formas distintas. Como acercamientos al devenir de las realidades que acontecen a diario por las que nos cuestionamos y en ocasiones opinamos, pero que

¹ Boaventura de Sousa Santos (2009), define al paradigma emergente a través de cuatro tesis: 1. Todo el conocimiento natural es científico social. 2. Todo conocimiento es local y total. 3. Todo conocimiento es autoconocimiento. 4. Todo conocimiento científico busca constituirse en sentido común.

pocas veces se puede profundizar con gran cercanía y, entonces sí, aprender a investigar investigando.

Este desplazamiento epistémico lo pude hacer tras estudiar el proceso de construcción de las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades, así como sus rasgos de cientificidad, las teorías, métodos y metodologías que las caracterizan. Al mirar en perspectiva la herencia legada de las ciencias naturales a las sociales sobre los criterios asociados a elementos de observación, medición matemática, verificación, comprobación, objetividad, búsqueda de la verdad, entre otros correspondientes a las posturas positivistas instauradas desde el siglo XVIII y que prevalecen en nuestros días.

Analizar en perspectiva los debates de las ciencias sociales, me condujo a tomar postura ante la construcción de conocimientos científicos teniendo claro que el conocimiento es una construcción social hecha por los sujetos, con sus subjetividades objetivadas en el afán por comprender la realidad, a veces con fines de dominación mediante leyes universales. En el desarrollo de la ciencia social ha prevalecido una “disputa por los métodos” (De la Garza, 2012), que se traduce a la postre en bifurcaciones entre metodologías cuantitativas asociadas a las ciencias de la naturaleza, con perspectivas positivistas-empiristas; y metodologías cualitativas desde enfoques como el neokatismo, el historicismo y la hermenéutica. Dilthey distingue entre ciencias de la naturaleza (explicación) y ciencias del espíritu (comprensión). Esta división se justificaba al referir los fenómenos de las ciencias del espíritu, ante todo, a los motivos internos de la acción. Motivos, en último término, inobservables que no planteaban por ello la necesidad de un acceso por la vía de la observación y la experimentación, sino a través de la comprensión de significados. (Dilthey, 1910, en De la Garza, 2012, 20).

Regularmente, al hablar del tipo de metodología empleada en una investigación, se alude a la elección entre cuantitativa o cualitativa. La controversia entre los llamados cualitativistas y cuantitativistas todavía muestra la presencia de comunidades científicas empeñadas en una especie de dogmatismo metodológico. Su debate se enmascara con argumentos más relacionados con antagonismos sobre valores, supuestamente paradigmáticos y opciones teóricas que con aspectos relacionados con el método, es decir, con el cómo conocer (Tarrés et al, 2015: 42). Las ciencias sociales están atravesadas por dos tradiciones en la investigación cualitativa. La primera de corte positivista

influenciada por Durkheim, y la segunda desde enfoques interpretativos cuyo legado se le atribuye a Weber.

El modelo positivista concibe a la ciencia como una tarea racional y objetiva, orientada a la formulación de leyes y principios generales, cuya función es explicar con una base empírica los fenómenos sociales o naturales (Tarrés et al, 2015: 45). Algunas investigaciones, bajo esta tradición positivista, se concentran en el acopio de datos numéricos, estadísticos, a través de técnicas diversas que compilan datos denominados duros para ser analizados a través de variables e indicadores que permitan establecer hallazgos fundamentados en fórmulas matemáticas bajo el método hipotético-deductivo que dé explicaciones sobre lo que acontece en la realidad mediante premisas teóricas, construidas a través de hipótesis y preguntas que permitan lograr una verificación. Sin lugar a duda, estas investigaciones que cuantifican datos y predicen resultados, son de gran ayuda al momento de comprender hechos reales, desde una lógica newtoniana que permita tener certezas, sin distinguir entre pasado y futuro.

Por su parte, el paradigma interpretativo plantea que, debido a que el objeto de las ciencias sociales es el sujeto que crea significados sociales y culturales en su relación con los otros, el método debería orientarse a comprender los significados de la acción y de las relaciones sociales en sociedad (Tarrés et al, 2015: 47). En este sentido, las investigaciones sociales de corte cualitativo no buscan sólo explicar, describir o comprobar, sino que pretenden comprender la particularidad de lo acontecido, desde una visión cultural de la vida a través de entrevistas, narraciones y observaciones participantes donde exista un mayor acercamiento con el “objeto” de estudio. Las comunidades contemporáneas críticas del positivismo se caracterizan por una gran diversidad de perspectivas que se expresan en distintas teorías, escuelas, discursos, lenguajes, métodos y técnicas de investigación (hermenéutica, interpretativa, interaccionismo simbólico, fenomenología, accionalismo, etcétera.) (Tarrés et al, 2015: 48) Esta diversidad de perspectiva epistemológicas, teóricas y metodológicas en las ciencias sociales, es el resultado de una lucha contra un paradigma hegemónico y dominante presente tanto en las ciencias naturales como en las ciencias sociales y humanidades.

1.1.1 De la validación-comprobación a la interpretación-comprensión: una postura epistémica ante la investigación

De frente a estas interpretaciones, me pregunto cómo posicionarme ante la investigación en el debate de las ciencias sociales. Si continúo por los senderos de las dicotomías cuantitativas-cualitativas que disocian la vida social y desconocen la subjetividad de quien investiga, en un afán por mantener una noción de ciencia como búsqueda de leyes naturales-universales que se mantienen en todo tiempo y espacio. De ser así, hubiese argumentado que, dada la necesidad de que los estudiantes concluyan su trayecto formativo en secundaria, la tutoría requiere implementarse conforme lo estipula el currículum nacional, mediante una serie de sesiones predeterminadas en un libro de texto coordinadas por un tutor que reciba la capacitación necesaria para desempeñarse en dicha función.

Para Comte la física social permitiría la reconciliación del orden y el proceso al encomendar la solución de las cuestiones sociales a “un pequeño número de inteligencias de élite” con una educación apropiada. (...) así quedaba clara la base tecnocrática y la función social de la nueva física social (Wallerstein, 2007:14). Me parece que este pequeño número de inteligencias seríamos las y los pedagogos inducidos a instrumentar didácticas que *operativicen* la tutoría, en lugar de preguntarse por quiénes subjetivan la tutoría. Considero que la tutoría no es un objeto de estudio inerte, único y totalitario, aunque se le ha dado una visión mesiánica para resolver o aminorar las consecuencias de las deficiencias estructurales e históricas de los sistemas educativos que se fundan en visiones occidentales.

Apuesto más a la apertura de las ciencias sociales a la cual nos invita el informe coordinado por Wallerstein (2007), pues representa un llamamiento a las disciplinas y a los profesionistas que se forman en las universidades e instituciones de educación superior a romper barreras epistémicas, para poder ampliar la mirada y trascender en el análisis, reflexión y construcciones científicas, en plural. En donde las culturas científicas apostadas en las ciencias naturales, las ciencias sociales, las humanidades y las artes, trasciende no sólo a un trabajo interdisciplinario, sino también, al análisis del problema de investigación a través de niveles de realidad: histórico, cultural, económico, educativo, psicológico y político.

Es por ello, que la presente investigación alberga intencionalidades epistémicas, referentes teóricos, perspectivas metodológicas pero, sobre todo, se estructura desde la experiencia de vida que proyecta utopía. La ciencia no descubre, crea. El acto creativo protagonizado por cada científico y por la

comunidad científica en su conjunto, ha de conocerse íntimamente antes que conozca lo que con él se conoce de lo real. (...) la ciencia es así, autobiográfica (De Sousa, 2009, 52). Tomando como referencia lo que Sousa plantea como paradigma emergente: “todo conocimiento es autoconocimiento”, comprendo a la investigación como un proceso de formación de estudio, profesional y social, en donde se precisa de la *problematización* como un trayecto complejo, de desestabilización y cuestionamiento (Sánchez Puentes, 1993). La complejidad, radica en asumirse como sujeto de la propia investigación, procurando la congruencia epistémica y metodológica. Decir y hacer en diálogo, conversar con las tensiones, procurar el encuentro y hacer de los acontecimientos experiencias formativas. Por ejemplo ¿qué se desestabilizó? pre-concepciones, mis certezas, mis cuadraturas de pensamiento que me condujeron a romper esquemas y me orillaron a desplazarme a otros lugares de pensamiento y la re-valoración de otros *logos* con los cuales poder realizar aportes teóricos y metodológicos significativos al campo de la tutoría desde la pedagogía. Los cuestionamientos fueron constantes, diversos y bidireccionales, hacia el objeto y sujetos de estudio, pero también hacia sí misma para poder responder con un sentido dialógico y reflexivo.

De manera que la investigación suscrita en un paradigma social emergente, articula la propia experiencia colocando la autoría desde una objetividad situada, “encarnanda” como lo refiere Haraway (1995), en un espacio geográfico y temporalidad concretas y contextualizadas. La entretejo en la deconstrucción de discursos ya dichos, ya escritos -incluyendo los propios- para poder tejer de otro modo la tutoría en secundaria como acompañamiento dialógico, generando lógicas de articulación que me permitieran desentrañar un problema de estudio con una mirada crítica, analítica y propositiva.

Desde estos *logos* epistémicos, construyo una investigación con metodologías situada en diálogo. Situada (Haraway, 1995), en tanto que se encuentra atravesada por mi subjetividad, desde una autoría “encarnada”, asumiendo que la razón y emoción se encuentran íntimamente implicadas en el proceso de estudio e investigación. En diálogo (Corona, 2012), a través de conversaciones con las y los estudiantes y docentes, así como el diálogo sostenido con las bibliografías revisadas, los datos consultados y las experiencias compartidas con las y los sujetos que, de manera intermitente, acompañaron el diseño y desarrollo de la investigación. Lo cual invita, pero también exige a la interpretación de entramados históricos, culturales, políticos, pedagógicos, sociales y económicos, en torno a lo que significa la educación secundaria. Como investigación pedagógica, posee una perspectiva, epistémica, pedagógica, política, ética y estética (sensible, creativa, emocional y no sólo racional, situada, encarnada), en torno a procesos de acompañamiento dialógico que se llevan a cabo

en particular en la Telesecundaria Frida Kahlo, que surge como una inquietud por conocer cómo docentes, directivos y estudiantes viven la tutoría en las escuelas secundarias. No se trata de una amalgama de sentido (que no sería sentido sino ruido) antes bien de interacciones y de intertextualidades organizadas en torno de proyectos locales de conocimiento indivisible. (De Sousa, 2009, 47)

Preguntarme acerca de cómo construir las huellas de expresiones de tutorías como acompañamientos e interacciones en espacios educativos escolares e institucionalizados, como lo es la educación secundaria, me remite a tomar una postura metodológica, que se aleja reportes educativos que generalizan y caen en universalismos, para transitar metodologías que reconocen y dan validez a los conocimientos ubicados desde el sur al que se refiere Buenaventura de Sousa Santos (2009). El sur de las subjetividades de los y las estudiantes, docentes y personal de apoyo escolar, en torno a la tutoría como acompañamiento dialógico y no sólo a los conocimientos gestados desde el norte, las políticas educativas y las investigaciones sobre la tutoría en secundaria. Ambos conocimientos, del sur y del norte, deben ser vistos y entendidos para descolonizar el pensamiento y la razón, para la deconstrucción de conocimientos situados, de la “ecología de saberes”. Ecología porque está basado en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía. La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento (De Sousa, 2010: 49).

Es común concebir la metodología como una serie de pasos a seguir, o una selección de temas, categorías, métodos y metodologías como ingredientes de una receta que con el tiempo tomará forma y sazón. Sin embargo, la metodología no es un menú a elegir, sino un procedimiento a construir. Cada método es un lenguaje y la realidad responde en la lengua en que es preguntada (Sousa, 2009: 49). Por ello, propongo como método el diseño de una investigación que permita transitar de la comprensión de la persona a la interpretación de sus prácticas sociales, desde la sociología comprensiva que propone Weber, el *Verstehen* (1920). Retomar la experiencia interna del individuo, manifiesta en el proceso de socialización. Interpretar las actividades simbólicas que expresan significados en torno al acompañamiento, donde a partir de su experiencia, interpretan lo que el otro a su vez interpreta. Analizar cuáles son los símbolos verbales y no verbales que posibilitan la internalización de símbolos y estructuras de significado en cuanto a la tutoría, como política educativa y/o proceso de acompañamiento. Las condiciones que la hacen posible la determinan, condicionan,

obstaculizan y posibilitan. Describir e interpretar las interacciones sociales como un proceso de elaboración en cuanto a historia y experiencia de vida se refiere, más no como una respuesta a factores que inciden de manera aislada en la persona.

Por tanto, en el diseño metodológico omito el planteamiento de hipótesis como enunciados ingenuos a comprobar o desaprobar, o como datos empíricos a validar mediante variables dependientes e independientes. No obstante, parto de supuestos y preconcepciones emanadas de la propia experiencia, pero también del trabajo en campo como parte del estado del conocimiento de la tutoría, los cuales pongo en juego al momento de problematizar la tutoría y producir conocimiento. Por ello, me centro en la objetividad que se vincula a la reflexión de los textos, las acciones y los acontecimientos históricos no sólo objetos al modo de los objetos que ocupan las ciencias naturales, sino que devienen sólo en la medida en que están integrados en un nexo de sentido, en un horizonte de comprensión e interpretación teórica que puede estar formulado en forma más o menos difusa, o menos expresa, tanto por los actores sociales que se encuentran inmersos en el acontecer social como por el propio investigador (De la Garza, 2007: 29).

Desde un inicio y durante la investigación, procuré una vigilancia epistémica que evitara validar la implementación de la tutoría en las escuelas, ocupándome más bien en comprender las interacciones que se establecen entre los actores educativos en torno a la tutoría, comprender los procesos formativos en donde se manifieste un acompañamiento dialógico, interpretar las nociones sobre la tutoría y su significación en la dinámica escolar cotidiana. Para Clifford Geertz (1973), la cultura es una *urdimbre*, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. ([1973] 2003: 20).

Si bien, en un principio tenía contemplado realizar una investigación que abarcara las tres modalidades de secundaria (general, técnica, telesecundaria), opté por acotar la investigación pedagógica a sólo una modalidad: telesecundaria, considerando que la vida social no sólo es compleja en su gama y variabilidad; también es algo profundo, en el sentido de que opera en diversos niveles. (Woods, 1998: 55) Por lo cual es preciso “alzar velos” (Blumer, 1976). De modo tal que para profundizar en los procesos de acompañamiento dialógico en la telesecundaria Frida Kahlo (no denominada tutoría para ellos y ellas), implicó un trabajo hermenéutico desde la etnometodología educativa. En tanto, hemos de comprender la vida social. Qué es lo que motiva a las personas, cuáles con sus intereses, qué les acerca y qué les separa de los demás, cuáles son sus valores más

precisados y sus creencias, porqué actúan como lo hacen o cuáles son sus percepciones de ellos mismos y de los demás. Hemos de ser capaces de ponernos en su situación y contemplar el mundo desde su punto de vista. (Woods, 1998: 56).

De manera concreta, el estudio participó en la vida cotidiana de una telesecundaria en el estado de México, adentrándose en las experiencias, interacciones y vínculos afectivos de docentes, estudiantes y personal de apoyo de esta institución, a fin de interpretar lo que por tutoría y acompañamiento entienden y practican, a la luz de expresiones dialógicas en la convivencia e interacción intercultural entre los sujetos de estudio.

Para dilucidar la significatividad en las interrelaciones y los vínculos que ofrece el acompañamiento, el interaccionismo simbólico representó un fuerte andamiaje epistémico y procedimental. Dado que la interacción social la conforman personas que intervienen en ella, deberíamos intentar contemplarla desde el punto de vista de ellas. Aprender cómo interpretan las indicaciones que otros les hacen, el significado que les atribuyen, y cómo construyen sus propias acciones (Woods, 1998: 57). Atendiendo de manera congruente las miradas de quienes interpretan la tutoría, incluida la mía, la cual se ha transformado gracias a la investigación realizada y que es intento dar a conocer en este documento como un aporte mínimo pero significativo al entendimiento y proceder de los acompañamientos dialógicos presentes, latentes, poco visibles, poco reconocidos, pero muy necesarios, no sólo dentro de los espacios escolares institucionalizados, también en la vida cotidiana, que no sólo transcurre en el día a día, más bien trasciende y se interioriza en el actuar de las personas.

Más que técnicas, asumo el término de tecnologías a través de las cuales superar la mera compilación de información, datos y discursos, y transitar a formas diversas de estar en contacto con el objeto y sujetos de investigación, mediante conversaciones dialógicas, observaciones participantes y lecturas críticas de textos y contextos, que permitiesen la objetivación argumentada, coherente y con sentido que ofrece la etnometodología que nos obliga a revisar las relaciones entre conocimiento profano del mundo social por un lado y, por el otro, conocimiento científico (Coulon, 2005:14), considerando que el conocimiento científico no reside en sus métodos sino en el control de la reflexividad y su articulación con la teoría social (Guber, 2001:43). La reflexividad como pauta de comportamiento consistente en el examen y reformulación constante de prácticas y convenciones a la luz de información nueva sobre ellas, lo que altera su carácter constitutivo (Guidens, 1990, en Tarrés, 2013: 39).

En consonancia con el propósito de la tesis y la necesidad por incidir en la transformación de las prácticas de tutoría y acompañamiento en las escuelas, me remito al ejercicio epistémico de investigar. Por ello, más allá de describir y explicar lo que la tutoría es e implica para los sujetos en las escuelas, procuro interpretar y comprender las expresiones de tutoría y acompañamiento como posibilidades formativas, contempladas o no en un currículum, en un libro de texto, manual o programa pues, no se trata de hablar sobre el otro, ni de una manera evocatoria para el otro. En su lugar, la ética investigativa parte del ideal de llegar a un diálogo con el otro. De esta manera, el intercambio horizontal y recíproco es el punto de partida para producir conocimientos, cuyas condiciones deben ser negociadas permanentemente con los otros en el campo (Corona, et al, 2012: 11,12). Documentar las interacciones de tutorías emergentes.

Investigar para construir conocimientos científicos de lo hallado en los textos y contextos, escritos y vividos, me ha permitido superar lo que por científico se entiende desde las posturas positivistas de verdades absolutas, que miden para comprobar supuestos y afirmaciones hipotéticas. Antes bien, planteo una investigación *con* los sujetos de estudio, a partir de un trabajo académico y personal, como lo es esta tesis que se sostiene desde la academia, pero también desde otros cuerpos teóricos presentes en las epistemologías de las y los jóvenes estudiantes, adultos docentes, autoridades educativas, de la escuela misma como un sujeto social.

Con la cautela de tener presente la relación sujeto-objeto-sujeto durante la construcción de esta tesis, es como comprendo la configuración teórica, la cual se forja no sólo desde la validación de comunidades científicas, sino también como búsqueda de sentido que se plasma en el proceso de teorización al momento de crear una tesis, fundamentarla, argumentarla y creer en ella, por ejemplo. De modo que la teoría se encuentra implicada en la problematización, desde el diálogo con diversas fuentes teóricas halladas en las ciencias, hasta la teoría social que emana de la experiencia de sujetos implicados en el problema de investigación, como la experiencia del investigador en el proceso de construcción cognitiva.

1.1.2 Tutoría, acompañamiento, dialogo y experiencia: un acercamiento a la reflexividad de la categoría.

Como referente clave en la construcción de una tesis se encuentra la *reflexividad* con la cual se teje, construye y sitúa un discurso académico desde alguna disciplina en particular, en este caso la

pedagogía. Si bien la reflexividad es abordada desde diversas perspectivas, retomo la reflexividad propuesta por Bordieu: intrínsecamente inserta en, y vuelta hacia la práctica científica (Wacquant, 2008: 79), para poder enfocar el proceso de investigación y a la tutoría misma como objeto de estudio y los sujetos que la habitan, para tejer una tesis desde diferentes sentidos.

Desde mis *posesiones* (capitales), que me permiten *posicionarme* ante un campo de conocimiento en constante lucha de poderes epistémicos, académicos, prácticos y empíricos desde donde se configuran diversos corpus teóricos y metodológicos, con tendencias y orientaciones diversas, en voz y escritura de quienes también se han ocupado de la tutoría, desde sus propios enfoques, contextos y subjetividades. Lejos de alentar el narcisismo y el solipsismo, la reflexividad epistémica invita a los intelectuales a reconocer y a trabajar por neutralizar los determinismos específicos a los cuales están sometidos sus pensamientos más íntimos, y conforma una concepción del oficio de la investigación destinada a fortificar su asidero epistemológico (Wacquant, 2008: 69). Valoro haber optado por un trabajo de campo que me encarara con las realidades diversas que corresponden a una epistemología situada que se devela a la luz de autores y corrientes teóricas, pero también de procesos de teorización con sujetos concretos, aquellos con quienes también se hace ciencia, se construyen saberes y experiencias formativas.

Por ello la necesidad y “exigencia epistémica” (Hernández, 2016) de formular *categorías reflexivas* (más que conceptos puros o nociones *a priori*) que conforman un ángulo de mirada y de ejercicio teórico que atraviesan la escritura de la tesis, como una vía que no sólo me interpela como autora sino que pretende propiciar un ejercicio reflexivo en y con ustedes lectores, en el marco de un pensamiento generativo, que invite a nuevos pensamientos y desplazamientos epistemológicos que nos hagan preguntarnos el lugar geográfico, desde donde nos disponemos a producir conocimientos. Trascender los relatos biográficos, reflexividad intrínsecamente inserta en, y vuelta hacia la práctica científica (Wacquant, 2008: 79).

¿Con qué concepto de tutoría investigo?, ¿A qué me refiero con acompañamiento? ¿Qué entiendo por diálogo y dialogicidad? ¿Por qué acompañamiento? ¿Qué relevancia tienen las experiencias de vida, formativas? ¿Con qué sentido incorporo la juventud, las juventudes? ¿De qué sujetos hablo? ¿Qué representa la escuela? ¿Cómo entiendo la realidad? ¿Qué vigencia tiene hablar del vínculo en las interacciones educativas? ¿Qué aportan los estudios de la vida cotidiana? ¿A quiénes llamamos estudiantes y docentes; qué roles se les asignan y cuáles asumen? Dar respuesta a estas

interrogantes precisa de una actitud crítica ante aquellas categorías que articulan, sostienen y dan sentido a esta investigación. Implica, más bien, la exploración sistemática de las “categorías impensadas del pensamiento que delimitan lo pensable y predeterminan el pensamiento” [(Bourdieu, 1982a: 10) en Wacquant, 2008: 69].

Las categorías clave que organizan la tesis, se articulan categorías epistémicas –sujetos, escuela, realidad juventud, juventudes–; categorías metodológicas –diálogo, vínculo vida cotidiana–; categorías referidas al campo de estudio –tutoría, acompañamiento, experiencia–, las cuales representan andamiajes epistémicos, teóricos y empíricos que en su conjunto ofrecen perspectivas teóricas de interpretación, como herramientas que enriquecen la comprensión del objeto y sujetos de estudio que aquí nos ocupan y que abonarán la consecución de los capítulos que conforman este trabajo investigativo. La *curricularización* es una categoría que aporta la tesis (la cual se aborda con mayor profundidad en el capítulo III).

Tutoría

Pensar la tutoría, precisa de una visión ampliada, de “análisis multireferencial, como una lectura plural” (Ardoino, 1991) desde diferentes ángulos disciplinarios, no sólo de la pedagogía, sino también de la sociología, en tanto que la mirada está puesta en el sujeto no sólo en lo individual, sino como sujeto social, docentes y estudiantes como sujetos sociales; comunicación, dado que la tutoría como diálogo implica comunicación en un sentido amplio que abarca la expresión, el intercambio, encuentros y desencuentros, interpretaciones diversas, narración de experiencias; de la antropología que permite observar al sujeto de la tutoría en la escuela; de la filosofía, para comprender las esencias, las causas y las finalidades de la tutoría.

Concebir a la tutoría como acompañamiento dialógico, trajo consigo analizar de manera reflexiva otras aristas de interpretación polisémicas. Sobre el término tutor (a), la Real Academia Española se refiere a una caña o estaca que se clava al pie de una planta para mantenerla derecha en su crecimiento². A manera de metáfora, la tarea del tutor que emula la vara puede servir de apoyo y guía, o bien, representa la disciplina como tecnología para corregir y enderezar en el sentido y dirección que *el tutor* marque; son recurrencias que cuestionan incluso la viabilidad de trasladar este término a terrenos educativos, donde la educación se reduce al entrenamiento progresivo de conductas esperadas por

² Real Academia Española, <http://dle.rae.es/?id=aze4nV6>, consultado 09 de noviembre de 2015.

personas adultas generalmente, que “encauzan” el crecimiento de las nuevas generaciones, en tránsito hacia la vida adulta, como si fuese el horizonte de llegada.

Nociones mayormente relacionadas con aspectos legales, aducen la tutela de personas menores de edad, con alguna discapacidad, en la guardia y custodia de bienes, toma de decisiones, las cuales denotan relaciones de tutoría impositivos-pasivos entre quienes abogan, hablan por quienes no tienen voz o su palabra no es relevante o judicialmente no válida, y, quienes, en su rol de inferioridad, se encuentran a merced de lo dispuesto para ellos. Histórica y jurídicamente, un tutor hace referencia a aquella persona que, en ausencia de los padres, hace las veces del adulto responsable de un menor de edad, significa un proceso de intervención. En consecuencia, el tutor es la persona que por haber sido encargada de vigilar a los menores o los incapacitados, ejerce la tutela sobre ellos (...) El uso del término tutoría, todavía vigente en la actualidad y desde el punto de vista jurídico, significa un proceso de intervención, en el que el tutor, quien tiene todo el poder:

- Toma el lugar del tutorado para decidir qué debe este hacer y cuándo
- Piensa, decide, habla y actúa por él.
- Moldea, modela y confirma al tutorado.
- Configura el mundo del tutorado y ahí lo encierra.
- Somete y sujeta al otro de acuerdo con sus designios.

En cuanto al tutorado o “incapacitado”

- Está obligado a dejar de ser él.
- No tiene un lugar, no existe en *su ser mismo*.
- Su palabra y su acción están reducidas al mínimo.
- No tiene derecho a un pensar y querer propios.
- Está sometido a un proceso de conformización.
- No existe un sujeto, porque es un ser sujetado (Ducoing, 2011:61).

Desafortunadamente, gran parte de estas nociones son trasladadas a espacios educativos escolarizados, donde la tutoría es entendida como una herramienta que contribuye a abatir algunos “males” asociados a la reprobación, el bajo rendimiento académico, el abandono escolar; de igual forma, es común observar que la tutoría se ejerza como una acción preventiva o para remediar condiciones de vida de la población joven: adicciones, embarazos, violencia, por mencionar algunos. Regularmente son las y los jóvenes estudiantes a quienes se debe tuturar en su condición de *menores*

de edad en relación con quienes en su *mayoría edad*, son adultos con una vida aparentemente allanada por los años y por ende, con la facultad de ser *tutores* que se coloquen al lado de vidas jóvenes, para que con su presencia crezcan en la *rectitud*, siempre hacia arriba. Entre estos tópicos se debaten las tendencias de la tutoría, por ello habrá que repensar su sentido, así como sus implicaciones en cuanto la construcción de proyectos de vida emancipadores, libertadores y que generen una conciencia ante la vida.

Pudiera resultar contradictorio que la tutoría que se propone para la educación lleve implícita la intencionalidad acompañar mediante el diálogo, sin embargo, analizar las conceptualizaciones y prácticas que se debaten en el campo de la tutoría, es menester de toda investigación, por ello, mi postura se inclina por re-significar el sentido y significado de la tutoría en contextos educativos escolarizados. Como pedagoga, entiendo a la tutoría como una praxis dialógica que acompaña los procesos formativos de las personas, mediante la interacción de experiencias significativas de afectos y saberes en espacios educativos e institucionales, como lo es la escuela. Una joven estudiante en telesecundaria, en una conversación sobre lo que para ella significaba la tutoría, o si había escuchado hablar de este término, respondió: “Es la expresión del ser humano” (Conversación con grupo de jóvenes estudiantes, abril 2015).

Acompañamiento

El acto de acompañar supone más que caminar junto a quien que camina hacia cierta dirección, no es como la vara que se coloca a un costado de una planta para que al crecer sirva como sostén, es más bien un “estar con”, pero no de manera pasiva, sin voz ni acción, sino una compañía que interpela, que incita al movimiento de un estado de confort, que alienta en los momentos de crisis y que comparte las situaciones de logro y avances, hacia donde el o la acompañada, desea dirigirse por su propio pie.

Amén de lo anterior, el acompañamiento requiere de una mirada sensible, atenta y un actuar, a veces sutil y a veces violento, entendido no como una agresión, sino como un actuar que trastoca aspectos medulares de la persona que la colocan al borde de una frontera que es preciso cruzar para conocer no sólo lo que hay del otro lado, sino para, reinventarse con lo encontrado y lo no hallado. Ser compañía en el camino de quien camina no es una tarea fácil, ni recreativa, implica en principio un pensamiento crítico y autocrítico de la propia vida, reconociéndose como un ser en formación y en constante transformación, lo cual apunta a pensar en una diversidad de acompañamientos que viven y han vivido las y los estudiantes y docentes. Desde mi propia experiencia en cuanto a la tutoría como

una posibilidad formativa que se expresa a través de diversos *acompañamientos de vida*, con la presencia de personas significativas que, de manera circunstancial, emergente, transitoria, paralela e incluso horizontal, he convivido de manera importante, me ha implicado repensar lo que significa para mí la tutoría misma, por qué hablar de ello, para qué, con qué sentido y finalidad y cómo abordarla.

Aunado a la posibilidad de que el proceso de acompañamiento, sea no sólo de los docentes a los adolescentes, sino entre compañeros que comparten un trayecto formativo común, su ser joven en secundaria o ser docente en telesecundaria; e incluso del acompañamiento en la propia formación docente que cada profesor vive día con día, como parte de su educación pues al enseñar aprende, aprende de sí mismo y con jóvenes estudiantes, de sus experiencias de aprendizaje, de vida, de cómo enfrentan las adversidades con su familia.

Asimismo, con la conciencia de que existen también lecturas que observan contrariedad entre tutoría y acompañamiento, donde la primera se inhibe la libertad de los tutorados y delega una responsabilidad imperiosa sobre quienes son designados como tutores que, trasladado a la escuela, se burocratiza la acción tutorial. Por su parte, en el acompañamiento encuentran mayores posibilidades de relaciones formativas, donde el acompañante respeta el rumbo que el acompañado desee tomar. Bajo estas concepciones, la tutoría no puede asemejarse al acompañamiento, Patricia Ducoing advierte que es preciso tener precaución en el uso de ambos vocablos y establecer matices y las diferencias necesarias (2011). Más que distinciones semánticas, me parece que estas discusiones podrían abonar a posicionar procesos de acompañamiento en las escuelas donde la palabra tutoría es mayormente identificada, aunque ligada a prácticas de vigilancia en la disciplina y comportamiento de las y los jóvenes estudiantes, desde la lógica adulta, de asistencia y compensación de lo que se les ha negado como derecho y les vulnera en sus oportunidades de crecimiento educativo, menos desde la intervención y más de la acción conjunta. Me parece que desde estas lecturas plurales habrá que visualizar los límites y posibilidades de la tutoría como acompañamiento dialógico.

Diálogo-dialogicidad

En este sentido, la tutoría como acompañamiento se visualiza como un elemento educativo que posibilita el diálogo, que desde su etimología se refiere a la interacción de dos o más *logos* en oposición. Esto implica que en la conversación participan dos o más sujetos a partir de su propia palabra y razón. (Corona, 2012: 13). *Con* y *entre* sujetos interlocutores de ideas, sentimientos, encuentros, desencuentros que acompañan los trayectos formativos de docentes, estudiantes,

directores o algún integrante de la escuela. El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo* no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú (Freire, [1970] 2005:107). Mediante el diálogo se invita a problematizar la realidad como texto, desafiando la comprensión, la interpretación y la argumentación y apelando a la acción- reflexión de cómo y quién nombra su realidad, es decir, cuál es la lectura del mundo en función de los conocimientos ordinarios, prácticos y locales de los sujetos que intervienen en el proceso de formación, con cuáles símbolos culturales dan sentido a su cosmovisión, cómo perciben su realidad como sujetos. En este sentido, la tutoría como acompañamiento dialógico, no es o no debe ser una “invasión cultural” (Freire, 1973), una transmisión de conocimientos, o la domesticación de conductas y pensamientos, más bien, trata de concebir al sujeto como un agente de transformación; antes bien, apoyados en Freire, la dialogicidad abraza cualidades complementarias que ayudan a comprender el proceso de liberación de cada oprimido: compromiso, humildad, confianza, amorosidad, fe, esperanza, pensar verdadero (1970), son connotaciones que ayudan a repensar no sólo las relaciones dialógicas o no que entablamos en actos educativos, sino a revisar la forma en que investigamos y nos asumimos como sujetos epistémicos, reflexivos y de pronunciación.

Experiencia

Propongo la experiencia como un fuerte referente que trasciende el aprendizaje intencionalmente pedagógico situado desde la institucionalidad, remitiendo a la capacidad de hacer de los acontecimientos de la vida: experiencia que forma y transforma. Con base en los planteamientos de Bárcena (2000), Dewey (2004), Mèlich (1997), Larrosa (2009), Berlanga (2014), así como desde mi experiencia en relación con la tutoría y las experiencias conversadas con otros, en cuanto al valor, relevancia y sentido pedagógico de la experiencia en la transformación humana, como aprendizaje personal y colectivo, tejo a experiencia en el entramado de la tutoría, como una fuente de aprendizaje, de formación (Mèlich, 1997), como una *experiencia formativa*, cuyo sentido formativo radica en la riqueza de la experiencia personal en la interacción entre sujetos que trastocan con su trato, presencia, enseñanzas: su acompañamiento en procesos de formación humana, mediados en este caso en contextos escolares.

El aprendizaje como un acontecimiento ético existencial (Bárcena, 2000: 13), de aquello que sacude, confronta, problematiza, irrumpe en la trayectoria de vida de cada sujeto, no como un aprendizaje lineal, certero, ascendente y orientador, también puede ser lo opuesto. La experiencia configurada no

con la suma de los años, sino con la memoria de los acontecimientos vividos en lo individual y que a su vez se comparten con otros. En este sentido compartir experiencias de vida, es conversar acerca de “lo que me/nos pasa” (Larrosa, 2009, Berlanga, 2014), es decir, de aquellos acontecimientos significativos que pudieran interpretarse como comunes, pero que se viven en alteridad. La elaboración de la experiencia y de lo común se basa en la conversación, en dar la palabra y dar la escucha (Berlanga 2014: 05). Hacer de la tutoría experiencia de vida, es hacer de eso que me/nos pasa en la vida una experiencia, que parte de la relación consiente y reflexiva que se tenga con ese algo o ese alguien con quien se interactúa. Dewey afirma que cada experiencia es una fuerza en movimiento (2004:81), situación dialéctica que me parece se encuentra atravesada por tres aspectos que Bárcena denomina el aprendizaje de la *memoria*, el aprendizaje de la *relevancia* y el aprendizaje del *porvenir* (Bárcena, 2000:12), que alude precisamente a la temporalidad, experiencias pasadas acuñadas por la memoria, experiencias relevantes en el presente que a su vez se articulan con perspectivas diversas y horizontes futuros posibles con utopía.

Juventud

La juventud en singular como temporalidad, y juventudes en plural que enfatiza la diversidad, se conjugan con categorías que adquieren relevancia en cuanto a los fines que se proyectan de la tutoría. La juventud alude a construcciones heterogéneas históricamente significadas dentro de ámbitos relacionales y situacionales. Ubicar la condición histórica de los estilos de vida y praxis juveniles supone reconocer sus diversidades y transformaciones. Por ello el tema de las juventudes implica admitir la dimensión diacrónica del concepto, pero también su heterogeneidad sincrónica, pues las expresiones juveniles han sufrido transformaciones importantes en el tiempo y representan fuertes diferencias aun en los espacios sincrónicos donde los jóvenes construyen variados estilos de vida, procesos y trayectorias (Valenzuela, 2005:01).

Concibo a la juventud como un grupo poblacional vulnerado. Vulnerado en sus derechos y reconocimiento de potencialidades, vulnerado en un sentido marginal tanto de sus capacidades, como del reconocimiento y valoración de la diversidad de juventudes; marginado en la homogeneidad de sus aprendizajes y enseñanzas bajo un currículum poco cercano a su cotidianeidad, vulnerado en cuanto a la linealidad de proyecto de vida que se les impone (estudiar, trabajar, reproducirse), vulnerado en cuanto a la infraestructura y mecanismos institucionales de atención, desde la disciplina coercitiva, sancionadora y en la marginalidad insisto, del conocimiento situado de sus vidas. Asimismo,

para mí las y los jóvenes portan potencialidad, riqueza humana, energía, vitalidad, renovación, reflexión, crítica, propuesta y acción.

El intermitente pero duradero debate en torno a quienes son, qué piensan, cómo actúan [las y los jóvenes,] se ha encauzado en términos generales, en dos grandes narrativas: por un lado, los jóvenes como “sujetos inadecuados”, actores de violencia, del “deterioro o la pérdida de valores”, desimplicados y hedonistas, calificaciones que provienen tanto de las derechas robustecidas como de las izquierdas desconcertadas; por el otro, los jóvenes como *reservas para un futuro glorioso*”, el bono demográfico para los países de América Latina (Reguillo, 2013: 12). Las y los jóvenes también son vistos como seres amorfos y sin voluntad, como materia de moldeamiento, como *diamantes en bruto para pulir* (Conversación con la directora de la telesecundaria Frida Kahlo).

La juventud en abstracto, y los jóvenes en concreto, los de la vida cotidiana y del diario transcurrir, caracterizan una etapa compleja de transición de la vida hacia la vida adulta; es decir, la juventud es una edad social por la que se pasa y no en la que se está permanentemente (Nateras, 2010: 17).

Sujeto

Entiendo al sujeto desde su condición y posibilidad política en cuanto al poder que ejerce desde lo corpóreo, lo cognitivo y lo afectivo, como un ser ideológico que posee y interactúa con base en ideas construidas y aprehendidas en sus interacciones personales; un sujeto epistémico revestido de saberes que conducen sus actos, que enuncia en sus palabras y actitudes; me refiero a un sujeto teórico que observa su entorno, se cuestiona, construye afirmaciones, reflexiona su actuar y actúa en consecuencia; concibo a un sujeto metodológico que crea e instrumenta formas distintas de proceder para el logro de sus propósitos, que se apoya de diversas tecnologías en su vida cotidiana; miro a un sujeto social que interactúa en entornos interculturales en los cuales configura sus procesos identitarios. Siguiendo a Freire, sujetos de pronunciación y no sólo pronunciados, existir, humanamente, es *pronunciar* el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento* (Freire, [1970] 2005:106).

Me refiero a sujetos situados con rostros jóvenes que viven y conviven en un contexto rural-urbano, vulnerados por situaciones de pobreza, abandono familiar y escasas oportunidades de trabajo; pero también a rostros adultos abrumados por las exigencias administrativas, escolarizadas y curriculares de su labor, inmersas en dinámicas que limitan su acción docente. Sujetos condicionados por su

realidad, pero no sujetos en su posibilidad de acción. La construcción de conocimiento es desde el *locus* de quienes interactúan bajo ciertos códigos de conducta, normas institucionales y lógicas escolares de gestión educativa, implica abordar la tutoría como un proceso de comprensión e interpretación de la realidad como una posibilidad y a la vez como ruptura para promover la transformación de las y los sujetos. En este sentido, digo con Zemelman, que es preciso “recuperar al sujeto”, un sujeto capaz de recuperar su subjetividad, capaz de valorizarse a sí mismo como persona, sobre todo a partir de la gran herencia que nos dejó el siglo pasado. (2011: 22). Para así, poder configurar una tutoría **con** sujeto.

Escuela

Hablar de la tutoría en espacios educativos institucionalizados, centra la mirada en la escuela, como una categoría que se ha configurado a por la historia misma y por los sujetos de la educación, por pensamientos hegemónicos y emergentes de lo que significa una institución educativa. Me inclino por una escuela como la definió Comenio (1922) “talleres de humanidad”, en donde la formación de las juventudes se realice en el actuar cotidiano, en el hacer continuo y en el pensar permanente. Coincido con Freire al afirmar y trabajar por cambiar la cara de la escuela transformando las escuelas en centros de creatividad, donde se enseñe y se aprenda con alegría. (...) lo que es necesario es generalizar ese clima que, a su vez para ser creado y mantenido, exige la confluencia de un sin número de factores. Condiciones materiales adecuadas –salarios decentes, las escuelas conservadas, reparadas a tiempo, agilización de las medidas burocráticas, indispensables al buen funcionamiento de las escuelas. Respeto a los educadores a los educandos, a todos (Freire, [1997] 2009: 39). Las escuelas secundarias en particular, donde viven y conviven jóvenes y adultos, deben ser espacios de formación intercultural, formadoras de juventudes actuales, más no imaginadas.

Aunque también reconozco la sobrecarga de expectativas que se depositan en la escuela como institución social, acreedora de múltiples exigencias de índole administrativa, axiológica y moral, principalmente. En mi estancia en la DGDC, pude percatarme del afán por incorporar todo tipo de contenidos al currículum, educación vial, financiera, de salud, vocacional, emocional, prevención de la violencia e inseguridad, entre otros, como agregados curriculares que subsanaran lo descuidado creo yo, en la cotidianidad de la vida escolar, dejados a un lado y poco promovidos en la interacción entre quienes habitan las escuelas. Por ello, coincido con Violeta Núñez al afirmar que la escuela, no es suficiente para dar cauce a múltiples demandas emergentes (2003: 18). Sin duda, hay aspectos de

los cuales la escuela no puede hacerse a un lado, uno de ellos, a mi parecer, es el vínculo pedagógico que debe valorarse, promoverse y multiplicarse, como experiencias formativas tanto para las generaciones jóvenes como para las adultas.

Realidad

Analizar la realidad; es pensar no sólo a partir de lo dado, sino en el “dado-dándose”, que es el punto de articulación del devenir entre la estructura establecida y la coyuntura como condición presente y potencial que exige asumir la objetividad que genera el movimiento o despliegue que activa los procesos (Zemelman, 1987:31). Por tanto, la tutoría tampoco está dada, sino dándose y en este sentido es mi acercamiento a las políticas educativas, las reformas curriculares, las interacciones que entablan sus actores educativos, los lenguajes, los signos, la temporalidad, la territorialidad, las costumbres y tradiciones, forman parte de una cultura escolar, de un conjunto de prácticas que constituyen conocimientos con un valor epistémico que reconocer y dar a conocer. Como una realidad en busca de un narrador, parafraseando a Ricoeur (1989), siendo los sujetos que habitan la escuela telesecundaria en este caso, quienes protagonizan las narraciones que se entrelazan con entramados históricos, políticos, económicos y prácticas culturales. Conforme con la teoría de la práctica de Bourdieu (1987), las prácticas (cultura en movimiento) y las estructuras (cultura objetivada) se articulan mediante el *habitus* (cultura incorporada) en una dinámica garantizada por las estructuras de plausibilidad, es decir, por las condiciones que hacen posibles las prácticas. (Reguillo en Lindón, 2000, 81).

Vínculo

Para sostener al vínculo pedagógico como un elemento clave en la conformación de experiencias de tutoría significativas y perdurables, la interacción como una categoría analítica que permite la comprensión del vínculo en varias direcciones: como interacción simbólica, como una dimensión didáctica, como una relación político-cultural, de encuentro intergeneracional y académico, me refiero aquí a los acompañamientos de la vida en la escuela.

Las interacciones sociales son un proceso de elaboración, no una mera respuesta a factores que inciden sobre la persona, tales como los de personalidad, las tendencias psicológicas, las normas sociales o los determinantes estructurales (Woods, 1998: 50). Recuerdo con vehemencia, que en las reuniones con docentes de tutoría, debatíamos sobre quiénes deberían de ser tutores, si algún especialista: psicólogos, pedagogos o trabajadores sociales, o ellos mismos, yo mencionaba que si

algún joven tenía la confianza de acercarse a él o ella (docentes), para platicarles sobre sus problemas familiares, inquietudes o dudas, ello representaba el 60% de ser tutor, como una persona además de confiable, significativa y con quien generaba un sentimiento de empatía, de quien esperaba incluso ser escuchado, tomado en cuenta, más que un consejo de fácil acceso, implicaba recibir la opinión de quien él o ella (estudiante) consideraba alguien importante, con autoridad ética.

Por ello, la relevancia de la vida en comunidad, no sólo en grupo. No se trata de vínculos de una relación cualquiera, sino de los de un *munus*, es decir, una “tarea”, un “deber”, una “ley”. (...) La comunidad es una con la ley en el sentido de que la ley común no percibe otra cosa que la ley precediese a la comunidad (Esposito, 2009: 25).

La didáctica como una dimensión del vínculo pedagógico, encuentra su fundamento en el triángulo herbartiano, del que habla Violeta Núñez, este implica la existencia de tres elementos (a modo de un triángulo incompleto, ya que su base no se cierra): sujeto de la educación, agente de la educación y contenidos de la educación (Núñez, 2003: 28). En esta representación está de por medio la disposición del agente y el sujeto de la educación, sean estudiantes y docentes en proceso de enseñanza aprendizaje, en relación con los contenidos disciplinarios o programáticos, pero también, con mayor énfasis de aspectos de la vida misma, con el mundo y los saberes compartidos, a veces de manera violenta; el vínculo educativo ata a un destino humano: a ser, inexorablemente, seres de cultura, seres de lenguaje. Inscrito en el mundo simbólico, en la serie de generaciones, cada sujeto, ha de buscar su lugar propio, ha de hacer su juego. Determinación y contingencia van anudando los itinerarios que cada quién realiza (Núñez, 2003: 39). Alegoría que, por cierto, es similar a la del tutor, como la vara que se ata a la rama en crecimiento, a veces puede dejar marcas o cicatrices, debido a la rigidez de la atadura.

Interpretar el vínculo pedagógico como un acto cultural y político, radica en lo aseverado por Freire “Nadie nace hecho. Nos vamos haciendo poco a poco en la práctica social en que tomamos parte” (Freire [1993]1999: 88). Es en este tomar parte donde se hace patente la toma de decisiones y las elecciones políticas, como acciones de poder y de la conciencia misma del estar siendo persona, seres humanos, mediante el ejercicio de la voluntad, de la convicción de nuestros actos y la disciplina que ello conlleva. Por ello, el vínculo que nos une o no, a nuestras raíces identitarias, a nuestros grupos de pertenencia, familia consanguínea o a quienes consideramos familia, nos coloca frente a la producción de una cultura determinada.

Por último, el vínculo pedagógico conlleva a encuentros intergeneracionales y académicos, en el marco de la escuela secundaria. Intergeneracional en una condición etaria correspondiente a la edad de jóvenes y adultos, pero también de generaciones que poseen saberes, pero que también ignoran algo. En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres [y mujeres] que, en comunicación buscan saber más (Freire, [1970] 2005: 110). Del mismo modo, considero que el vínculo es siempre proximidad, no solo de trato, sino de acción recíproca, de intercambio, de relación o al menos de exposición mutua. (...) El *cum* es lo que vincula (si es un vínculo) o lo que junta (es siempre una juntura, un yugo, una yunta) el *munus* del *communis* (Jean-Luc1999, en Esposito, 2003: 12). Sobre el vínculo pedagógico, se profundizará en los capítulos subsecuentes.

Vida cotidiana

Deconstruir a la tutoría en secundaria, precisará de lecturas articuladas desde la vida cotidiana de quienes van construyendo el ser y quehacer de la tutoría en la escuela secundaria: jóvenes estudiantes, adultos docentes, directivos, padres de familia, personal de apoyo escolar, entre otros.

Considerando que la vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social (Heller, 1977: 09). Es así, como vida cotidiana representa una categoría desde donde comprender la tutoría, pero también, una dimensión analítica para la problematización misma de un campo de conocimiento de reciente creación, asimiento la íntima relación que sostiene con la metodología situada y en diálogo desde el paradigma del interaccionismo simbólico.

La vida cotidiana también puede ser definida mediante una operación de oposición y al mismo tiempo de complementariedad: de un lado, lo cotidiano se constituye por aquellas prácticas, lógicas, espacios y temporalidades que garantizan la reproducción social, por la vía de la reintegración, es el espacio de lo que una sociedad particular, un grupo, una cultura considera lo "normal" y lo "natural", de otro lado, la rutinización normalizada adquiere "visibilidad" para sus practicantes tanto en los periodos de excepción como cuando alguno o algunos de los dispositivos que la hacen posible entra en crisis (Reguillo, 2000: 76). El interés y la apuesta por conocer cómo se construyen las interacciones y los vínculos formativos entre los sujetos. Apelando a que el sentido común es indisciplinario y ametódico; no resulta de una práctica específicamente orientada a producir; se reproduce espontáneamente en el suceder cotidiano de la vida (De Sousa, 2009: 55).

Estudiantes-docentes

Tratando de evitar clichés al dirigimos a docentes como seres adultos, formados, que sólo enseñan a sus estudiantes y en contra parte, a estudiantes como seres jóvenes en formación que sólo aprenden de sus docentes, es preciso puntualizar que docentes y estudiantes son en sí mismos educador y educando, quienes, en el proceso educativo liberador, son ambos sujetos cognoscentes, frente a objetos cognoscibles, que los mediatizan. (Freire, [1973] 2013: 90). Los docentes también estudian, no sólo para atender exigencias de profesionalización, sino también, al preparar sus clases, al leer sobre lo que compartirán con el grupo. Del mismo modo, los estudiantes también enseñan formas de pensar y sentir diferentes, de actuar ante las situaciones de su vida, dan a conocer sus saberes y habilidades, potencialidades, aunque poco conocidas y valoradas, tocar algún instrumento, cantar o componer canciones de algún género musical, practicar algún deporte o disciplina artística, el oficio o trabajo que desempeñan, diseñar y elaborar grafitis, poemas, por mencionar algunos ejemplos, o simplemente el hecho de que sus experiencias de vida, les han dejado lecciones que se convierten en filosofías y formas de ser y actuar en el mundo (el padecimiento de alguna enfermedad, vivir con alguna discapacidad física, la pérdida de algún familiar, el cuidado de sus hermanos y/o padres, entre otras condiciones de vida) saberes que poseen y que en contadas ocasiones se convierten en enseñanzas, en objeto de estudio en contextos educativos escolarizados, como la escuela.

De tal modo, que tampoco comulgo con las denominaciones de tutor y tutorando, donde el primero tutora y el segundo es tutorado, evidentemente tutor es el docente adulto y el tutorado es un joven estudiante. Más bien, que ambos enseñan aprenden y se acompañan mediante una relación dialógica, de liberación y de transformación.

Le apuesto a la superación de esta dicotomía, tal como lo plantea el mismo Freire, en cuanto a la condición de opresor-oprimido, que se funden en una misma persona. Lo que habrá de preguntarse es ¿de qué se liberan?, ¿qué les oprime? (miedos, angustias, injusticias, limitaciones, estigmas, domesticación, homogenización) y quiénes lo oprimen (familia, pares, sociedad, autoridades, ellos y ellas mismas); para encontrar en la libertad un elemento constitutivo de su persona. Empero, lejos de visualizar de manera positiva y con etiquetas hegemónicas los roles de estudiantes y docentes, me parece que habrá que mirar las formas en las cuales jóvenes y adultos se asumen en los procesos formativos de la escuela secundaria, en las interacciones y en las formas de comunicación entre ambos sujetos, en el trato y “contrato” que celebran día con día a través los lenguajes, ritos y mensajes que median sus relaciones y su condición de educadores y educandos, estudiantes y docentes. Para

efectos de esta investigación, me referiré a docentes y estudiantes para evitar confusiones, pero teniendo presente en la importancia de que ambos son sujetos dialógicos que buscan reconocerse, comprender su realidad, e interactuar con otros y otras, estableciendo vínculos significativos como experiencias de vida en sus procesos formativos, concretamente en la escuela secundaria.

Con base en estas perspectivas epistemológicas y científicas, es como doy paso a mi proceso de problematización de la tutoría en secundaria, como experiencia formativa y trayecto de construcción cuyos horizontes educativos se trazan hacia la praxis de acompañamientos dialógicos, de expresiones de vida humana, de tratos dignos, respetuosos, de ecologías de saberes y afectos, de aprendizajes mutuos y enseñanzas compartidas.

1.1.3 Tutoría: un campo de estudio diverso

La tutoría en espacios educativos escolares e institucionalizados se ha ido conformando en un campo de estudio desde finales del siglo pasado, que de manera paulatina se desplaza desde la investigación de la tutoría en niveles de posgrado, hacia la educación superior, media superior, hasta educación básica. Las tesis de grado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) así lo demuestran. De lo que me preguntaba al iniciar esta breve revisión sobre la investigación de la tutoría en estas instituciones clave de la pedagogía en México, apunté cuestionamientos acerca del número de trabajos desarrollados para cada nivel educativo; las temáticas o líneas de análisis y reflexión seguidas, el tipo de metodología empleadas, las perspectivas teórico-epistemológicas dilucidadas, las disciplinas desde donde se aborda la tutoría y las tendencias hacia donde se dirigen las propuestas educativas en materia de tutoría principalmente en la educación secundaria.

Además de la cantidad de producción académica, como la diversidad de acercamientos epistemológicos a un campo de estudio relativamente reciente en nuestro país. En la UNAM, pedagogos, psicólogos e ingenieros en computación, realizaron su tesis de grado (licenciatura y posgrado) en torno a la tutoría desde su disciplina. En total se encontraron 63 tesis, de las cuales cinco se ubican en el nivel de posgrado, compartiendo una tesis comparativa con el nivel superior, el cual cuanta con una producción de diecisiete tesis; en el nivel medio superior se encontraron trece y una que comparten con educación secundaria, en donde se hallaron dieciséis tesis; alrededor de diez tesis colocan a la tutoría desde nociones jurídicas, sistemas de información, tutoría en línea, resiliencia

en casas hogar y tutoría clínica. Desde 1986, se ha investigado sobre tutoría en niveles de posgrado y educación superior, en 1998 comenzó a investigarse la tutoría en la educación media superior, en sus diversos servicios; para 2001, 2004 y a partir de 2007 se atisbaba de la presencia de la tutoría en educación básica con diferentes líneas de investigación que identifico en tres grupos (Cabe mencionar que ninguna tesis versa sobre la modalidad de telesecundaria):

- Para la mejora educativa de los estudiantes: disminuir la reprobación, mejoramiento de habilidades de estudio, factor que influye en el aprendizaje escolar, tutoría entre pares o iguales y modelos de orientación personalizada.
- Para la práctica docente: diseño y desarrollo de manuales, programas, bloques temáticos, para la enseñanza de la tutoría, dirigidos a docentes con la finalidad de que cuenten con mayor claridad sobre el desarrollo de la asignatura
- Elementos de análisis de la tutoría: los logros y limitaciones de la acción formativa de la tutoría, estudio de caso, la capacidad de escucha, como propuesta pedagógica ante la función de la orientación educativa en educación secundaria.

Por su parte, en la UPN, la producción investigativa sobre tutoría data desde el año 1999 y se retoma con mayor constancia a partir de 2006. El número de tesis sobre tutoría haciende a 77, de las cuales, una aborda la tutoría en posgrado, once en educación superior, nueve en espacios educativos de nivel media superior y treinta y seis se enmarcan en educación secundaria y ocho estudian a la tutoría en educación primaria. Respecto a la tutoría en educación secundaria, las perspectivas e intencionalidades de investigación en esta casa de estudios, visualizan a la tutoría en algunas líneas de investigación, que pudieran comprenderse en tres rubros

- Como una estrategia de intervención psicopedagógica: para el desarrollo integral de la comunidad escolar, mejorar la comunicación entre alumnos y maestros, disminuir el desinterés escolar en los estudiantes, incrementar la autoestima, alternativa de solución al abandono de los estudios; mejorar el rendimiento académico; favorecer el autoconocimiento en los alumnos mediante la tutoría grupal, el aprovechamiento escolar, la expresión escrita de los estudiantes y estrategias de aprendizaje, mejorar las relaciones entre estudiantes y docentes a través del ejercicio de valores; como acción tutorial para mejorar las relaciones interpersonales entre compañeros y en la construcción de proyectos de vida.

- De forma similar a las tesis de la UNAM, se diseñan programas de orientación y tutoría para el trabajo entre docentes y estudiantes: análisis descriptivos de la puesta en práctica del programa de orientación y tutorías; significados de la tutoría en el campo curricular y su relación con la educación integral, algunas más analizan la percepción de ayuda de los estudiantes tutorados en aspectos cognitivos, afectivos y conductuales; sistematización de experiencias de las prácticas profesionales en el campo de orientación educativa con la estrategia de tutoría.
- La función de la tutoría en la escuela: analizar los claroscuros; las relaciones entre la tutoría escolar y la calidad de la educación secundaria. Dos tesis investigan a la tutoría en telesecundaria, una desde orientación y tutoría y la otra se centra en el maestro ante una nueva función.

En ambas instituciones educativas, las derivaciones sobre la investigación en la tutoría recaen mayormente en los beneficios que ofrece al estudiantado, por otra parte, posiciona la labor que deben realizar las y los docentes como tutores y en menor medida a la acción conjunta que representa para la escuela. Por otra parte, se destaca que sólo algunas tesis se preguntan sobre la tutoría y la función del tutor; y poco se mira la dimensión curricular de la tutoría en la educación institucionalizada.

Un referente importante en cuanto al estado de conocimiento de la tutoría, principalmente de la educación superior, es el estado de conocimiento editado en conjunto por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y la Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior (ANUIES), en cuyos estudios se da cuenta de las investigaciones relacionadas con la educación realizadas en un lapso de diez años, en esta ocasión en la publicación comprendida de 2002 a 2006, en el área de *Procesos de Formación*, se contempla la *Formación y Tutoría*, como un campo emergente. Así lo refiere la Dra. Lilia Ortega Villalobos, académica de la FES Acatlán y autora del estado de conocimiento: con base en el nivel de las prácticas educativas, la vigorosa emergencia de la tutoría como un tema que requiere una mayor definición como objeto de investigación, surge en un contexto educativo en el que los procesos de reformas como resultado de las tendencias educativas internacionales, y las políticas establecidas a partir de ellas, hacen ver la urgencia de una mejor comprensión de las concepciones y prácticas que permean los procesos promovidos como innovaciones educativas para hacer un seguimiento más cercano e, incluso, participativo dentro de ellas, siempre desde un análisis crítico y de una actitud colaborativa. (Ortega, en Ducoing, 2012, 390) El rastreo de producción académica generada –artículos-ponencias-tesis y capítulos de libros- giró en

torno a trabajos que abordaran la relación entre formación y tutoría, así como en los que problematizaran las prácticas tutoriales en los distintos ámbitos y niveles educativos. El estudio refiere que la emergencia del campo de la tutoría no sólo alcanza a la comunidad de investigadores educativos, sino también, para los educadores de todos los niveles principalmente en su incorporación en las escuelas y lo que ello ha representado para las autoridades educativas, directivos, profesores y estudiantes.

Otros referentes de investigación en torno a la tutoría particularmente en secundaria se presentaron en 2014. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) publicó una investigación cuantitativa sobre la *Implementación del espacio curricular de tutoría en educación secundaria*, en el cual se estudió a nivel nacional y por modalidad educativa la manera en que la tutoría se ha puesto en práctica en las escuelas, para contribuir a su mejora y a la identificación de aspectos de la gestión escolar en secundaria relevantes para el diseño e implementación de políticas educativas. (INEE, 2014:15) El informe desarrolla su análisis partiendo de lo normado por el documento base la Tutoría, *Lineamientos par al formación y atención de los adolescentes*, tanto en su versión 2006, como en la actualizada de 2011; dando a conocer las condiciones en que las escuelas secundarias llevan a la práctica la tutoría, a manera de comprobación de lo estipulado de manera oficial por la SEP.

Por su parte, el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV); a petición del INEE, publicó en el mismo año la investigación *Tutoría en escuelas secundarias*. Un estudio cualitativo, cuya finalidad no fue evaluar el grado de cumplimiento de las normas diseñadas por la autoridad escolar, sino describir qué funciona, cómo opera, y comprender por qué se desarrolla de esta manera dentro de su contexto local e institucional (De Ibarrola, Remedi, & Weiss, 2014:11). Sin duda, los aportes en cuanto a la operación de la tutoría en secundaria dan indicios de los avatares vividos por las escuelas y de las posibles acciones a emprender para mejorar su implementación. Ambos estudios revelan datos interesantes sobre diversos tópicos, tales como: la incorporación de la tutoría, la gestión de los planteles, la asignación de tutores, los materiales didácticos para la tutoría, la evaluación y valoración de la tutoría, la relación entre las diversas figuras educativas al interior de la escuela, la capacitación y/o formación para la tutoría, en las tres modalidades –técnica, general y telesecundaria–, que muestran una radiografía del proceso de institucionalización de la tutoría, que ha sido desigual y diferenciado, no sólo entre modalidades educativas, sino entre entidades federativas y servicios estatales o federales.

No obstante, me pregunto cuál es la intencionalidad de este tipo de investigaciones, ¿qué interpretación se da a los datos y resultados estadísticos?, ¿qué es lo que muestra en términos de pertinencia y viabilidad de la tutoría?, como posible argumentación para mantener o desdibujar la tutoría del mapa curricular de educación secundaria. ¿Bajo qué lentes fueron mirados, cuantificados e interpretados los sujetos de la educación y de la tutoría? El afán científico por comprobar la correcta implementación de la tutoría, a la luz de los documentos normativos, mediante la descripción de las condiciones bajo las cuales la tutoría se hace presente en cada modalidad educativa, es evidente con estudios cuantitativos y cualitativos de la tutoría, por separado.³

Ante este panorama de la tutoría en educación secundaria como un campo de conocimiento relativamente reciente, me coloco desde la investigación social con un ángulo de problematización que me ha permitido mirar a la tutoría desde diferentes aristas, leer entre líneas su presencia, usos, cualidades y beneficios en espacios escolares institucionalizados, para reflexionar sobre su significado conceptual y formativo, mediante una construcción cognitiva y emocional, pues retomo y asumo mi subjetividad como mujer, persona y pedagoga, incentivada por contribuir en la formación de las y los estudiantes en secundaria, en ambientes de aprendizaje donde sus voces sean escuchadas y tomadas en cuenta, que ejerciten la palabra para expresarse, dialogar y conversar sobre sus inquietudes, compartir sus aprendizajes, sus saberes, sus vidas, junto con sus docentes; donde las familias e instancias de la comunidad formen parte de las actividades de tutoría, como posibilidad formativa en el sentido intergeneracional, individual, dual, cercano, etc.; retroalimentándose de los oficios y profesiones familiares, de la participación de instancias de salud, casas de cultura e institutos de juventud, por mencionar algunos ejemplos, para propiciar acompañamientos dialógicos con y entre estudiantes, docentes, familias, cuyo poder de transformación sea desde la escuela, desde el *sur epistémico*, esa es mi utopía.

1.2 Problematizar para una comprensión situada de la tutoría en secundaria

Pretender captar el carácter significativo, el sentido o los sentidos con que es mentada y subjetivada la tutoría por los sujetos, la comprensión a la que invita Weber (1920), apela a la consideración de visiones subjetivas, “situadas”, “encarnadas” (Haraway, 1995). Hacer memoria es moverse en el

³ Sabedora de un cúmulo de ponencias sobre tutoría presentadas en el marco de los congresos de investigación a cargo del COMIE, por la extensión y el tiempo mismo de mi producción académica, no me fue posible incorporarlo. Lo dejo en el tintero.

tiempo, reconociéndonos a nosotros mismos en los otros, en acontecimientos o textos, hasta llegar a decir: recuerdo, para inmediatamente agregar, recuerdo a (Messina, 2005: 11). Por ello recorro a mis memorias, a mis experiencias pasadas y presentes, para poder escribir una investigación desde un lugar, no como profesora de telesecundaria, ni como ex funcionaria pública, tampoco como investigadora reconocida, lo hago como profesionista de la educación interesada por la formación de sujetos jóvenes y adultos en contextos educativos escolarizados; de modo que me desconcierta el maltrato o las expresiones despectivas, regularmente de personas adultas hacia las y los jóvenes, me inquietan las problemáticas que viven y las soledades a las que en ocasiones se enfrentan; me alientan sus ganas de vivir, sus dudas ante la vida, el poder y sus familias; me emocionan sus logros, su creatividad y valentía, me duelen sus vicios, apatías y decepciones, me angustia la incertidumbre que como sociedad y país les ofrecemos en cuanto a seguridad y bienestar económico; me interpelan sus preguntas, sus cuestionamientos y sus rebeldías; me problematiza la visión que como adultos tenemos cuando ellos y ellas experimentan su sexualidad, se embarazan a edades muy jóvenes, enfrentan enfermedades, discapacidades y abandonos.

En este sentido, tejo la problematización de la tutoría mediante hilos hechos de experiencias personales, académicas, laborales y de utopía, de los cuales planteo supuestos que me permitan analizar, interpretar y comprender de manera crítica, reflexiva y propositiva a la tutoría como una práctica social y por ende, humana, desde donde vislumbro claros y oscuros en tensión: intervención y acompañamiento se debaten en un entramado de prácticas educativas escolarizadas cuya balanza se inclina a la *curricularización* de la tutoría, aunada visiones adultocéntricas de la juventud, donde se tematiza lo poco conocido, es decir, las vidas jóvenes que se sitúan en las aulas de las escuelas secundarias.

1.2.1 Claroscuros de la tutoría

Hablar de la tutoría en sus tonalidades claras y oscuras, refiere mirar los matices que en sí misma encierra y desde donde se construye conocimiento pedagógico y didáctico en cuanto al currículum y la política educativa se refiere, pero que poco se visibiliza la voz de quienes hacen posible o no la tutoría en el día a día de la vida escolar. Es así como en este apartado se mencionarán algunos de estos matices, sin embargo, es posible apreciar algunos otros a lo largo de la escritura de la tesis,

pues forman parte importante de su problematización, historicidad, contextualización y dialogicidad situada de la tutoría en secundaria.

Actualmente, se puede afirmar que la tutoría se ha popularizado en América Latina, posicionándose como política educativa a través de sistemas y programas institucionales de tutoría, como una acción co-curricular a manera de apoyos adicionales a la formación de las y los estudiantes, mediante asesorías académicas o atención psicopedagógica en sentidos compensatorios, asistencialistas y remediales, en tanto que dichas acciones están encaminadas a suplir deficiencias estructurales de la escuela como institución educativa, de la formación docente o bien, de problemáticas asociadas a las y los jóvenes, siempre en negativo (adicciones, embarazos adolescentes, deserción escolar, bajo rendimiento académico, indisciplina, ausencia o separación de los padres, problemas de aprendizaje), es decir, la tutoría se ha empleado como una herramienta supletoria y correctiva de carencias, de adolescencias, de faltas. Con base en discursos higienistas (Núñez, 2011). Si bien tutoría en la educación secundaria se ha propuesto como un espacio donde la voz de los estudiantes sea prioridad: sus experiencias, propuestas, problemáticas, potencialidades y necesidades; no como una asignatura con contenidos disciplinares específicos, en el cual se tengan que establecer temas a abordar en tiempos y formas determinados por un programa de estudios (aspectos que se abordarán con mayor énfasis en el siguiente capítulo), podría parecer cuestionable nombrar tutoría como un espacio que sugiere acompañamiento y diálogo, desde donde se pretenden prevenir plagas sociales como la delincuencia, las adicciones, los embarazos en jóvenes, la deserción escolar, el desempleo, entre otros.

El apogeo que la tutoría ha tenido en los sistemas educativos en diferentes épocas, contextos y niveles educativos, desde sus propias definiciones y metodologías de trabajo, radica en las relaciones y vínculos que se entablan entre las y los sujetos en ambientes escolarizados, que pugnan por abatir problemas ancestrales ligados con la deserción escolar e índices de reprobación en aras de la calidad educativa. Ya sea una tutoría entendida como espacios complementarios donde estudiantes y docentes se encuentran para asesorar procesos de producción académica en niveles superiores y de posgrado, o bien, como acciones de orientación vocacional, asesoría académica para jóvenes estudiantes en educación media superior. Incluso, la tutoría como parte del currículum oficial, con carga horaria específica, delimitada por ámbitos de acción tutorial, con una evaluación que se confunde con calificación, con matices que apuntan al desarrollo integral de estudiantes al posibilitar su expresión, como es el caso de la tutoría en secundaria; en cualquier escenario, la tutoría, incide en

la cultura escolar, la gestión educativa y las prácticas docentes, como parte del proyecto institucional, que se suma a la misión y visión que cada sistema educativo sustenta y desarrolla.

A la fecha, la tutoría en secundaria continúa presente en el mapa curricular de la educación básica, no obstante, los procesos de diseño e implementación de la tutoría en la educación secundaria han conllevado a una serie de problemáticas. Una de ellas refiere al planteamiento conceptual acerca de su definición e implicaciones en sus prácticas.

Uno de los elementos centrales es mirar a la tutoría no como una relación bidireccional estudiante-docente, sino como un proceso mucho más amplio lleno de tensiones, de encuentros y desencuentros que van configurando posibilidades formativas a través de experiencias de tutoría y acompañamiento, mediante procesos complejos de problematización. Cuesta trabajo pensar en sujetos sin experiencias de tutoría o que antes no había acompañamientos, por lo tanto, subyace la pregunta ¿Qué concepto de sujetos, devela el acompañamiento dialógico?

- *Dentro y fuera, antes y después de la educación secundaria/telesecundaria, existen diversos acompañamientos de vida.*

Por ejemplo, varios jóvenes estudiantes que se hacen cargo de sus hermanos menores, ejercen una tutoría, asimismo, la amistad y afectos que establecen con sus pares, son vitales, la diversidad, incluso la de niveles de conocimientos, que tanto molesta a la enseñanza tradicional y homogeneizadora, es vista como algo positivo que juega a favor de la labor docente, teniendo como finalidad que cada alumno aprenda de los demás y se sienta responsable tanto de su propio aprendizaje como del de sus compañeros (Duran, & Vidal, 2004:15). Les hace sentirse escuchados y apoyados en sus tareas escolares de manera solidaria, lo cual devela relaciones con sentidos formativos, no solamente académicos, sino también, actitudes que coadyuvan a la conformación de vínculos afectivos y lazos emocionales que acogen y potencializan la formación de las y los jóvenes en diferentes momentos de su vida.

Si bien a lo largo de la vida vamos teniendo acompañamientos, ¿qué hace peculiar a una tutoría en términos curriculares y espacios escolarizados? El hecho de que la tutoría forme parte del mapa curricular de educación básica en el nivel de secundaria, entendiendo que el mapa curricular es la estructuración, selección y organización de los contenidos a enseñar y aprender (Díaz Barriga Arceo, 2013) De enseñanzas y aprendizajes intencionados, contenidos en un documento normativo denominado *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes. Tutoría 2011*, en el cual

se establecen propósitos, ámbitos y características deseables de un docente tutor. Entonces ¿para qué se plantea el acompañamiento dialógico en la formación de jóvenes y docentes en secundaria/telesecundaria?

La tutoría como una forma de acompañamiento a los trayectos formativos del estudiantado, se ha convertido en una política educativa prescrita para todos los niveles educativos, desde los cuales se han instrumentado programas tutoriales que guardan cierta relación entre sí: la formación integral de los sujetos el logro educativo y la eficiencia terminal de los estudiantes. Cuando la tutoría se enmarca en un currículum nacional cuya tarea homogénea se impone a las dinámicas escolares diversas, ya sea como apoyo a los trayectos formativos o como acciones que procuran resarcir los males estructurales que atentan contra la autonomía y dignidad de las y los estudiantes y evidencia el trato que se entabla entre jóvenes estudiantes y adultos docentes. Resalta aquí lo que señala Violeta Núñez en cuanto a *la exclusión en el interior* de la escuela, priorizando la homogeneización (según... ¡clases de edad!), por sobre la exigencia fundamental de este momento: la apropiación del conocimiento y, en consecuencia, la organización y el manejo de la información, ante el alud que amenaza con sepultar toda intelección del mundo (Núñez, 2003: 22).

Al acercarse a las dinámicas escolares en las escuelas, como ha sido el caso de esta investigación, leo a la tutoría no sólo como una práctica educativa, sino también como el trato cotidiano que se les da a las y los estudiantes, lo cual plantea la necesidad de profundizar en las nociones y formas de expresión de la tutoría desde otras aristas, que cuestionen su alcance semántico para reflexionar sobre su sentido y significado en espacios educativos, cuestionar su relevancia política y el poder político que ostenta en diferentes dimensiones. Pensar las posibilidades de exclusión desde la tutoría, estudiantes “atrasados y avanzados” como la directora de la Telesecundaria Frida Kahlo los clasifica. Exclusión como la pérdida de posibilidades de articulación y de invidencia en la actualidad de época, quedando la sociabilidad restringida a los límites de un gueto (Núñez, 2003: 23). Para avanzar a las posibles y necesarias articulaciones de la educación dentro y fuera de la escuela, como una responsabilidad compartida hacia la juventud.

1.2.2 Curricularización de la tutoría

Asesorar, apoyar, acompañar a un estudiante o un grupo de estudiantes sobre temas académicos y contenidos curriculares, ha sido una labor muy importante ejercida por docentes como parte a su labor,

a ellos y ellas no les son ajenas las condiciones de vida que tienen cada uno de ellos y ellas, en cuanto a sus familias y círculos de amistades. Sin embargo, cuando se incorpora al currículum nacional, con carga horaria, sin previa formación en materia de gestión educativa, formación docente y/o elaboración de recursos didácticos; en el caso de telesecundaria con materiales educativos (libros de texto) y programas televisivos desfasados y poco cercanos a la realidad, la tutoría se convierte en una carga extra, llena de incertidumbres para los docentes, de confusiones con otros programas como el PEMLE, o la tutoría vista como complemento de la asignatura Formación Cívica y Ética, en cuanto a la enseñanza de valores⁴. No obstante, para quienes por convicción han acompañado los trayectos formativos de las y los estudiantes en secundaria, la tutoría significa una oportunidad de continuar con su labor docente. La tutoría en la telesecundaria frecuentemente se percibe y se cumple como función inherente a la labor diaria del maestro, más que como desarrollo de un nuevo espacio curricular. Por lo general, los docentes de telesecundaria sienten que siempre han acompañado los procesos socioeducativos por los que atraviesan los alumnos. (INEE, 2014: 295)

- *La tutoría se ha escolarizado e institucionalizado, a partir de su curricularización*

Pocas veces se ha mirado la tutoría como parte de la acción educativa y de las prácticas docentes de la escuela misma, que visibilice y valore las potencialidades de quienes en ella se forman (docentes, estudiantes, directivos, personal de apoyo educativo), que parta de las presencias, de lo que sí poseen, de lo que pueden ser capaces de ser y lograr, no sólo en los ámbitos académicos de la vida escolar, sino también en los espacios formativos, de los “mundos de vida”(Berlangua, 2005), que transitan en las instituciones educativas.

Las didácticas por su parte tienen una lógica que cuestiono, en tanto que la tutoría no se reduce a un conjunto de actividades secuenciadas y contenidas en un libro de texto, en un manual o en una serie de programas televisivos, sino que trasciende y trastoca lo que en sí se construyen en la relación epistémica con el conocimiento y la mediación del mundo. Yo veo otros ángulos, por eso en esta tesis me pregunto qué otros componentes involucran la relación formativa para ambos sujetos.

Si bien existen limitaciones para el desarrollo de la tutoría en la educación secundaria, ¿cuáles son sus posibilidades de acompañamiento y dialogicidad en el vínculo e interacción entre docentes, estudiantes, directivos y personal de apoyo educativo? ¿Será posible re-estructurar la propuesta

⁴ Estos aspectos se profundizarán en los capítulos II y IV.

educativa de la tutoría, desde sus disposiciones curriculares? ¿Pueden existir o co-existir otras formas de acompañamiento (entre estudiantes, entre familiares y estudiantes), otros momentos (fuera de la escuela, con personas ajenas a la escuela, pero no indiferentes a la formación de los adolescentes en secundaria)? ¿Cómo poder retomar las tareas que nos deja pendientes a quienes nos interesamos e investigamos la tutoría? Es posible incluso, que este análisis epistemológico, orilla a un replanteamiento, conceptual y referencial sobre la pertinencia y viabilidad de denominarle tutoría a una práctica formativa inherente a la docencia, quizás más allá, a la condición humana de reciprocidad y corresponsabilidad en los procesos educativos escolarizados y no escolarizados. Aunado a ello, la gestión tutorial que se debe revisar en torno al posicionamiento y trabajo de la tutoría como una acción común de la escuela, no sólo en donde se destinen los espacios físicos y materiales, sino también, las voluntades y las facultades de cada actor educativo para contribuir con la tutoría como un proyecto educativo como acción política, que toma postura en favor de la formación y constitución como personas.

Dentro de las tutorías escolarizadas, identifico *tutorías simuladas*, cuyo caldo de cultivo se reduce al cumplimiento de protocolos administrativos y encomiendas burocráticas que se firman en hojas, pero que no poseen compromiso alguno. Defino también algunas *tutorías mecanizadas*, a partir del desarrollo irreflexivo, homogeneizante y operativo de libros de textos, manuales, aplicación de tests psicométricos, estrategias psicopedagógicas positivistas, ancladas en generalizaciones y comprobación de diagnósticos asociados a problemas de aprendizaje o de conducta. Mirar en perspectiva las conceptualizaciones y prácticas de la tutoría, coloca en debate a la propia tutoría, frente al acompañamiento, redundando en un evidente agotamiento semántico de la palabra tutoría y una ansiada re-conceptualización del acompañamiento, como vínculo, como espacio de diálogo, como acogida y potenciación de la formación de docentes y estudiantes en secundaria. Desde las ausencias y las emergencias que plantea Boaventura de Sousa Santos (2010).

Siguiendo a Boaventura de Sousa Santos en su planteamiento de la sociología de las emergencias que consiste en sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal (un vacío que tanto es todo como es nada) por un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas, que se va construyendo en el presente a partir de las actividades de cuidado (2010:24), encuentro *tutorías emergentes*, que surgen de la ausencia y se rediseñan para generar sinergias, solidaridades, apoyos y acompañamientos de vida, es decir, las expresiones de tutorías y encuentros dialógicos en espacios educativos escolarizados, de aquellos que poco se miran, se valoran, de reconocen y se promueven.

1.2.3 Visión adultocéntrica de la juventud

Contemplar tanto las historias de vida de las y los sujetos inmersos en procesos de tutoría y acompañamiento, como los ejercicios de poder que se ejercen dependiendo del lugar que se ocupa, docente, directivo, estudiante, que develan cómo nos hemos formado en estos ambientes. Con excepciones, el Estado, la familia y la escuela siguen pensando a la juventud como una categoría de tránsito, como una etapa de preparación para lo que sí vale: la juventud como futuro, valorada por lo que será o dejará de ser; mientras que, para los jóvenes, el mundo está anclado en el presente, situación que ha sido finamente captada por el mercado (Reguillo, 2013: 25).

- La educación secundaria en general y la telesecundaria en particular poseen una visión *adultocéntrica* de la formación de jóvenes.

Emulando la metáfora del tutor como la vara clavada junto a la planta, ser un sostén, apoyo, compañía en los procesos formativos del estudiantado, que moldea a la juventud para poder insertarse a las lógicas laborales que ofrece el contexto económico actual y por ello, el rigor de los uniformes que “visten los cuerpos” (Dussel, 2003), de la revisión exhaustiva de los cortes de cabello en los hombres, del peinado y maquillaje en las mujeres y de los fines de la puntualidad. En donde las reglas, los horarios, el trato y las interacciones se proyectan en escenarios futuros: la puntualidad es para cuando tengan un trabajo, “porque hoy los muchachos saben tienen que llegar, la puerta se te abre 7:45, se cierra 7:55 se te cierra, por qué, porque debemos fomentar el hábito de la puntualidad, porque le decía yo en las juntas, porque generalmente uno dice estoy preparando adolescentes, no, estamos preparando gente adulta, y si yo no lo veo con esa visión de que estoy preparando gente adulta, me quedo muy limitada, no pasa nada, éntrale llega a la hora que tú quieras y el día de mañana, lo corren del trabajo no” (Conversación con la directora de la Telesecundaria Frida Kahlo). Como si los jóvenes estudiantes no trabajaran, y si la puntualidad sólo fuese importante para el trabajo.

Es común que, a la entrada de las escuelas secundarias se encuentre un “comité” de recibimiento al estudiantado que ingresa al plantel, digo yo un “reten” integrado comúnmente por docentes, prefectos u orientadores educativos, montando una revisión minuciosa del ingreso de los alumnos a la escuela. Los tópicos son: uniforme completo y limpio (mujeres sin maquillaje, falda debajo de la rodilla y cabello amarrado; hombres casquete corto, los pantalones a la cintura, credencial vigente, por ejemplo. Pero, quién les pregunta ¿Cómo estás? ¿Desayunaste? ¿Qué tal el camino?, o en último de los casos, le saluda y le da la bienvenida a su escuela. Si bien, podría entenderse que el uso adecuado del uniforme

es importante en aras de no diferenciar clases sociales o niveles socioeconómicos, los adolescentes procuran impregnarle parte de su esencia, personalidad, toque original al uniforme, ya sea en el peinado y/o vestimenta, pues en esta etapa, la personalidad se forja con mayor auge. Y vuelvo a preguntar: ¿Por qué hacer invisible lo visible? ¿Por qué homogeneizar lo heterogéneo? ¿Hasta dónde forjar un hábito sin dejar de lado los procesos identitarios?

La cuestión de las edades en la tutoría es controversial. ¿Cómo un ciego va a guiar a otro ciego?, ¿cómo poder orientar, si él o ella se encuentran en la misma etapa de vida?, ¿cómo un joven puede ser tutor de otro joven? son frases comunes, pero que denotan una lógica de a mayor edad, mejores condiciones de vida, o a menor edad, menos madurez. A propósito de esto, Bourdieu ha señalado que las relaciones entre la edad biológica y la edad social son muy complejas, y que “hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye una manipulación evidente. (2000:144, en Reguillo 2013: 39). Me refiero aquí a una dimensión cultural en cuanto a cómo se entiende al tutor, cómo una persona mayor en edad y en aparente experiencia, que debe ser tutor de alguien menor, con menos experiencia. Sin embargo, con este trabajo, parafraseando a Durkheim, yo me pregunto si la tutoría sólo se da en la presencia de una generación de adultos y una generación de jóvenes, y una acción ejercida por los primeros sobre los segundos (2013:44), o si es posible que existan relaciones de tutoría y acompañamiento entre iguales (Duran, & Vidal, 2004), es decir, entre estudiantes, entre docentes, quienes comparten lenguajes comunes, experiencias similares e inquietudes coincidentes.

Al respecto, vale la pena pensar desde el *tiempo social* y la *intensidad del tiempo social* que alude José Manuel Valenzuela (2009), donde el primero expresa a partir de la desigualdad social, no es lo mismo tener quince años en un pueblo indígena que en una colonia urbana aunque en ambos casos se susciten en los albores de este siglo, misma edad, diferente contexto; la segunda, responde más bien las condiciones de vida que implica para las y los jóvenes, el padecimiento de alguna enfermedad, haber sobrevivido a un accidente, tener alguna discapacidad, estar al cuidado de algún familiar, la contribución económica al sustento de la familia, vivir con violencia física, acoso sexual; los estragos de adicciones pasadas y presentes, la práctica de algún deporte o disciplina artística, la participación en asociaciones civiles, comunidades de apoyo, grupos religiosos, son algunos ejemplos que marcan la diferencia en cuanto a las formas, estilos y ambientes de vida de las juventudes. Jóvenes: ni buenos, ni malos, seres humanos para relacionarnos; ni en blanco ni en negro, de colores para valorarlos: Jóvenes ávidos de libertad para expresarse, para ser, con un trato digno, afectuoso y respetuoso.

Bajo la visión de un tutor que orienta y/o acompaña la formación del alumnado en escuelas e instituciones de cualquier nivel educativo, la tutoría actualmente continúa desarrollándose a través de Programas Institucionales de Tutoría, que con diversos matices y organizaciones, con una visión centrada en las problemáticas, más que en las potencialidades de las instituciones o de los sujetos educativos, como una medida mesiánica más que de transformación educativa, que invite a re-pensar el proceder de las instituciones educativas y las gestiones culturales que se establecen tanto al interior como al exterior de las mismas.

De modo que la tutoría ha significado un intento más por atender a una población estudiantil tematizada, poco conocida, homogeneizada, generalizada y desvalorizada, las y los jóvenes estudiantes en secundaria, entonces ¿Desde dónde se mira la tutoría y el acompañamiento dialógico? Las y los jóvenes han sido objeto de notables señalamientos de carencias, adolescencias, moldeamientos y expectativas desde posiciones adultas, para un futuro idealizado de progresión casi lineal, que no llega con los títulos y certificaciones institucionales, pero que se pierde en el aquí y el ahora del vivir de cuerpos jóvenes. Los constantes intentos por atender a una población adolescente, juvenil, a la cual, se le trata como adultos en formación, es una constante que ni los contenidos, ni las prácticas docentes y menos aún las gestiones escolares han podido dirimir. Ynclán (2003), afirma que la secundaria es una escuela de ayer para jóvenes de hoy.

La verticalidad y el autoritarismo que caracteriza el funcionamiento de las escuelas la mantiene como una institución cerrada y ajena a las necesidades reales de sus estudiantes. (Zorrilla, 2004; 18) La educación secundaria ha sido objeto de evaluaciones nacionales e internacionales, que evidencien no solo la cobertura de sus servicios, sino también, la calidad de su educación y el aprovechamiento escolar, reflejados en la disminución de la deserción escolar, la reprobación y la eficiencia terminal. Sin embargo, en términos de equidad y justicia en materia educativa, se reconocen para nuestro país tres grandes problemáticas que se vinculan entre sí, conservar y ampliar la matrícula escolar, asegurar las mismas oportunidades de aprendizaje y atender prioritariamente el ingreso formación y acompañamiento de los docentes (Chehaibar, et al, 2012: 25).

Es en este marco en el cual la tutoría se introduce como un intento más de resarcir una deuda con un nivel educativo tan diverso, tan estudiado, pero poco atendido con oportunidad y pertinencia; las inercias escolarizadas e institucionalizantes se han arraigado en las entrañas de los edificios y las gestiones educativas de las escuelas mismas, vestigios de culturas militarizadas, meritocráticas,

estigmatizadas acerca de lo que significa la formación de las juventudes, diversas, heterogéneas, situadas, con condiciones sociales diversas que es insuficiente continuar *parchando, medicando y saneando* la educación para las y los jóvenes estudiantes en las escuelas secundarias, sin conocimiento y valoración de las juventudes, sin tacto su trato, ávida de la visión de un trabajo conjunto y colaborativo, en diálogo, que acompañe sí, sus trayectos escolares, pero también sus vidas jóvenes en verbo presente.

Este planteamiento rebasa la lógica académica para situarse en un proceso de acompañamiento en un sentido amplio del individuo, que invita a repensar en las imágenes de autoridad inspiradas no sólo por las diferencias de edad, sino por el trato mismo que se gesta entre dos o más personas, por los diálogos que se entablan en las fronteras de las generaciones jóvenes y adultas, de las lógicas que se mezclan en espacios educativos interculturales. Procura poner de manifiesto la intencionalidad política con que la tutoría se instaura en la educación secundaria, bajo el amparo de una reforma educativa desarticulada. Aunada a la política que también se da en el vínculo de la tutoría no sólo desde las políticas públicas, pues la tutoría también es política, usa el poder, los poderes diversos de un lado y del otro. ¿Es posible pensar en diálogos intergeneracionales, que trastocan las formas de pensar, actuar y sentir y que a su vez, remiten a la construcción del *entre* como donación mutua? (Berlanga 2014).

La finalidad es apreciar y potencializar la diversidad de juventudes que “están” en un grupo, escuela, comunidad, entidad, país donde habitamos, dado que son diferentes y similares a la vez, pero también a apreciar la riqueza y esperanza que representan docentes adultos para futuros posibles en la educación escolarizada. Juventudes y adultececes que se miren, se re-conozcan, que estén dispuestos a dialogar y trabajar de manera conjunta, acompañada.

1.3 Preguntas centrales que guían la investigación

El proceso de problematización precedente me condujo a trazar un sinfín de preguntas, algunas posicionadas desde las lógicas institucionalizadas de la tutoría. No obstante, el planteamiento de preguntas no se agota en lo aquí anotado, más bien, coincido con la filosofía neo zapatista a la que hace alusión (Kaltmeier, 2012) “caminamos preguntando”, en el movimiento, desplazamientos y transformación que sin duda genera y promueve la investigación, es así como refiere la autoreflexividad como proceso permanente y no como meta.

¿Preguntar para saber más, o para comprenderme en los entramados de significaciones de la tutoría en secundaria? Ha sido una constante en mis reflexiones, dado que las preguntas no siempre se direccionan hacia los otros, sino más bien, hacia mí misma, como *preguntas espejo* que me hacen mirarme en perspectiva y comenzar a escudriñar posibles respuestas, desplazamientos, intuiciones, desacuerdos, debates, coincidencias, recurrencias y/o discontinuidades, a través de las experiencias hechas con sujetos con quienes he tenido la oportunidad de compartir espacios de trabajo académico en torno a la tutoría y educación secundaria.

Algunas de las preguntas primarias que fueron surgiendo en la lectura de textos sobre tutoría, en las conversaciones con colegas de la maestría y con mi tutora, son las siguientes: ¿Por qué la tutoría se afirma como una estrategia viable, efectiva y clara para la atención de los adolescentes en secundaria? ¿De qué manera se ha fortalecido y clarificado el papel de la tutoría en las escuelas secundarias del país? ¿Qué acciones en materia de política pública se han emprendido para hacer de la tutoría una práctica cotidiana en las escuelas secundarias? ¿Cómo se ha entendido, implementado y/o apropiado la tutoría en las escuelas secundarias? ¿Cuáles son las orientaciones sobre el papel que desempeñan docentes, directivos y personal de apoyo educativo, respecto al quehacer del tutor y las modificaciones en la gestión escolar, que la tutoría conlleva? ¿Es suficiente una hora de tutoría a la semana, para abordar los temas propios que interesan y aquejan a los estudiantes en secundaria? Si bien amplias, incipientes o abstractas, representaron puntos de partida para poder re-dimensionar el propósito mismo de la investigación y las intencionalidades de la pregunta por la tutoría en secundaria en general y en telesecundaria en particular.

Posteriormente las preguntas se fueron modificando en función del trabajo en campo, en donde los cuestionamientos versaban sobre lo que la tutoría significa para estudiantes y docentes, discutir si existen espacios de acompañamiento y en su caso re-valorarlas y re-significarlas ¿Es necesario que exista un espacio curricular para hablar con jóvenes estudiantes? ¿Los profesores han sido tutores como parte de su labor docente, o se requiere una formación específica? ¿Qué es lo que la tutoría ofrece a la formación de las y los adolescentes en secundaria? ¿Quiénes son las y los adolescentes para la tutoría? ¿Bajo qué condiciones laborales, administrativas, académicas y personales, un docente se asume como tutor en una escuela de educación secundaria? ¿La tutoría es sólo una asignatura o es una forma de acompañamiento a la formación de los adolescentes? ¿Qué cualidades debe poseer un tutor? ¿Todos los adolescentes precisan de un acompañamiento, o la tutoría es una decisión y un compromiso personal y mutuo? Ya sea, desde la pregunta como duda, como búsqueda,

explicación, correlación o inferencia, la pregunta en el proceso de problematización adquiere vital importancia en la transición a la comprensión de un hecho o fenómeno educativo,

De manera gradual, pude ir teniendo claridad sobre el problema de estudio, con base en la orientación de una pregunta central:

- ¿Cómo se construye la tutoría en la vida cotidiana de la Telesecundaria Frida Kahlo?

El o los cómo, cifrados no en lo mecánico, operativo o resolutivo, más bien en las formas, momentos, lenguajes, interacciones, tiempos y lugares de tutoría en la vida cotidiana de la Telesecundaria Frida Kahlo; considerando que bajo ciertas condiciones, la vida cotidiana puede pensarse como un espacio clandestino en el que las prácticas y los usos subvierten las reglas de los poderes. (Reguillo, 2000: 80)

Y tres preguntas subsidiarias:

- ¿Cuáles son las lógicas que subyacen del vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes en la educación secundaria /telesecundaria?

El vínculo educativo configurado a la par de la historia de la educación en diferentes épocas y contextos, reiterando que no es algo que se establezca de una vez y para siempre, entre un agente y un sujeto de la educación. Bien por el contrario, se trata de un instante fugaz, tal vez sólo una mirada, pero que deja su marca (Núñez, 2003: 38).

- ¿Cuál es el lugar que la tutoría ha ocupado en la cotidianeidad de la escuela secundaria/telesecundaria?

El lugar como conjugación espacio-temporal, en cuanto a desanclar coordenadas fijas y rígidas, las prácticas cotidianas pueden ser objeto de reflexión y crítica en la medida que el actor recibe la evidencia de que el “nuevo” orden social no sólo tolera sino fomenta el trastrocamiento de rutinas cotidianas entre otras cosas porque la alta diversificación y especialización de la sociedad contemporánea requiere para su mantenimiento de múltiples temporalidades y de diversas espacialidades (Reguillo, 2000: 88).

- ¿En qué radica la dialogicidad en el acompañamiento?

La dialogicidad como constructora del sujeto se puede observar en el hecho de que éste se constituye a partir del lenguaje, que en un principio es de otro y que en el proceso se hace propio.

(...) De esta forma estamos frente a una subjetividad erguida con la alteridad (Corona, et al, 2012: 13).

Son algunos cuestionamientos que me permitieron reflexionar sobre formas de pensamiento y hechos concretos de la cotidianidad en las escuelas secundarias. Enfatizando los horizontes de aporte que se vislumbraron gracias al trabajo documental y en campo, sin los cuales, las preguntas hubiesen sido al margen de lo que acontece en realidad en la telesecundaria Frida Kahlo.

1.4 Problema de estudio: construcción cotidiana de la tutoría como espacio de diálogo y acompañamiento, de experiencias y posibilidades formativas.

Recapitulando lo escrito hasta el momento, proyecto a la tutoría en secundaria como un problema de investigación que se encuentra franqueado por diversas problemáticas de carácter histórico, político, educativo, cultural y económico, que transita por niveles de realidades personales y/o locales, en relación con aquellas que son de orden nacional e internacional.

Lejos de pretender vindicar a la tutoría como una panacea que prometa resolver todos los problemas educativos, o como el descubrimiento de la fórmula mágica que garantice remedios inmediatos al generalizarla y extrapolarla a diversos contextos educativos, lo que desde mi lógica de pensamiento, mi experiencia y mi sentimiento pretendo plasmar en este trabajo académico investigativo, no aspira a más que contribuir con una lectura interpretativa-comprensiva, intercultural y pedagógica de lo que ha significado incorporar la tutoría al currículo, circunscribirla en lo escolar y normarla desde la política educativa, dejando al margen o invisibilizando la diversidad de acompañamientos, diálogos, experiencias formativas e interacciones humanas presentes a través de la historia misma de la configuración de la escuela y las relaciones intergeneracionales de estudiantes y docentes. De modo que bajo el tamiz de tutoría se han desplegado acciones intervencionistas, colonialistas, invasivas, para subsanar deficiencias estructurales heredadas por “proyectos educativos superpuestos”, como lo refiere el Dr. Latapí (1998), más que desde la mediación, la acción amorosa, respetuosa, emancipadora y libertaria con la que yo concibo subjetivamente a la tutoría.

Por ello, no pretendo dar un discurso mesiánico de convencimiento por la tutoría, antes bien, desde la investigación documental y en campo, subjetiva y *experiencial*, pretendo ofrecer un ángulo de análisis que apunte “desentrañar las estructuras de significación” (Geertz, [1973] 2003: 23), de la *construcción cotidiana de la tutoría como un espacio de diálogo y acompañamiento, de experiencias y posibilidades*

formativas, a través del acercamiento a las biografías, las historias de vida que coexisten y a veces conviven al interior de las escuelas secundarias, del poder político que implica ser joven, adulto, ser estudiante y ser docente o directivo, de la formación en espacios educativos interculturales; así como desde la historia de la educación secundaria y telesecundaria en México, desde la política educativa en espacios nacionales, regionales y locales, de las culturas escolares, las orientaciones didácticas, las filosofías de formación docente y prácticas institucionalizadas de la educación. De ahí que el propósito de esta investigación, sea *comprender los procesos cotidianos de tutoría y acompañamiento en la educación secundaria, a fin de identificar líneas o aspectos que permitan re-construir vínculos pedagógicos como espacios de posibilidad formativa mediante el diálogo*, considerando a su vez, las dinámicas *escolarizantes y curricularizantes* desde donde se ha instaurado la tutoría, que depositan mayormente las deficiencias disciplinarias y académicas en los jóvenes estudiantes, siendo éstos los únicos destinatarios de la tutoría, de manera unidireccional. Empero, con una visión esperanzadora, reflexiva y etnometodológica, fue posible trascender y desnaturalizar ecuaciones educativas superficiales y verificacionistas, para entonces construir hallazgos desde las pronunciaciones, teorizaciones e interpretaciones de los sujetos epistémicos y de experiencia, aquellos de carne y hueso con quienes me encaré en la telesecundaria Frida Kahlo, también con quienes dialogué años atrás y traje a la memoria, así como lo interpretado través de la lengua escrita y por supuesto con migo misma. Puedo decir, que esta tesis es la suma de diversas fuentes de aprendizaje para construir una mirada distinta, complementaria y enriquecedora para el trabajo educativo en secundaria. Cuya contribución al campo de la pedagogía sea desde la vida cotidiana de quienes van construyendo el ser y quehacer de la tutoría y el acompañamiento dialógico en la escuela secundaria desde las experiencias formativas entre jóvenes estudiantes, adultos docentes, directivos, padres de familia, personal de apoyo escolar, entre otros. Lo cual invita, pero también exige a la interpretación de entramados históricos, culturales, políticos, pedagógicos, sociales y económicos, en torno a lo que significa la educación secundaria.

1.4.1 Retos metodológicos al investigar la tutoría “en la escuela” Telesecundaria Frida Kahlo

Las implicaciones metodológicas que conllevó considerar como referente empírico a una escuela telesecundaria ubicada en el pueblo de San Lorenzo Tetixtlac, perteneciente al municipio de Coacalco de Berriozábal en el estado de México, rebasaron mis expectativas en cuanto a los diferentes análisis

histórico-contextuales, abordados en el capítulo tres, pues abarca una reflexión pedagógica en torno a un sujeto social de estudio: la telesecundaria Frida Kahlo. Si bien pude optar por hacer un trabajo académico de carácter positivista, contrastando lo dictado desde la norma del currículum en materia de tutoría, con lo que acontece en la telesecundaria, loable en todo sentido, decidí realizar un trabajo investigativo *en campo*, apelando a lo que Geertz (1973) devela en cuanto a que los antropólogos no estudian aldeas, sino *en las aldeas*, por ello no estudio la tutoría *de* las escuelas telesecundarias, sino la tutoría *en* una Telesecundaria en particular; con cautela de no generalizar a través de casos particulares, sino generalizar dentro de éstos (Geertz, [1973] 2003: 36).

El *estar ahí*, semanalmente en la Telesecundaria Frida Kahlo representó para mí, un reto epistemológico y metodológico, ponerme en diálogo con nociones, prácticas y discursos diversos de la educación, la juventud, la tutoría, la docencia, la telesecundaria, así como los medios a través de los cuales, poder conversar con sujetos de carne y hueso, con afectos e idiosincrasias concretas. He de decir no que fue nada fácil, desde el hecho de modificar el lenguaje y los conceptos con los cuales nombraba a un supuesto “tutor” y “tutorandos”, pues estas denominaciones simplemente no habitaban el vocabulario de docentes y estudiantes; o bien, en las fuertes regulaciones de emociones que debí realizar al ver y escuchar las formas en que son tratados los jóvenes, los docentes y yo, mezcla de indignación, incredulidad y un sentimiento de impotencia me invadían por dentro, pero que sublimaba en sonrisas, frases o acciones que sopesaran las situaciones vividas. Reconozco que mi subjetividad reflexiva, mis *posesiones y posiciones* (Bourdieu, 1979), cobraron sentido, pues pude comprenderme como pedagoga, estudiosa de la tutoría, al encararme con mi propio logos, con mis propios conceptos y preceptos de vida.

Con la oportunidad de observar, registrar y analizar mis dichos y lo dicho por otros, de la tutoría, de la escuela, de sus experiencias, e incluso de mí. Tengo presente que algunos jóvenes estudiantes de la me dijeron “se ve que usted es buena onda”, cómo interpretar un concepto de “buena onda”, en relación con sus profesores, qué rasgos, gestos o miradas percibían en mi trato hacia ellos. Puedo decir que el trabajo en campo me hizo dar un viraje en mi proceder, desorientando mis conocimientos previos respecto a las herramientas de investigación a utilizar, mi experiencia en la telesecundaria Frida Kahlo, rebasó mis expectativas de diseñar y aplicar instrumentos para verificar, validar, comprobar o reportar datos, pues ello no me sería suficiente para poder captar los sentidos y significaciones culturales que desde el primer día me removieron mis estructuras acartonadas sobre la investigación, pero que al transcurrir los días de trabajo en la escuela, me fue posible distender mis

preocupaciones, para poder percibir con el cuerpo las condiciones y posibilidades de la tutoría como diálogo y experiencia formativa.

1.4.2 Tecnologías con sujeto para la construcción de conocimientos situados de la tutoría

Los métodos de investigación son el medio para descubrir esa realidad, pero no la contienen en sí mismo (Woods, 1988: 55, 56). Estar en la Telesecundaria Frida Kahlo, desestructuró mis referentes sobre la elección y diseño de instrumentos empleados comúnmente para la investigación (encuestas, entrevistas, listas de cotejo, rúbricas) tendientes a acopiar información objetiva, pues siendo congruente con la metodología situada y en diálogo, no podía conformarme con preguntar si conocía o no la tutoría, cuántas veces a la semana tenían sesión, de qué hablaban en la hora de tutoría, si utilizaban algún material de apoyo didáctico, o si le era retribuida económicamente su hora de tutoría, pues me enfrenté no sólo a un desconocimiento de la tutoría como yo la conocía, como un espacio curricular, fue entonces que tuve que reinventar formas de acercamiento, de diálogo, de encuentro con estudiantes y docentes, empezando por conocer al sujeto en su historia de vida, en su trayecto hasta el momento presente desde donde poder situar reflexivamente el ser estudiante o docente desde el lente de la tutoría. Las historias de la ciencia pueden ser poderosamente contadas como historias de las tecnologías, las cuales son formas de vivir, órdenes sociales, prácticas de visualización, las tecnologías son prácticas habilidosas (Haraway, 1995: 333).

Por ello mi apuesta fue diseñar *tecnologías con sujeto para la construcción de conocimientos situados de la tutoría*. Un sentido de realidad significa pensar el presente desde una apetencia de futuro (Zemelman, 2011: 22), entonces, vale la pena preguntarse ¿cómo se vive la tutoría desde las entrañas de una escuela telesecundaria?, ¿cuáles son sus apuestas?, ¿con qué referentes la interpretan y la objetivan en acciones con las y los estudiantes?, ¿cuáles son las relaciones que se gestan en torno una labor que para algunos forma parte de su ser docente y para otros se convierte en una carga más de trabajo?, identificar ¿qué ambientes son propicios para una hora de tutoría o un trato desde la perspectiva del acompañamiento dialógico?.

Adentrarse a un “mundo empírico social” entendido como la vida social del minuto a minuto, la vida cotidiana de los individuos mientras interactúan, mientras desarrollan nuevas comprensiones y significados, se embarcan en acciones conjuntas y reaccionan un ante otros a la hora de adaptarse a situaciones, y cuando se enfrentan a problemas circunstanciales y los resuelven (Woods, 1988: 56),

implica un aprecio y un respeto por los sujetos, sus dinámicas culturales y escolares. Enfatizo sujetos, no informantes clave de quienes extraer información, sino como *sujetos clave o referenciales* con quienes co-producir “conocimientos situados” (Haraway, 1995), con una temporalidad específica y con un valor teórico importantes; de esta manera, es posible evitar y cambiar la violencia epistémica que develan algunos métodos y técnicas de corte positivista. La vocación esencial de la antropología interpretativa no es dar respuestas a nuestras preguntas más profundas sino darnos acceso a respuestas dadas por otros, refiere Geertz, ([1973] 2003: 23). Siguiendo esta línea de pensamiento y postura epistémica, es como resuelvo apuntalar a una metodología situada, que se define desde mi subjetividad, orientada a la reflexividad, y en diálogos sostenidos con diferentes textos y contextos de la tutoría, me condujo a la creación de *tecnologías de investigación con sujeto* cercanas, congruentes, éticas y estéticas, considerando su palabra, su experiencia y sus prácticas como elementos sustanciales y subjetivos de la propia investigación.

Una manera privilegiada de recuperar, así como de hacer visible y escuchar las voces y los intereses de los actores subalternos, es buscar posibilidades y crear condiciones para que éstos hablen para sí mismos. (...) También es posible generar fuentes autoetnográficas en la interacción directa del trabajo de campo, en situaciones cara a cara, como sucede en la etnografía, la investigación participativa o cualitativa, y en la historia oral. (Kaltmeier, 2012: 40) Es así como desde la apuesta por las metodologías horizontales y en diálogo, es posible vislumbrar con mayor claridad otras formas de investigar, en las cuales más que una compilación de datos a analizar, se realicen interpretaciones reflexivas de los contenidos culturales de la tutoría.

Observaciones sensoriales

Los datos que se observan son esas piezas de información que se recolectan por medio de observar sistemáticamente (fijarse) en la gente según funciona en su vida diaria, o en los sucesos de la misma, tal como se presentan (Knobel, Lankshear, 2001, 161,162). Quizás está de sobra decir que se observa con todos los sentidos, asumiendo lo que ello produce. Mirar una escuela amurallada, despojada de sus árboles, vegetación y sombra, me produjo tristeza y decepción; escuchar la forma en que la directora se dirige a los jóvenes estudiantes, los reprime por sus peinados, me causó coraje e indignación; sin embargo, tomar de las manos a los jóvenes estudiantes al jugar me dio una sensación de alegría y bienestar; mirar en los ojos de los docentes las expresiones de nostalgia, ternura y

satisfacción al compartir lo que significa para ellos ser docentes de telesecundaria, resonó en mi la esperanza por la cual me encontraba ahí, investigando con un cuerpo subjetivado.

Con la finalidad de describir el conjunto de códigos institucionalizados por la escuela en las dinámicas escolares y grupales que se establecen a través de sus creencias, valores, símbolos, normas y sanciones, lenguajes y tecnologías, fue preciso observar de manera participante, aceptando la subjetividad de esta acción investigativa. Observación de la infraestructura de la escuela, lo escrito y publicado para los estudiantes en las puertas de la entrada, de los sanitarios o de los salones, las rutinas de estudiantes y docentes a la entrada y salida de la escuela, o bien en los recesos y eventos cívicos; escuchar los mensajes dirigidos a los padres de familia en la ceremonia de clausura del ciclo escolar, o en los ensayos previos a dicho evento.

Mirarme participando en eventos deportivos saltando la cuerda o animando al grupo que acompañaba, e incluso como integrante de la mesa de honor en la clausura de ciclo escolar, entregando diplomas y reconocimientos a estudiantes y maestros, situación inesperada y curiosamente improvisada, que me permitió mirar desde el lugar donde también me observaban, como “la pedagoga”. Admirar los trabajos de los jóvenes estudiantes y preguntarme por su contenido e intencionalidad, prestar atención a la organización de las butacas y la mesa del profesor en las aulas, que denotaban las formas de trabajo docente.

Advertir aquello naturalizado, para desnaturalizarlo y problematizar al respecto, como el uso del uniforme, los honores a la bandera, los eventos cívicos y escolares, los regaños a los jóvenes estudiantes, la presión hacia los docentes, los protocolos y normas no escritas. En fin, la observación descrita así, conlleva un ejercicio autocrítico y reflexivo. ¿Cómo ver? ¿Desde dónde ver? ¿Qué limita la visión? ¿Para qué mirar? ¿Con quién ser? ¿Quién logra tener más de un punto de vista? ¿A quién ciega? ¿Quién se tapa los ojos? ¿Quién interpreta el campo visual? ¿Qué otros poderes sensoriales deseamos cultivar además de la visión? (Haraway, 1995: 333).

Agudizar los sentidos al conversar con docentes

En un proceso de investigación que se base en los principios de horizontalidad, reciprocidad y dialogicidad, esto supone que el “investigador y el “investigado” llegan a una nueva mirada. Según la metodología del diálogo de Sócrates, es posible recalcar que la producción del conocimiento en la conversación debería ser relevante alcanzable para todos los participantes y contrapartes. (Corona, et al, 2012: 18). De aquí la apuesta por métodos horizontales, por medio de los cuales investigar no

como espectadora ajena al acontecer educativo, sino como estudiosa de acontecimientos significativos en torno a las nociones de tutoría y acompañamientos dialógicos, emergentes.

En lugar de entrevistas, me propuse conversar con docentes, a fin de conocer aspectos de su vida como *persona*, como *profesor* y como *tutor*; sus formas de interactuar y relacionarse con los estudiantes y las familias, que configurasen el posible acompañamiento dialógico en la Telesecundaria. Si hemos de entender el *ego*, debemos explorar los sentimientos más profundos de las personas, sus impulsos y acciones, sus presentimientos y formas correr riesgos, las cosas que les gustaría hacer pero no pueden, qué es lo que les hace actuar de una determinada manera, qué les proporciona placer y qué les hace daño. (Woods, 1998: 65) Por ello, los tópicos a conversar con los docentes partieron de su experiencia cuando fueron jóvenes, de las personas que les apoyaron en su formación, a quienes consideraron relevantes en su vida y trayecto escolar, con quienes entablaron relaciones significativas; continuando con su ser docente, las implicaciones y satisfacciones que les ha permitido tener el ejercicio de su profesión, así como el involucramiento de su familia en su dedición y vocación docente, los proyectos que tiene a corto y mediano plazo; poniendo de manifiesto su ellos se consideran tutores de su grupo o de alguien más, como adultos o personas significativas para quienes les rodean, o con quienes en su momento establecieron un vínculo pedagógico de trascendencia. Lo que nosotros llamamos nuestros datos, son realmente interpretaciones de interpretaciones de otras personas sobre lo que ellas y sus compatriotas piensan y sienten. (Geertz, [1973] 2003: 23).

En un principio consideré a tres sujetos, hombres y mujeres indistintamente, uno por cada grado escolar, sin embargo, en un afán por diversificar y profundizar la interacción con las y los docentes, opté por conversar con seis de los ocho docentes frente a grupo, tres profesoras y tres profesores, una de primer grado, dos de segundo grado y tres de tercer grado, lo cual nuevamente me hizo no instrumentalizar de manera objetiva a los sujetos con quienes construiría conocimiento en torno a la tutoría en secundaria con jóvenes estudiantes, y fue así como no fueron simples preguntas y respuestas al aire, objetivas e inequívocas, sino la posibilidad de conversar sobre su ser docente, su trayectoria y condiciones de vida como educadores en telesecundaria.

Encuentros grupales con jóvenes en tutoría

Me propuse también trabajar con un grupo de tutoría integrado por estudiantes de cada grado escolar con quienes sostener encuentros de para conversar sobre sus percepciones y experiencias en relación

a la tutoría. Aunque en principio contemplé un total de seis estudiantes (dos por grado escolar), a petición de la directora de la escuela, se acordó aumentar a 32 estudiantes, dos de cada grupo-grado, (seis de primero, doce de segundo y doce de tercer grado, sexo indistinto, hombres y mujeres) “los más aventajados y los más retrasados” de cada salón, criterios de la directora, para quien la noción de la tutoría está más ligado a la tutoría académica; con quienes realicé conversaciones grupales sobre aspectos relacionados con el espacio curricular de Tutoría en secundaria. El tiempo estipulado, fue de una hora a la semana, conforme a lo normado, evidentemente, las fechas y número de conversaciones grupales se modificaron conforme a la dinámica escolar, los tiempos y horarios disponibles de la escuela.

De las conversaciones colectivas entabladas con los estudiantes, surgieron interesantes planteamientos sobre su interés por conocer y convivir con sus compañeros, de los diferentes grados y grupos escolares; demandaban en la participación del grupo, mayor respeto y no discriminación hacia su persona, sancionaban a quienes hablaban cuando alguien tenía el uso de la palabra y los conminaban a ya no ir a las pláticas pues consideraban de mal gusto no poner atención a sus compañeros; dialogamos sobre su familia y el papel que ellos tiene en ella, por igual, compartimos los gustos musicales, promoviendo el respeto por cada género y coincidiendo en que la mayoría de la letra de sus canciones hablaban sobre el amor y la vida; también discutimos sobre el uso del uniforme, sus ventajas, desventajas, el costo y calidad de las prendas, e incluso de las propuestas para el uso de otras formas de uniformarse; un *juego* que causaba gran sensación entre los estudiantes, consiste en tallar con una goma blanca el dorso de su mano, hasta causarse una llaga, esta prueba de resistencia, también la comentamos desde los diferentes puntos de vista, de lo que para ellos significaba, de las implicaciones en su salud y como parte de la toma de decisiones que ellos y ellas realizan continuamente en su vida.

Las conversaciones con estudiantes durante el trabajo en campo, ellos y ellas las denominaban *pláticas*. Denominación que me cuestionaba fuertemente, saber si estas pláticas con *la pedagoga*, (como me llamaban) les eran significativas o no, si eran *pláticas escuchadas*, nombraría yo, como un ejercicio dialógico, como un encuentro donde lo que platican los y las jóvenes, es relevante, es escuchado y constituye un referente epistemológico para la generación de la tutoría como acompañamiento. Probablemente mi debilidad por la juventud me haga inclinarme a seguir apostando por ellos y querer compartir experiencias de vida con ellos y ellas.

De los grupos en los que pude convivir un poco y en particular en el grupo que conformamos para tutoría, encontré en ellos y ellas coincidencias en su visión de la vida, de sus tareas en casa, del valor que le dan a la familia, de sus gustos y aficiones, de sus inquietudes y problemáticas, pero en todo momento se mostraron respetuosos y con ganas de compartir con sus compañeros.

Pese a la expectativa que tiene la directora sobre las jóvenes estudiantes, al clasificarlos en aventajados o retrasados, yo vi a jóvenes talentosos con potencialidades, con gustos por la pintura, el dibujo, la papiroflexia, el grafiti, la poesía, el fútbol, el saxofón, el baile, en fin, quizás nada fuera de lo común de los gustos juveniles, pero con pocas oportunidades expresión al interior de la escuela. Cada persona forma parte de una constelación relacional de diversos actores que son caracterizados por múltiples lógicas, prácticas, discursos, debido a su posicionamiento en diferentes campos sociales, instituciones y contextos piscosociales. (Kaltmeier, 2012: 36).

La tesis misma, representa una constelación de autores, pues mi escritura es producto de los diálogos sostenidos con mis experiencias, con mis ignorancias, con las y los autores leídos en los textos, con las y los sujetos de la tutoría en las entidades del país, pero también de la telesecundaria Frida Kahlo, por supuesto de mis colegas de maestría, de mi tutora y comité total, de mi familia.

Considero que si bien he sido yo quien tecleó cada letra, frase, párrafo, apartado y capítulo de esta tesis, no lo he hecho en solitario, por ello apelo a una co-escritura que se traduce en una co-autoría, en una “constelación de autores” (Kaltmeier, 2012), que me aportaron miradas diversas que ampliaron mis perspectivas de análisis y reflexión de la tutoría en secundaria, darme cuenta de mis ignorancias y valorar mis saberes. Por tanto, mi posición como investigadora en formación sólo es una entre otras, aunque es muy particular pues está marcada por las dinámicas y las lógicas prácticas del campo académico, que tienen un alto poder simbólico y es profundamente informado por la colonialidad del saber. (Kaltmeier, 2012: 36).

En síntesis, puedo decir que el trabajo en campo contribuyó en gran medida a *descolonizar* mi pensamiento en torno a la tutoría entrando en zonas de conflicto epistémico, entre mis pre-concepciones y las realidades interpretadas mediante las observaciones y conversaciones sostenidas, al momento de ordenar y sistematizar las voces grabadas, al recordar los sentimientos, emociones y pensamientos que en experiencia me aportó el estar en contacto con las y los docentes, estudiantes principalmente.

Capítulo 2. Visiones histórico- contextuales sobre la tutoría en secundaria y la educación con jóvenes

... la secundaria como un sujeto social flanqueado
por los avatares de la política, lo escolar y lo juvenil.

(Saldaña, 2016)

Consciente del carácter dialéctico de la tutoría como acompañamiento y diálogo, el presente capítulo tiene como propósito situar a la tutoría en el devenir histórico de la educación secundaria y telesecundaria en México, contextualizando a su vez los embates que su concepción y práctica en asociados a discursos sobre educación, calidad, juventud y docencia. De modo que, lo que se expone en estas líneas, da continuidad a la problematización planteada en el primer capítulo, en cuanto a las fuerzas en tensión sobre la *curricularización* de la educación secundaria, la visión adultocéntrica de la juventud y los claroscuros de la tutoría, de lo cual, el contexto mexicano no difiere mucho de lo acontecido en algunos otros países, sobre todo latinoamericanos, donde las visiones asistencialistas, compensatorias y remediales en las acciones dispuestas para las juventudes en la educación secundaria, representan comunes denominadores en donde la tutoría se debate entre acompañamientos desde las interacciones intersubjetivas y, en el diseño, implementación y cumplimiento de programas curriculares que dan lugar a dinámicas escolarizadas donde los puntos ciegos generalmente se centran en las juventudes.

La relación íntima que guarda este capítulo con el tercero, orienta las reflexiones sobre las realidades diversas y complejas que vive el estado de México y el municipio de Coacalco de Berriozábal, que sitúan las visiones y prácticas de la tutoría y la telesecundaria, sin dejar de mirar algunas oquedades en cuanto a los rituales que se sedimentan, perpetúan y/o transforman en las culturas escolares, dando paso a posibles espacios y oportunidades de establecer conversaciones con jóvenes estudiantes, como interacciones subjetivas e intergeneracionales con lógicas de pensamiento juvenil en diálogo con estructuras epistémicas adultas, poniendo de manifiesto la voz escrita pronunciada por jóvenes estudiantes de la telesecundaria Frida Kahlo, como parte del trabajo en campo.

A su vez este segundo capítulo se entrelaza con el cuarto, como un antecedente para poder centrar la mirada en el debate de la *curricularización* de la tutoría respecto a la noción de experiencias formativas de diálogo e interacción subjetiva entre docentes y estudiantes, mediados por currículum normativizados y por la vida cotidiana que configura los límites y posibilidades de la tutoría, los intersticios de encuentros interculturales en la docencia, en la gestión institucional, en las redes de colaboración y el acompañamiento mutuo de procesos de formación no sólo académica, sino también de vida. El alcance de este segundo capítulo, representa un puente que me permite trazar la mirada hacia un quinto capítulo, para mantener una visión analítica ante el acompañamiento como didáctica de la tutoría, no como un fin, sino como un medio, donde tiene cabida la acción política, ética y estética de la docencia, de los diversos procederes para hacer de la tutoría una experiencia de donación de la

escucha y la palabra, donde es posible celebrar encuentros subjetivos, frente a lo cual se vislumbra la formación docente con perspectiva de juventud.

Como puede apreciarse, el peso de este capítulo es importante y se encuentra fundamentado en cuatro nudos epistémicos. El primero, toma como punto de partida los diversos posicionamientos de la tutoría en la educación secundaria en España, Perú y Argentina, desde una visión comparada con la tutoría en México, identificando sus coincidencias, recurrencias y discrepancias. En el segundo nudo, se esboza una década de la Tutoría en el currículum oficial de la educación secundaria en México (2006-2016), a través de acontecimientos clave que incumben a la Tutoría como espacio curricular, pero también desde la narración de mi experiencia subjetivada durante el trabajo realizado en las entrañas de la SEP, relatando los momentos de convivencia y aprendizaje con docentes de las entidades del país, asimismo, de la observancia del agregado “educación emocional” al espacio curricular de tutoría, con lo cual aporto mi visión que con la distancia y el tiempo cobran sentido y me sitúan en el campo de la tutoría en secundaria.

Para continuar con un tercer nudo, donde a partir de referentes analíticos se trama la configuración de la educación secundaria en diversos momentos de la historia como resabios que invitan a reflexionar sobre la intencionalidad de los planes y programas de estudio, los enfoques pedagógicos, los modelos curriculares, la gestión institucional y escolar en relación con la vida cotidiana de docentes y estudiantes en escuelas secundaria, para así enfocando un poco más la mirada y deteniendo el camino para observar a la Telesecundaria como una propuesta pedagógica de México para el mundo, concretamente para la región latinoamericana, que en nuestro país ha trascendido dejando un legado importante y digno de escudriñar con los lentes de la tutoría, en donde es posible encontrar modelos, recursos y dinámicas escolares para acompañar la formación de docentes y estudiantes y en este sentido, divisar la preeminencia de la telesecundaria en términos sí de cobertura educativa, pero sobre todo, de formación de generaciones jóvenes en contextos rurales, urbano-marginales y urbanizados, como es el caso de la Telesecundaria Frida Kahlo. Hacia el final de este apartado se tejen complejos, pero a la vez utópicos horizontes respecto del rumbo o los rumbos que se vislumbra habrán de tomar la educación secundaria, no sólo como país sino también, como región latinoamericana que comparte raíces, estructuras y futuros.

2.1. Coincidencias, recurrencias y discrepancias en el posicionamiento de la tutoría en la educación secundaria: España, Perú, Argentina y México

La tutoría no sólo ha acontecido en nuestro país, en España, Perú y Argentina por mencionar algunos ejemplos, la tutoría también libra sus propias luchas en espacios educativos de educación secundaria. Algunos formando parte del currículum oficial, en el mapa curricular, como es el caso de España, Perú y México, en donde de manera coincidente la tutoría ha estado o se encuentra acompañada de la Orientación Educativa y en otros casos, contemplada como un apoyo a la docencia, desde un grupo de tutores que contribuye a la formación de los jóvenes estudiantes y al trabajo colegiado en la escuela, como es el caso de Argentina, que le apuesta a la función tutorial. Pero en todas estas experiencias, la tutoría está colocada en un espacio institucionalizado de educación, como lo es la escuela, con sus propias dinámicas y culturas escolares, fincadas en lo educativo y pedagógico.

En adelante, se recuperan algunos elementos para el análisis de la tutoría desde su constitución curricular, su definición, objetivos y medios de implementación, a partir de fuentes documentales de los Ministerios o Secretarías de Educación, las instancias que coordinan su desarrollo e implementación, así como de autores que han contribuido en la construcción teórica, reflexiva y práctica de la tutoría en contextos latinoamericanos de educación secundaria, que si bien no se muestran de manera exhaustiva (pues en cada caso se requeriría de un estudio puntual, por su constitución, riqueza y apuesta formativa), si se retoman aspectos fundamentales y comunes que abonan en la interpretación y comprensión de la tutoría en un marco internacional, haciendo conciencia de la situación nacional.

Tutoría en España. Visión psicopedagógica.

En España desde los años 90', la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) incluye, como parte de la función docente, la tutoría y la orientación, y establece el derecho del alumnado a recibir ésta en los campos psicopedagógico y profesional. (LOGSE, 1990: 09)

En su artículo 60, se contempla

1. La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor.
2. Las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la

superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones. La coordinación de las actividades de orientación se llevará a cabo por profesionales con la debida preparación. Asimismo las Administraciones educativas garantizarán la relación entre estas actividades y las que desarrollen las Administraciones locales en este campo. (LOGSE, 1990: 48,49)

Dada su larga trayectoria y amplio reconocimiento en la vida escolar, la tutoría en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), ha sido implementada de manera sistemática, constante y bajo una serie de procedimientos psicopedagógicos propicios para la atención del estudiantado, no obstante, su arraigo se ha traducido, creo yo, en un activismo, al menos eso lo logro apreciar en las diversas publicaciones de editoriales comerciales, que hacen gala de un sinfín de procedimientos a seguir por los tutores. Tendencia que, en su momento nos incitaban a tomar en la DGDC, para la elaboración de manuales del tutor, de una serie de actividades, de ideas para los tutores de cada grado escolar, bajo el argumento de darles herramientas a los tutores para que supieran qué hacer en la hora de tutoría y cómo hacerlo.

Tutoría en Perú. Modalidad de orientación educativa.

Desde el año 2001, el Ministerio de Educación de Perú promovió la implementación de la Tutoría y Orientación Educativa en todas las instituciones educativas del país y crea la Oficina de Tutoría y Prevención Integral. En reconocimiento a su importancia, el actual Diseño Curricular Nacional incluye a la Tutoría y Orientación Educativa en todos los niveles de la Educación Básica Regular y la define como un servicio de acompañamiento socio-afectivo, cognitivo y pedagógico a los estudiantes que debe ser parte del desarrollo curricular y aportar al logro de los aprendizajes y a la formación integral, en la perspectiva del desarrollo humano. (2005: 07). Actualmente, la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa es responsable de normar, planificar, dirigir, coordinar, ejecutar, supervisar, monitorear, evaluar y difundir las políticas estrategias y acciones de tutoría y orientación educativa. Depende del Viceministerio de Gestión Pedagógica. (2014)⁵

Desde el contexto peruano, la tutoría se visualiza como una modalidad de la orientación educativa, donde el currículum, el desarrollo humano y la relación tutor-estudiante, son los pilares principales que sostienen la perspectiva de la Tutoría y Orientación Educativa. (2007: 10, 11)

⁵ Consultado y retomado de <http://www.minedu.gob.pe/ditoe/>, el 01 de junio de 2016.

En el caso de las secundarias de Jornada Escolar Completa, se contempla la Atención Tutorial Integral, cuya finalidad es

La Atención Tutorial Integral tiene por finalidad brindar un acompañamiento efectivo a los estudiantes de las instituciones educativas de la Jornada Escolar Completa, para contribuir con su desarrollo integral en las dimensiones personal, de los aprendizajes y social comunitario, mediante la implementación de acciones planificadas de prevención y orientación acerca de diversos problemas asociados, sobre todo, al bajo rendimiento, la deserción o el rezago escolar

Y tiene por objetivo general

Acompañar a los estudiantes de las instituciones educativas de la Jornada Escolar Completa con sus necesidades socioemocionales y cognitivas a lo largo de su trayectoria escolar en el nivel de Educación Secundaria, promoviendo la construcción de su proyecto de vida personal, en el marco de un clima escolar de confianza y relaciones de respeto entre el tutor y los estudiantes.

En el sitio web de la Jornada Escolar Completa de Secundaria, se encuentran diversas opciones de información y recursos didácticos dirigidos a figuras docentes y administrativas tales como orientaciones y fascículos como materiales de auto-formación y de aporte en el desarrollo de actividades propias de la tutoría y orientación educativa; un link titulado *Tutoría para el bienestar de las niñas, niños y adolescentes*, en donde se proponen orientaciones pedagógicas, recursos didácticos y materiales educativos para fortalecer el acompañamiento de las niñas, niños y adolescentes⁶, cuyos principales destinatarios son los tutores; en este espacio virtual es posible tener acceso a: herramientas de planificación, materiales didácticos, orientaciones y normatividad para la implementación de la tutoría y orientación educativa en las escuelas. Asimismo, se pueden descargar sesiones de tutoría correspondientes a tres dimensiones: de los aprendizajes, personal y social⁷, para cada uno de los cinco años contemplados en la educación secundaria obligatoria.

Se puede apreciar un despliegue importante de información oficial, normativa y puntual para la implementación de la tutoría y orientación educativa en las escuelas secundarias en Perú, así como una mayor producción de materiales y recursos didácticos que contribuyen a que este espacio curricular se cristalice en las aulas.

⁶ Consultado y retomado de <http://tutoria.minedu.gob.pe/>, 04 de junio de 2016.

⁷ Consultado y retomado en http://jec.perueduca.pe/?page_id=253, 04 de junio de 2016.

Tutoría en Argentina. Diversidad de roles y funciones transversales a la docencia.

Por su parte, la tutoría en Argentina también tiene sus inicios a principios del siglo XXI, tomando diversos matices, no sólo en el plano curricular. En diversidad de formas de organización institucional, a partir de roles Institucionales localizados o como una función transversal al trabajo de diferentes actores, con diferentes alcances y a través de distintos encuadres de intervención las propuestas de orientación y tutoría han venido ganando terreno en el plano de las prácticas cotidianas que se llevan a cabo en las escuelas (Campelo, Hollmann, & Viel, 2009: 09). Aunque es probable que la tutoría en el contexto argentino haya enfrentado sus propios avatares en las escuelas, pues finalmente la tutoría ocupa tiempos, espacios y recursos propios para la escucha, atención, acompañamiento, diálogo, encuentros, desencuentros con y entre estudiantes, docentes, directivos, familias y comunidad. El campo de prácticas de la tutoría y la orientación en Argentina se torna algo sumamente heterogéneo

En la Resolución CFE No 84/19 que aprueba el documento “lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” las tutorías se vinculan con el acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias escolares: “Promover el desarrollo de la función tutorial de las instituciones con el objetivo de mejorar las posibilidades de acompañamiento a la trayectoria escolar de los jóvenes”. Aquí el “mejorar” no se relaciona directamente con las trayectorias escolares sino con las posibilidades de acompañamiento a dichos itinerarios.

Sin embargo, más allá de que el acompañamiento de la trayectoria escolar sea el objetivo central de la tutoría, en distintas Resoluciones se adosan otras funciones enmarcadas en la conformación de la *nueva educación secundaria obligatoria*:

En la Resolución No 79/09 se asocia a la tutoría con la transformación institucional y pedagógica de la educación secundaria a partir del desarrollo de proyectos escolares socioeducativos y del fortalecimiento del desarrollo profesional docente a través de la capacitación a docentes que desempeñen funciones tutoriales.

En la Resolución CFE No 84/09 la tutoría aparece vinculada con la construcción de espacios curriculares alternativos para el último ciclo de educación secundaria. Al respecto, se especifica que los planes de formación de tramos breves de formación, alternativas y equivalentes de “construcción personal –por parte de estudiantes asesorados por sus tutores-” (Dirié, Fernández, & Landau, 2015:37)

Aunque dentro de esta diversidad resuena la intencionalidad por el acompañamiento de los trayectos formativos del estudiantado, mediante la presencia de la función tutorial ejercida tanto por tutores en el desarrollo de acciones tutoriales, pero también por la escuela con una responsabilidad institucional ineludible que amplía la visión y cobertura de la tutoría, con la suma de esfuerzos, de sinergias entre

colegas, familias y otras entidades de la comunidad que sumen un motor de cambio para la actual educación secundaria.

Tutoría en México. Como espacio curricular y como relación tutora.

Resulta evidente el comienzo tardío de la tutoría en la política oficial, con relación a las experiencias españolas, peruanas y argentinas. El nuestro país, la tutoría en la educación secundaria en las modalidades –general, telesecundaria, técnica– se instaura en 2006, como un espacio curricular denominado Orientación y Tutoría, con una hora a la semana, en los tres grados de educación secundaria, a cargo de un docente con horas de descarga quien además fungirá como tutor de grupo, con el beneficio de no contar con la prescripción de un de estudios, pero sin previa formación a quienes se desempeñarían como tutores, ni la escuela en su conjunto (docentes, directivo y personal de apoyo educativo), aunque con algunas, no las suficientes, reuniones de difusión por parte del equipo de tutoría de la DGDC, quienes a su vez replicaban dicha formación en sus respectivas entidades y/o sectores. Como se verá más adelante, la Tutoría arrancó y aún subsiste con un raquítico sostenimiento institucional en diversos niveles, desde las oficinas centrales de la SEP, hasta la gestión al interior de las escuelas secundarias, en parte por el desconocimiento de este espacio curricular, por la priorización de otras disciplinas académicas o bien, de otras disposiciones gubernamentales relacionadas con pruebas de calidad educativa. El sitio web de Tutoría es una muestra de la austeridad y el descobijo que padece el espacio curricular, pues sólo se muestra para su descarga, los Lineamientos para la formación y atención de adolescentes 2011, sin más recursos que favorezcan la acción tutorial.

También desde la Subsecretaría de Educación Básica, la tutoría fue posicionada con la connotación de “relación tutora”, desde la SEP-SEB a través de la DGDGIE, con la formulación e implementación del PEMLE con un su carácter compensatorio orientado a atender la demanda de emprender acciones que mejoren los resultados de la prueba ENLACE. Años más tarde, se modifica el PEMLE a EIMLE, que busca articular acciones dirigidas a mejorar los resultados educativos relacionados con la permanencia, el aprendizaje y las trayectorias educativas (...) mediante la implementación de sus líneas de acción⁸, en las cuales se observa que la EIMLE es una estrategia focalizada para la asesoría académica alumnos y docentes mediante la implementación del programa de asesorías académicas

⁸ Ver PEC, Escuelas de Tiempo Completo, Habilidades Digitales para Todos y Formación Continua (infraestructura, formación, asesoría, etc.) (SEP, 2011d: 09,10)

de las asignaturas curriculares de matemáticas, español y ciencias principalmente, centrando su atención en escuelas con bajo logro educativo, bajo el amparo de la concepción que de tutoría se plasma en el Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica (emitido el 19 de agosto de 2011), en donde es posible apreciar la eminente apuesta por los indicadores de evaluación educativa

Quando los resultados no sean los esperados, el sistema educativo creará oportunidades de aprendizaje diseñando estrategias diferenciadas, tutorías u otros apoyos educativos que se adecuen a las necesidades de los estudiantes. (16)

I.12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela

La tutoría se concibe como el conjunto de alternativas de atención individualizada que parte de un diagnóstico. Sus destinatarios son estudiantes o docentes. En el caso de los estudiantes se dirige a quienes presentan rezago educativo o, por el contrario, poseen aptitudes sobresalientes; si es para los maestros, se implementa para solventar situaciones de dominio específico de los programas de estudio. En ambos casos se requiere del diseño de trayectos individualizados.

La asesoría es un acompañamiento que se da a los docentes para la comprensión e implementación de las nuevas propuestas curriculares. Su reto está en la resignificación de conceptos y prácticas.

Tanto la tutoría como la asesoría suponen un acompañamiento cercano; esto es, concebir a la escuela como un espacio de aprendizaje y reconocer que el tutor y el asesor también aprenden.

Tutoría y acompañamiento a maestros y alumnos son la base y la consecuencia de cualquier sistema de evaluación. (20)

No es que la tutoría sea privativa o exclusiva de una instancia u otra al interior de la SEP, o bien que sus prácticas no sean coincidentes en hacer posible el derecho a la educación y a la conclusión de trayectorias de educación básica a niños, niñas y jóvenes del país; pero el manejo indistinto del concepto “tutorías”, ha tenido estragos en la cultura escolar entre los docentes, directivos y asesores estatales, ya que el espacio curricular de Tutoría forma parte del currículum nacional y considera la formación de los adolescentes mediante un acompañamiento grupal y atención a todos los estudiantes que integran un grupo escolar, sin importar su nivel académico. Por su parte las relaciones tutoras desde la asesoría académica se centran en el logro educativo, a través del trabajo individualizado por parte de estudiantes y docentes, como aprendices que con rezago educativo o con aptitudes sobresalientes. Las diferencias entre la concepción de la tutoría como espacio curricular dentro del plan de estudios de la secundaria (Plan de Estudios 2006 y 2011) y la propuesta del EIMLE son

radicales en cuanto a principios pedagógicos e instrumentos de política. (De Ibarrola, Remedi, & Weiss, 2014: 46)

Ahora mismo, la tutoría sufre otro embate en cuanto a su concepción curricular, en esta ocasión mayormente ligado a los aspectos emocionales. Como se verá más adelante, la Propuesta Curricular de la Educación Obligatoria 2016, contempla en secundaria el espacio *Educación emocional y tutoría*, con algunos cambios en cuanto a sus ámbitos de acción, la distribución del número de estudiantes por grupo, así como la tan anhelada e igualmente temida dosificación de temas a abordar en los tres grados de educación secundaria. Será interesante conocer las interpretaciones de en las escuelas se realice de esta disposición central, así como el despliegue de recursos educativos tanto oficiales, como los producidos por editoriales privadas, para implementar este espacio curricular; nuevamente sin la vinculación con las instancias de formación docente inicial y continua.

Visiones de la tutoría en educación secundaria			
	Coincidencias	Recurrencias	Discrepancias
España <i>Visión psicopedagógica</i>	Tutoría y orientación, como parte de la labor docente.	Elaboración sistemática de manuales y guías para la función tutorial.	Seguimiento por parte de las administraciones educativas.
Perú Modalidad de orientación educativa	Acompañamiento socio afectivo, cognitivo y pedagógico.	Despliegue de manuales y planeaciones de tutoría impresas y virtuales.	Presencia de una Dirección de Tutoría y Orientación Educativa a nivel nacional.
Argentina Diversidad de roles y funciones transversales a la docencia	Acompañamiento a los itinerarios formativos y el mejoramiento de la convivencia.	Cursos de formación para tutores.	Tutoría como transformación institucional y pedagógica de la educación secundaria.
México Como espacio curricular y como relación tutora	Acompañamiento integral de los alumnos (interrelación, desempeño académico, convivencia, proyecto de vida)	Guías y cursos de formación docente aislados, asincrónicos y discontinuos.	Doble visión de la tutoría (curricular y de logro educativo)

Fuente: Elaboración personal con base en las fuentes de consulta.

En esta revisión comparada entre España y dos países latinoamericanos que contemplan en sus Sistemas Educativos a la tutoría en la educación secundaria, es posible afirmar que en México se encuentra en menor avance y con mayores deficiencias en cuanto a disposiciones organizacionales, institucionales y de seguimiento en las entidades del país, y ni qué decir de la formación docente

respecto a la tutoría, como se verá dos capítulos más adelante. Puesto que sin llegar a la burocratización de la tutoría que empantane las vías de comunicación y de generación de encuentros entre autoridades educativas, asesores estatales, docentes-tutores, estudiantes, familias y comunidad, es preciso construir con mayor solidez, seriedad y esperanza acompañamientos que multipliquen diálogos que se conviertan en experiencias formativas para jóvenes y adultos en las escuelas secundarias.

Los reflectores en donde se le ha puesto mayor énfasis a la tutoría se dirigen hacia tres grupos de prácticas, por un lado el acompañamiento a los trayectos formativos en el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes; en la convivencia escolar y; el derecho a la educación acompañada de la obligatoriedad que implica este nivel educativo para las y los jóvenes, que a su vez se refleja en los indicadores de educación de cada país, he aquí el trasfondo de políticas asistencialistas, compensatorias y supletorias de deficiencias estructurales, aunque es innegable, los efectos colaterales en términos pedagógicos y formativos que hacen suceder las y los sujetos de la tutoría en la cotidianidad de las escuelas, con sus propias limitaciones, pero con sus alcances situados.

2.2 Una década de tutoría en el currículum de la educación secundaria en México (2006-2016)

A través de la memoria relativamente reciente de los últimos años del siglo pasado y los del comienzo del presente, es posible hacer un breve recuento histórico de la tutoría que nos sitúe en un punto de partida para poder realizar visitas de ida y vuelta en la historia, para configurar con mayor amplitud los lugares y propósitos con los cuales la tutoría ha tenido injerencia en espacios educativos escolarizados.

En México, la tutoría como propuesta formativa y de acompañamiento a los trayectos escolares, se ha implementado paulatinamente en los diferentes niveles y servicios del Sistema Educativo. En el nivel de educación superior, la tutoría ha tenido presencia en diversas Universidades e Instituciones de Educación Superior, tanto de sostenimiento público, como privado. La UNAM, por ejemplo, fue pionera en procesos de tutoría en posgrado, como un apoyo académico, de asesoría disciplinaria y metodológica en la elaboración tesis o proyectos de investigación-intervención. Por su parte, desde el año 2000 la ANUIES ha sido el organismo impulsor y regulador de programas de tutoría a nivel nacional, como parte de una política educativa encaminada al mejoramiento educativo en las instituciones educativas de educación media superior y superior. Instando a las IES afiliadas, al diseño e implementación de Sistemas Institucionales de Tutoría en los diversos servicios de educación

superior y media superior, donde la tutoría consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes que se concreta mediante la atención personalizada de un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje, más que en las de enseñanza (ANUIES, 2002: 43).

Derivado de ello, existe una amplia gama de Programas Institucionales de Tutoría desplegados por las diversas Universidades e IES, de carácter individual, grupal y entre pares, con modalidades académicas y de formación humana. El diseño e implementación de cada programa de tutorías se ha creado conforme a su ideario institucional para satisfacer las necesidades de formación que requiera cada institución: sus fines, dinámicas y objetivos particulares de la tutoría, no obstante, coinciden en el afán de favorecer los procesos formativos, mejorar la eficiencia terminal y el desempeño académico de su estudiantado.

Si bien la tutoría a nivel medio superior, superior y posgrado, ha contribuido en cierta manera en la calidad educativa de la educación superior, reflejados en las evaluaciones y acreditaciones hechas por instancias externas, generando una cultura de la tutoría a partir de cursos para tutores, materiales didácticos para la tutoría, e incluso, encuentros sobre experiencias exitosas sobre la tutoría, todos estos esfuerzos se han concentrado en crear mecanismos institucionalizados para normar las relaciones e interacciones entre docentes, estudiantes y la comunidad universitaria en su conjunto, a través de cursos de capacitación, evaluación a tutores, a estudiantes y a la institución. Lo cual devela que, en la mayoría de las Universidades e IES, tanto públicas como privadas, una finalidad de la tutoría que conlleva a la disminución estadística de índices de reprobación, deserción escolar, como una moneda de cambio para recibir mejores evaluaciones y por ende mejores financiamientos o mejores credenciales de calidad educativa.

Visualizar y servirse de la tutoría como un dispositivo tecnocrático para la mejora de los procesos de escolarización, eficiencia terminal y logro educativo, además de la formación integral de los estudiantes, se muestra como una tendencia al alza en la educación media superior y superior. Esto ha requerido de una profesionalización cada vez más sistemática de sus actores educativos en la implementación del currículum que orientan las prácticas docentes y la gestión escolar para promover la apropiación de una cultura tutorial en los colectivos docentes. Para lo cual, desde hace algunos años, se realizan eventos académicos anuales a los cuales asisten y participan estudiantes, docentes,

investigadores y funcionarios de diferentes instituciones de educación media superior y superior, con la intención de formarse, presentar y compartir sus experiencias “exitosas” e innovaciones docentes, con la finalidad de hacer a la tutoría más eficiente, esa impresión me resuena al leer por ejemplo el lema del 7º Encuentro Nacional de Tutoría “*Recuperar los aciertos, transformar lo incierto*” organizado por la ANUIES la Universidad de Guanajuato⁹. El IPN, por su parte, en este año llevó a cabo el 11º Encuentro Institucional y Cuarto Interinstitucional de Tutorías, cuyos objetivos se centraron en: Contar con un espacio de análisis para que los docentes y alumnos compartan procesos exitosos de acompañamiento académico que contribuyan al aprendizaje de las ciencias. Reflexionar sobre las causas de reprobación y abandono asociado con el aprendizaje de las ciencias y las posibles soluciones que pueden generarse desde la función tutorial¹⁰. Aunque no es menester de esta investigación centrar la mirada en lo que sucede con la tutoría en educación media superior y superior, resulta relevante atisbar los rumbos hacia donde se direcciona la tutoría, pensando en lo que las y los estudiantes de secundaria encontrarán como apoyo y acompañamiento en su trayecto formativo.

2.2.1 La Tutoría en el currículum: indicios de su institucionalización (2006-2008)

Con la intención de comprender cómo fue que la tutoría se colocó en el currículum de la educación secundaria, bajo una lógica *escolarizante* que la homologa a una asignatura, es preciso mirar algunos años antes del 2006 y ubicar por ejemplo, que en 1993 derivado Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se contempla en el currículum de educación secundaria de tercer grado, la asignatura *Orientación Educativa*, con tres horas a la semana a cargo de orientadores educativos, principalmente, como un esfuerzo por atender a las y los jóvenes estudiantes a través de contenidos temáticos de carácter vocacional ya sea para el trabajo o para la continuación de estudios superiores, de formación en valores, educación sexual y convivencia social.

Años más tarde, como parte de los compromisos adquiridos en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, bajo el sexenio del gobierno panista, se pone en marcha la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) en 2006 a través de la SEB, la cual tuvo la intención de mejorar la calidad de las experiencias educativas de los alumnos que cursan el último tramo de la educación obligatoria, así como articular pedagógicamente este nivel con los de educación preescolar y primaria

⁹ Consultado en <https://www.ugto.mx/7encuentronacionaltutoria/> (10 de octubre de 2016).

¹⁰ Consultado en <http://www.tutorias.ipn.mx/Documents/conv11.pdf> (01 de octubre de 2016).

(SEP, 2006a:03); posteriormente se omitió el estatus de integral permaneciendo como Reforma de la Educación Secundaria (RES), dentro de los ajustes que se destacan, se encuentra la omisión de la asignatura *Orientación Educativa* y la incorporación del *espacio curricular de Orientación y Tutoría*, en los tres grados de educación secundaria, con ciertas características de centralidad y marginalidad, como se devela en siguiente capítulo.

La fusión de la orientación y la tutoría en un espacio curricular, trajo consigo un sinfín de cuestionamientos y de-ordenes en cuanto a las funciones que orientadores educativos, docentes tutores, directores y personal de apoyo educativo realizarían, la delimitación de funciones fue compleja y a la vez enriquecedora, en tanto que ha sido un espacio potencializado en gran medida por orientadores educativos, psicólogos, trabajadores sociales (en técnicas y generales), quienes encontraban en la hora de tutoría una oportunidad para poder establecer acciones en torno a temas concernientes a la disciplina, comportamiento, seguimiento académico y atención escolar de las y los estudiantes, pero también causó polémica en cuanto a quién se encargaría de esa hora de tutoría, si sería manera remunerada de alguna, si tendrían una preparación especializada para desempeñarse ahora como tutores, si existiría un programa, un manual o alguna guía que les permitiera saber qué hacer en esa hora con los estudiantes; pero también cómo interactuar con otros educadores al interior de la escuela (docentes, orientadores educativos, directivos, asesores, entre otros).

Sin previa formación docente, la tutoría aparece en el mapa curricular de secundaria con una hora semanal a cargo de un docente de asignatura que contase con horas de descarga para atender a un grupo. Por elección y no omisión, en lugar de un programa de estudios, se diseña un documento normativo denominado *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes. 2006*, en el cual se enmarcan las directrices con las cuales comprender e implementar la tutoría en la educación secundaria.

La tutoría se institucionalizó como parte de una política educativa que se debate entre la formación integral y la estandarización de los aprendizajes en los espacios educativos escolares; ello ha traído consigo una serie de políticas asistencialistas que buscan resarcir las acciones fragmentadas de sus propias instancias académicas.

Cabe recordar que la RES constó de tres momentos: Primera Etapa de Implementación (PEI) ciclo escolar 2005-2005, primer grado; Generalización, del ciclo escolar 2006-2007 y al ciclo escolar 2007-2008, primero y segundo grados; Etapa de Consolidación, a partir del ciclo escolar 2008-2009, primero,

segundo y tercer grados. Una vía de acceso al conocimiento del proceso de institucionalización de la tutoría vía el currículum oficial, lo representa el trabajo realizado y publicado en 9 Informes Nacionales de Seguimiento a la Reforma de la Educación Secundaria, a cargo de personal académico de la DGDC, con el propósito de conocer las implicaciones de la Reforma en la organización y el funcionamiento cotidiano de las escuelas y realizar los ajustes necesarios a la misma (SEB-DGDC, 2006, 03).

Estos trabajos participaron de manera conjunta los Equipos Técnicos Estatales (ETE) conformados por Asesores Técnico-Pedagógicos (ATP) y Jefes de Enseñanza, quienes a su vez se daban a la tarea de dar seguimiento a lo que acontecía en las entidades y las escuelas mediante visitas y entrevistas con personal directivo, docente y de apoyo educativo de los planteles participantes en la PEI, presentando lo hallado en un Informe Estatal de Avance (IEA).

Como parte de una historia poco contada, pero vivida por quienes desde sus propias interpretaciones, documentaron los procesos de incorporación de la tutoría en el currículum y las tensiones que ello provocó en las dinámicas escolares, escucharon, observaron y sistematizaron las voces de los sujetos implicados (supervisores, directivos, docentes, estudiantes, personal de apoyo educativo), que en el camino conformaron experiencias en torno a la incorporación de un espacio curricular con múltiples incertidumbres, con pocos referentes documentales, con inconsistencias, pero también con posibilidades de transformar la práctica docente, de acercarse a las juventudes que habitan en las secundarias, de reconocer la acción intelectual y política de las y los docentes, de mirar con nuevos ojos las interacciones interculturales que a diario dan sentido y configuran un tramo de la educación básica, con una Reforma más auestas.

Un intento más para dar a conocer y procurar prácticas docentes desde la tutoría, desde la DGDC, fue la publicación y distribución (insuficiente) de dos *Guías de Trabajo y Antologías* en 2006 y 2008, recursos educativos cuyo educativo se orientó a difundir los elementos esenciales que conforman la propuesta curricular de la tutoría en secundaria, de ambos materiales se profundizará más adelante en el capítulo cuatro, pero que de momento sirva constar como un detonante de bajo relieve, pero conducente, en el sentido de sentar un precedente en cuanto a la escasa producción académica, de coedición o coautoría con que la tutoría fue lanzada a las escuelas secundarias del país. Como nota al margen, destaco que los trabajos de difusión para la modalidad de Telesecundaria se mantuvieron distantes y en muchas ocasiones al margen de lo dispuesto para las modalidades de secundarias

técnicas y generales, así como las modalidades de secundaria para adultos, o bien en comunicación con las instancias de educación especial.

Aunado a lo anterior, la gestión y el liderazgo académico en cada escuela, modalidad de secundaria y entidad federativa, ha forjado las limitaciones y alcances que de origen han definido en gran medida el subsecuente posicionamiento de este espacio curricular en la educación secundaria.

2.2.2 Retratos de la difusión de la Tutoría: auge, actualización y estancamiento (2009-2011)

Como parte de las funciones sustanciales de la DGDC, se encuentran las acciones de difusión del currículum oficial, con lo cual, para dar continuidad al proceso de la implementación generalizada de la Tutoría y pretender su consolidación, en el periodo comprendido de 2009 a 2011, se llevaron a cabo diversas reuniones nacionales, regionales y estatales a través de las cuales se buscaba mantener la comunicación con representantes de Tutoría en las entidades para aclarar, profundizar y compartir experiencias en torno a los logros y dificultades al incorporar la tutoría en las escuelas, los desafíos y oportunidades que conllevaba la formación de tutores, y los embates ante la demanda de un plan de estudios, de una calificación y de secuencias didácticas prediseñadas para la hora de Tutoría.

En seguida narro un breve recuento de las reuniones sostenidas con diferentes actores educativos en torno a la Tutoría, atisbando sus propósitos e intencionalidades, lo vivido durante las sesiones, lo observado y reflexionado ahora con la distancia temporal y epistémica, destacando su relevancia al tratar de comprender la configuración histórica de la tutoría en el currículum de educación secundaria.

Los docentes tienen convicción y no sólo vocación

De las primeras reuniones que tengo presente en la memoria, fue la participación en un Taller de Fortalecimiento y Capacitación de Orientación Educativa, convocado por el Coordinador de la Reforma de Secundaria en Nayarit los días 10, 11 y 12 de febrero de 2009, dirigido a docentes tutores frente a grupo, directores de escuelas y supervisores de zona. El trabajo durante estos tres días fue enriquecedor, pues considero que fue una oportunidad para interactuar, compartir y construir formas de comprender la propuesta curricular de tutoría, con tres grupos de docentes por la mañana y con un grupo de supervisores por las tardes.

En el grupo de docentes con el que trabajé, se generó un muy buen ambiente de trabajo, porque no sólo fue bien recibido el trabajo propuesto, sino que sobrepasaron las expectativas con la riqueza de sus participaciones, de debatir sobre el uso del uniforme, el reglamento escolar, la identidad de las y

los jóvenes estudiantes, y fue grato observar su disposición a colaborar con sus colegas, de escuchar y compartir sus experiencias de intercambiar materiales, de proponer actividades con energía, dinamismo, alegría, entusiasmo y jovialidad, lo cual permitió que cada profesor reflexionara sobre su práctica docente y las formas en las que se relacionaba con los estudiantes, el lenguaje, el trato, el abordaje de problemáticas, el reconocimiento de su trabajo y lo que hace la escuela, por mencionar algunos ejemplos, llegando a la conclusión de que eso de la tutoría lo venía realizando tiempo atrás. En palabras de una maestra “ahora tengo una hora más de tiempo para dedicarle a mis estudiantes”, frase que resonó en mí en ese momento, pues no había considerado como tal éste hecho, no obstante, ello dio pie a que el grupo de docentes, en su mayoría jóvenes, recordara las formas, momentos y rostros que le daban sentido a la tutoría y con ello dirimía su ansiedad por desarrollar secuencias didácticas específicas para cada sesión de Tutoría.

En cuanto al trabajo con el grupo de supervisores de zona, representó mirar desde otra óptica lo que desde su posición política y educativa conllevaba la incorporación de la Tutoría en la dinámica escolar, en los tiempos establecidos, la disposición de actores educativos, incluso la diversidad de interpretaciones que cada directivo de escuela tenía de la Tutoría y cómo lo comunicaba al cuerpo docente, si conocía o no los Lineamientos de Tutoría, si consideraba las condiciones de trabajo de los docentes, su perfil o sus características para designarle la función de tutor, si en su planeación ponderaba a la tutoría como parte de las acciones que como escuela deberían contemplar, si favorecía el trabajo conjunto entre los docentes y el personal de apoyo educativo, o si no contaba con este apoyo, a quiénes o qué instancia podría dirigirse.

Pese a la complejidad que esto implica, los supervisores se dieron la oportunidad de escucharnos y escucharse, para construir una propuesta de trabajo conjunto entre las supervisiones de cada zona escolar, procurando la comunicación y el trabajo conjunto, al menos así quedó pactado de palabra, con la promesa de mantener estas acciones. Esta experiencia fue esperanzadora, pues no sólo me permitió valorar que hay docentes tienen convicción y no sólo vocación, que la voluntad política adquiere sentido cuando existe apertura, disposición, conocimiento e interés por la formación de las generaciones jóvenes.

Saludos del sindicalismo magisterial

El 5 de octubre de 2009, por invitación del Departamento de Educación Secundaria General del Valle del México, el equipo nacional de Orientación y Tutoría de la DGDC, participamos en un Taller

convocado por representantes sindicales, dirigido a supervisores y jefes de enseñanza. Además de ser un grupo numeroso, lo que llamó nuestra atención fueron las dinámicas sindicales que se entremezclan con actividades académicas y que hacen de un espacio de formación un evento magisterial que adquiere poca relevancia e impacto en las prácticas docentes.

Recuerdo que fue casi imposible sublimar las peticiones de algunos supervisores al solicitar guías con actividades para que los tutores supieran qué hacer en esa hora, sin negar lo presentado, insistían en la existencia de un programa de estudios y que fuese evaluado con alguna calificación, pues de lo contrario ni el docente, ni los estudiantes seguirían sin darle importancia. Fue muy curioso y un poco molesto, observar que, durante el desarrollo del Taller, conforme iban llegando algunos supervisores y jefes de enseñanza, saludaban uno a uno a los compañeros ya presentes, de formas poco discretas, como si no estuviéramos en medio de una sesión de trabajo.

Estas conductas y actitudes, a mi lectura, son muestra de otros rostros que coexisten y a veces entranpan el desarrollo de cualquier propuesta educativa, sea por disposición normativa y curricular, o bien, por las propias dinámicas culturales que subyacen a toda una historia de sindicalismo magisterial. No omito mencionar que, como actividad de cierre a este taller, se contó con la participación de la Dra. Lilia Ortega Villalobos, académica e investigadora de la FES Acatlán, y colaboradora como asesora externa del equipo nacional de tutoría, con una conferencia magistral.

“¿Maestro, le puedo decir papá?”

A solicitud expresa por la Coordinación de la Reforma en Secundaria en Tuxtla Gutierrez, los días 19, 20 y 21 de mayo de 2010, se efectuó la Reunión de Fortalecimiento Pedagógico del Equipo Técnico Estatal para la Consolidación de la Reforma de Educación Secundaria, en el cual participarían los Equipos Técnicos Nacionales (de cada asignatura y espacio curricular) de la DGDC, en aras de fortalecer la capacidad técnico-pedagógica del Equipo Técnico Estatal, Jefes de Enseñanza, ATP y Directivos, en el desarrollo acciones de formación con miras hacia la consolidación de la RES.

En esta ocasión, además a las reticencias que en ocasiones expresan algunos docentes al inicio de las reuniones, en donde exponen sus inconformidades ante las disposiciones políticas, las condiciones de trabajo, los salarios, por ejemplo, todo ello válido sin duda, fue grato observar y escuchar que los docentes valoraran este acercamiento con su entidad como interesante, importante y necesario, ya que les permitió compartir sus experiencias en torno al espacio curricular, las formas y tiempos de trabajo con quienes llevan a cabo en las escuelas la acción tutorial en su misma entidad, encontrar

coincidentes y también reconocer aportes para su práctica docente y directiva. En espacios de retroalimentación y enriquecimiento como estos, se recuperan aportes, críticas y sugerencias, de cómo se estructura la tutoría, de las dudas o ambigüedades que ellos y ellas perciben y que para nosotros (como equipo central) pasaban desapercibidas.

Pude constatar también, el compromiso, gusto y dedicación con que las y los docentes se esfuerzan por contribuir en la formación de las y los estudiantes, y que lo hacen desde sus propias historias de vida y de formación académica. Como un recuerdo vivo, tengo presente la escena donde un docente con formación de psicólogo compartió con el grupo que un estudiante al que él había apoyado mucho en sus estudios, en una ocasión le dijo “¿maestro, le puedo decir papá?”, con la voz quebrada y una sonrisa tímida, comentó que esa era una de las motivaciones que él tiene para ser docente.

Con experiencias como ésta, reafirmo que el acompañamiento entre docentes y estudiantes rebasa cualquier nombramiento que se le dé (asesor, orientador, psicólogo, tutor), pues es en el trato digno y el interés genuino por los jóvenes estudiantes, que éstos expresan cariño y admiración por sus docentes, pues encuentran más que un consejo o una respuesta rápida, la presencia constante de quien les escucha y también les habla, les motiva, les apoya, les invita a continuar formándose.

Encuentros con sabor a despedida

De las reuniones presenciales que tengo memoria, fue la que se realizó dividiendo al número de entidades en dos fechas, del 26 al 28 de mayo y del 02 al 04 de junio de 2010 en la Ciudad de México en cada fecha, continuando al el trabajo directo con los Equipos Técnicos Estatales de Educación Secundaria, en esta ocasión la reunión tuvo el propósito de presentar y reflexionar sobre las modificaciones y ajustes realizados al documento de *Lineamientos del espacio curricular de Orientación y Tutoría*, conforme a criterios de congruencia, claridad y pertinencia de la propuesta curricular de Tutoría, con la diversidad de realidades que se viven en las escuelas. También fue oportuno re-valorar el camino andado por los asesores estatales en su formación personal y profesional, a través de expresiones literarias y artísticas que reflejaran su experiencia y trabajo con la Tutoría.

Esta reunión fue muy especial, como un presagio del término de una etapa y el comienzo de otro, de cara a un proceso de actualización curricular, no sólo para tutoría, las participaciones de cada docente mostraron un tono de nostalgia, de alegría, de incertidumbre y de profundo agradecimiento por el tiempo transcurrido. De igual forma, los asesores estatales realizaron aportes importantes al

documento de trabajo de los Lineamientos de Tutoría, por ejemplo, la observación de que se consideraran como tutores elegibles a los docentes de Asignatura Estatal; algunos otros comentarios respecto a las sugerencias de actividades para cada ámbito de acción tutorial y las redes de colaboración y, de manera importante su visto bueno al omitir “orientación” del nombre del espacio curricular de tutoría, por las confusiones que ello generaba dado que no en todas las escuelas y modalidades existen Orientadores Educativos.

Nuevamente la Dra. Lilia Ortega Villalobos tuvo la oportunidad de dialogar con las y los asesores estatales en torno a la relación entre el contexto social y la institución escolar, enfatizando en que el contexto remite a didácticas situadas, entendido esto como el ajuste que cada docente debe hacer de sus herramientas didácticas para atender las necesidades e intereses de sus alumnos, conminando a sentirse parte de esa realidad. También para las y los asesores de tutoría, fue importante replantear las formas, vías y procedimientos que realizarían en sus entidades para dar a conocer los ajustes a los Lineamientos, una vez que fuesen oficiales y continuar con las acciones de formación para los docentes que se incorporan como tutores propiamente en sus escuelas. Esta fue la última reunión nacional convocada por la DGDC.

Entre las competencias, los riesgos e impotencias de ser docente y tutor

Como parte de los eventos académicos a los que nos invitaban ocasionalmente por parte de alguna entidad, los días 20, 21 y 22 de octubre de 2010, asistimos a la Ciudad de Chilapa de Álvarez, Guerrero, al Foro Regional: La atención a la diversidad a través del desarrollo de competencias en la Educación Básica, convocado por la Dirección de Educación Especial de la entidad; con el cometido de realizar un taller intitulado por los organizadores como “La tutoría, pilar en el logro de competencias en secundaria”. Esta es otra lectura de la tutoría, que encuentra cabida en la educación especial y desde la interpretación de que la tutoría sirve para la articulación de las competencias, como síntesis de lo aprendido por los estudiantes y reflejado en sus decisiones y acciones.

De manera particular, en esa ocasión, asistieron docentes de telesecundaria; situación por demás importante, pues ellos y ellas compartieron sus incertidumbres y dificultades al tratar temas muy delicados con sus estudiantes, al grado de poner en riesgo su integridad como personas. Lo cual pone en evidencia la acción política de cada docente y el fuerte riesgo que corre al preocuparse por sus estudiantes, pero que en ocasiones les causa impotencia, al *no poder hacer algo por ellos*. De las principales situaciones de riesgo que compartieron, recuerdo las amenazas que un profesor recibió al

percatarse de la venta de drogas en su salón, donde el distribuidor era uno de sus estudiantes con quien platicó y le pidió que no lo volviera a hacer, el distribuidor externo a la escuela lo apañó afuera de la escuela y le advirtió que no se metiera, porque de lo contrario dañarían a su familia. El docente narraba lo sucedido y sus compañeros asentían con la cabeza, en expresión de “así pasa”, la reflexión que hizo el docente redundó en que por más que ellos quieran ayudar a los estudiantes, también está de por medio su vida y la de su familia, viéndose obligados en ocasiones a pasar por alto las problemáticas que se viven y concretarse a dar sus clases. A pesar de la crudeza de estas realidades a las que se enfrentan los docentes en sus escuelas, pude percibir el entusiasmo de profesores jóvenes en su mayoría, realizan y le apuestan a la educación día con día, pues ellos mismos recordaron su vida cuando iban a la secundaria, y sin duda reconocieron la empatía que sienten al ver lo que viven ahora sus estudiantes.

Reconocieron que la hora de tutoría es insuficiente para hablar de lo que viven los jóvenes estudiantes, pero destacaron que, al ser docentes de telesecundaria tienen todo el día y todos los días para estar con los estudiantes, conocerlos más, aprender de ellos y poderlos apoyar en lo que se pueda. Una maestra mencionó que, sin particularizar las problemáticas de sus estudiantes ella toca temas relevantes que considera pueden apoyarlos y considera que ese es su aporte.

Esbozo de la “primera evaluación nacional de Tutoría”¹¹

Como resultado de un proceso de análisis, re-estructuración y evaluación de los Lineamientos de Tutoría, en los meses de octubre y noviembre de 2010, el equipo nacional de Tutoría, DGDC, con apoyo del equipo de Seguimiento a la Reforma en Secundaria y en colaboración con asesores de tutoría y coordinadores estatales de la Reforma de aproximadamente doce entidades del país., se llevó a cabo una Consulta¹² de la versión preliminar del documento *Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*. A través de tres vías de documentación:

- Grupos de enfoque: Nayarit, Distrito Federal, Yucatán y Tamaulipas (visita a las entidades)
- Cuestionario individual: Morelos, Querétaro, Sinaloa, San Luis Potosí (vía electrónica)
- Cuestionario colectivo: Veracruz, Hidalgo, Baja California Sur, Zacatecas (vía electrónica)

¹¹ Denominada así por el equipo de investigadores del DIE-CINVESTAV, 2013.

¹² Cuento en mi acervo digital, con los Reportes de los Cuestionarios Individuales y Colectivos elaborados por el equipo de Seguimiento a la Reforma de Secundaria de la DGDC.

En cada entidad participaron tres escuelas; una de cada modalidad (técnica, general, telesecundaria), y cinco actores educativos en promedio (1 director o subdirector, 1 personal de asistencia educativa (donde lo hubiera), 3 maestros tutores de grupo (1 por grado). Este acercamiento con las escuelas permitió escuchar de viva voz y leer de primera mano, las perspectivas, dificultades, logros, sugerencias y propuestas de quienes tienen un contacto más directo con el espacio curricular de Tutoría.

Con la opinión y experiencia de los actores educativos implicados en la Consulta, fue posible contar con referentes en dos ejes de análisis, el primero respecto al desarrollo de la tutoría en las escuelas a través del tipo de actividades que realizan con los estudiantes, los principales logros y dificultades que han tenido al incorporar la tutoría en las escuelas, la opinión por parte de diversos actores relacionados con la tutoría (estudiantes, docentes, directivos, tutores, madres o padres de familia); y el segundo eje se avocó a la opinión sobre la estructura, pertinencia y viabilidad del documento sujeto a consulta en juicio de los propios sujetos de la tutoría. Los resultados de los tres instrumentos de documentación de la tutoría en las escuelas, fueron coincidentes, permitiendo redimensionar los alcances de la tutoría en las escuelas, ponderar los ajustes necesarios a realizar en el documento, así como tener claros los límites que en la tinta y el papel representa un currículum que precisa de otros medios de difusión y acompañamiento a la formación docente, la gestión institucional, pero sobre todo, de la sensibilidad y tacto que requiere el trabajo educativo que se ejerce con jóvenes estudiantes en las escuelas secundarias.

Efímero ejercicio de trabajo colegiado entre Direcciones

Otro evento académico que dio continuidad a la revisión del documento de Lineamientos de Tutoría tuvo lugar en la Ciudad de México los días 28 y 29 de abril de 2011, a través de la convergencia inusitada de tres Direcciones de la SEB (DGDC-DGME-DGDGIE), en el marco de la actualización del currículum de educación básica. Con la lectura previa del documento por parte de las integrantes de las diferentes Direcciones y la presentación del proceso de modificación y ajustes del documento, por parte de la DGDC, se realizaron trabajos de análisis y discusión de los Lineamientos, recibiendo aportaciones puntuales a cada uno de los apartados que lo integran y de la retroalimentación grupal sobre el espacio curricular de la DGDC, con relación a los materiales educativos de la DGME y los programas emergentes de la DGDGIE. Este efímero ejercicio de trabajo colegiado entre Direcciones nos permitió sumar la voz pidiendo al entonces Subsecretario de Educación Básica, Fernando

González Sánchez, mayor coordinación entre las Direcciones para posibilitar la congruencia y el enriquecimiento de las acciones que la SEB realiza. Desafortunadamente esta petición no tuvo eco.

Con lo presentado hasta el momento como fruto de un proceso largo y permanente de consulta, discusión, retroalimentación y construcción con diferentes actores educativos implicados en la Tutoría (tutores, docentes, directivos, jefes de enseñanza, personal de apoyo educativo, coordinadores estatales), de académicos e investigadores (Mtra. Carmen Loyola, Dra. Lilia Ortega Villalobos, Dra. Patricia Ducoing) e instituciones (INEE, a través de la DEE), quienes con su lectura, observaciones, comentarios y sugerencias a las versiones preliminares de los Lineamientos, en agosto de 2011 se ratificó la presencia de la Tutoría en educación secundaria, a través de la actualización de su documento base *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes*, con el Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.

Puedo decir, que este proceso fue enriquecedor en mi formación pedagógica y en mi labor profesional, pues la crítica y la lectura sobre tutoría en otras latitudes y contextos, me permitió identificar como elementos esenciales de la Tutoría en México, los siguientes: la Tutoría como un espacio curricular, más no como asignatura disciplinar; la figura del tutor representada por un docente de asignatura con su acción política, intelectual y estética; la consecución transversal e imbricada de cuatro ámbitos de acción; el trabajo colegiado entre docentes, directivos, tutores, personal de apoyo educativo con que cuenta cada escuela; la conformación de redes de colaboración internas y externas a la escuela para la atención y acompañamiento de las y los adolescentes; la imperiosa comunicación y trabajo conjunto entre las diferentes entidades de la SEP. Asimismo, se encuentran las ausencias, las concepciones y prácticas tergiversadas, las simulaciones y los divorcios institucionales entre las dependencias de la SEB.

La DGDC no tuvo contacto con la DGFCMS con la intención de elaborar materiales de formación para docentes en servicio designados como tutores, tampoco hubo trabajo conjunto con la DGESE en cuanto a la retroalimentación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria desde los referentes del espacio curricular de Tutoría. Tampoco hubo comunicación con la DGME, que permitiera coadyuvar en el diseño de recursos didácticos para la modalidad de Telesecundaria. No puedo dejar de evidenciar que en la intención de dar una imagen de trabajo conjunto de la DGDC con la Dirección de Formación y Capacitación para Maestros en Servicio (DGFCM), un equipo de trabajo liderado por Silvia Lourdes Conde Flores elaboró la Guía para el Maestro, secundaria Tutoría, de la

cual desconocimos su existencia hasta que tuvimos en nuestras manos un ejemplar de los Lineamientos de Tutoría 2011 con el agregado de la Guía para el Maestro cuyo contenido se estructura en casi en oposición a lo planteado en los Lineamientos de Tutoría, dado que incorpora planeaciones con indicaciones a realizar por parte de los tutores, por mencionar un ejemplo. Esta apreciación, sobre la descoordinación y trabajo incomunicado entre ambas Direcciones Generales, fue una preocupación compartida por gran parte de los equipos de trabajo de la DGDC.

2.2.3 Entre la incertidumbre y la indiferencia, la Tutoría en el limbo (2012-2016)

Posterior a la Actualización del currículum de educación básica, en 2012 y 2013 la DGDC optó por realizar Foros Virtuales para mantener contacto y con los asesores estatales de cada asignatura, mediante sesiones de chat sincrónicos y asincrónicos con apoyo de la plataforma Moodle. A falta de espacios presenciales de trabajo con los equipos técnicos estatales, esta estrategia a distancia se convirtió en prácticamente la única vía de encuentro con y entre los asesores de tutoría. Sin embargo, estas disposiciones fueron resentidas por las entidades, pues en varias ocasiones comentaron sentirse abandonados por los equipos centrales de la Reforma.

A los comienzos de la gestión priista de nuevo en la presidencia y con la noticia de una nueva Reforma Educativa en puerta, se percibió una afectación en los trabajos académicos y administrativos en las áreas centrales de la SEP. De las acciones de difusión realizados por parte de la DGDC, quedó en el tintero una Guía para Tutores, trabajado previamente por la Dra. Lilia Ortega en colaboración con el equipo nacional de Tutoría, con importantes expectativas para la formación de tutores, pues se no se concebía como un manual con recetas prácticas, sino como un recurso de formación docente dirigido a tutores, que motivara la reflexión de su práctica docente y la propuesta de algunas sugerencias de trabajo con el grupo de tutoría, que incluso estarían pensadas para trabajar en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), programados para cada viernes último de mes.

Sin embargo, el freno de la inmediatez nos impidió continuar su elaboración y posterior publicación, la propuesta quedó congelada y se le dio prioridad, como siempre, a las asignaturas de matemáticas y español, aunadas a cuestiones de carácter administrativo. Otro acontecimiento relevante fue la publicación en 2014 de dos estudios complementarios sobre la implementación de espacio curricular de Orientación y Tutoría en las escuelas secundarias del país, tomando como referencia el documento de Lineamientos 2006. Tal como se precisa en el capítulo anterior, el INEE estuvo a cargo del estudio

cuantitativo *Implementación del espacio curricular de tutoría en educación secundaria*,¹³ y solicitó la colaboración del DIE-CINVESTAV para llevar a cabo el estudio cualitativo *Tutoría en escuelas secundarias*.

Este último desarrollado por un equipo de investigadores con quienes dos años antes nos habíamos reunido para conversar sobre la propuesta curricular de tutoría y de los hallazgos construidos gracias al trabajo y comunicación con los asesores estatales de Tutoría¹⁴. A decir verdad, que la Tutoría fuese considerada objeto de estudio para el INEE causó incertidumbre en el equipo nacional, pues podría tener el propósito velado de argumentar su desaparición del mapa curricular. Hasta el momento no ha sucedido tal suposición, aunque tampoco se han realizado acciones que fortalezcan el trabajo de la tutoría en las escuelas secundarias.

Disminución del contacto con las entidades y la promesa aplazada de la publicación de un material de apoyo a la formación y acción docente de los tutores, aparente quietud ante los cambios de directores y subdirectores de la DGDC, vaticinaban mayor indiferencia y marginalidad para el espacio curricular de Tutoría. En diciembre de 2013 con el dolor y la nostalgia de dejar de trabajar por un proyecto educativo en el cual creí y creo con la convicción de conformar espacios de diálogo y acompañamientos intersubjetivos, significativos que trascienden lo escolar, decidí renunciar a la estabilidad laboral que ofrece una institución de esta envergadura. Dejé un puesto de cargo público, pero no abandoné mis ideales y apuestas pedagógicas.

Empero, esta situación de letargo, sin sentido y sin rumbo que se percibía en la DGDC, pero que era sintomático en otras Direcciones, ha prevalecido hasta la fecha. En conversación reciente con Larisa Langner Romero, única integrante de Tutoría actualmente, narra con tristeza que la Tutoría se encuentra a la deriva, en aislamiento literalmente, aunque lo más lamentable de esto, es que no es la única en una situación límbica, valga la expresión. La DGDC, la SEB, la SEP en su conjunto vaga por pasillos de desolación, de un vacío enorme, con oídos sordos a la razón, que desvaloriza a algunos y

¹³ Cabe mencionar que el equipo de Tutoría de la DGDC, fue convocada por el INEE para participar en el Comité de Funcionarios para el análisis del borrador del informe final del proyecto cuantitativo, llevado a cabo de manera conjunta con algunos asesores y coordinadores estatales concedores de la Tutoría, en junio de 2013 y en octubre del mismo año, en un taller sobre la Evaluación de la Implementación del Espacio Curricular de Tutoría en Secundaria, donde se presentó la versión preliminar del informe Cuantitativo.

¹⁴ Esta reunión con los académicos e investigadores Eduardo Weiss, María de Ibarrola Nicolín y el Eduardo Remedi fue reconfortante, en el sentido del reconocimiento que hicieron a la labor realizada por el equipo nacional, pero, sobre todo por la distinción que Remedi (QEPD) hizo con relación al Documento de Tutoría 2011, al cual aludió diciendo que había mejorado de manera importante con relación a la versión de 2006.

ensalza a otros, con manos atadas a la acción política pedagógica, y de que ello, todos y todas somos responsables en cierta medida, como ciudadanía y como sujetos históricos. Lo cual es un signo de la marginalidad en la que se ha movido la Tutoría durante esta década, en el capítulo cuatro, se profundiza en otros signos donde pese a la centralidad que ostenta la Tutoría al formar parte del currículum oficial, de manera constante y de varias formas de margina el valor, el sentido y la potencialidad de la Tutoría.

Actualmente en aras de la calidad educativa, la Tutoría aún se visualiza en el mapa curricular y en el discurso del modelo educativo que enarbola una promesa desgastada de un cambio en la educación. En el documento del Modelo Educativo 2016, la tutoría continúa visualizándose como paliativo

Es indispensable reforzar las estrategias para combatir el abandono escolar mediante la oferta de experiencias educativas más satisfactorias para los jóvenes. Esto puede lograrse por medio de tutorías y apoyos académicos, la orientación educativa y vocacional, así como la atención a sus necesidades socioemocionales y el otorgamiento de apoyos económicos para quienes provienen de hogares y regiones en pobreza, que experimentan alguna discapacidad, o que se encuentran en riesgo de abandonar la escuela. Al mismo tiempo, el sistema educativo debe detectar oportunamente a los estudiantes que requieren apoyos para su permanencia en la escuela. (SEP, 2016a, 71)

Noción que trasciende hacia el nivel educativo subsecuente

Por su parte, en los planteles de Educación Media Superior se debe desarrollar el trabajo colegiado docente, así como las capacidades de acompañamiento de los docentes hacia los alumnos — principalmente de tutoría— de tal manera que el estudiante cuente con el apoyo permanente para evitar el abandono escolar y concluir exitosamente la Educación Obligatoria. (SEP, 2016a, 71)

Particularmente en la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 descrita por la administración en turno, la tutoría cambia de denominación a *Educación emocional y Tutoría*, aunque en el mapa curricular se retoma como *Orientación y Tutoría*. Palabras más, palabras menos con relación a los Lineamientos de 2011, la tutoría continúa siendo parte del currículo nacional con una hora semanal a cargo de un tutor, ahora con la posibilidad de disminuir la cantidad de alumnos hasta 15 estudiantes por grupo¹⁵. Ahora la tutoría se divide en dos ejes, cada uno con ámbitos de

¹⁵ Un grupo escolar de secundaria debe, de preferencia, dividirse en dos grupos de Desarrollo emocional y tutoría. Para hacer mejor su trabajo, el tutor requiere que los grupos de tutoría tengan un número manejable de alumnos y así pueda conseguir la mayor efectividad de las dinámicas que propondrá realizar al grupo. SEP (2016), Propuesta Curricular para la Educación Básica: 179.

intervención: Educación emocional: Conciencia emocional; Autorregulación emocional; Autonomía emocional; Gestión de las relaciones interpersonales; Habilidades para el bienestar); y tutoría: Conocimiento de los alumnos e integración en la dinámica escolar; Seguimiento del proceso académico de los alumnos; Orientación hacia un proyecto de vida¹⁶. Evidentemente, la mira de la tutoría sigue puesta preponderantemente en los estudiantes, siendo ellos los únicos receptáculos de la tutoría.

Y sucedió lo solicitado por muchos y temido por otros tantos, la dosificación de temas a tratar en cada uno de los ejes, ámbitos y grados. Aunque como lo apuntamos en alguna ocasión Larissa Langner y yo, el logro de los aprendizajes que se leen para cada grado, puede variar para cada joven sin importar su edad o el grado escolar que curse, visualizando los diferentes procesos de vida que las y los jóvenes estudiantes tienen.

Tal como se puede apreciar, desde sus comienzos a la fecha, la implementación de la Tutoría como espacio curricular en las escuelas secundarias, ha estado atravesada por diversas problemáticas y de serios cuestionamientos en cuanto a la pertinencia de su incorporación al currículum nacional. La denominación de orientación y tutoría, la relación con las figuras de orientadores educativos, asesores y personal de apoyo educativo en las escuelas, los contenidos a abordar en la hora de tutoría, los recursos y materiales didácticos propicios, los criterios y procesos de designación y asignación del personal docente como tutor/tutora, las condiciones laborales de las y los docentes, así como su formación para atender este espacio curricular, la gestión educativa al interior de las escuelas, la valoración por parte del estudiantado hacia la tutoría, la disminución las acciones de difusión, seguimiento y simple contacto con los asesores estatales, quedando confiada la tutoría a lo escrito y a la consecución de acciones en las entidades por parte de los diversos actores educativos, sólo por mencionar algunos aspectos que se traducen en fuertes posicionamientos desde donde mirar, comprender e interpretar lo que la tutoría ha significado para la formación de estudiantes y docentes de educación secundaria.

¹⁶ Ver dosificación de Educación emocional y tutoría. SEP (2016), Propuesta Curricular para la Educación Básica: 181.

2.3 Resabios de la configuración histórica de la educación secundaria México

Para poder comprender la educación secundaria del siglo XXI, es preciso lanzar la mirada hacia el pasado tratando de identificar algunas coordenadas históricas (fechas, coyunturas y discursos) como referentes analíticos que permitan tramar lo que sujetos, edificios, normas y leyes pueden relatar de las transformaciones de la educación con jóvenes estudiantes en nuestro país.

En adelante se leerán algunos recortes históricos que de manera deliberada retomo de diversos autores que narran, debaten y proponen formas de construir una educación secundaria cercana a las juventudes, pero que desde la centralidad de la clase política, se soslayan, tergiversan o en el mejor de los casos, desconocen, sin poder encarar una re-invenición de la educación secundaria en lo curricular, las condiciones laborales y sindicales del magisterio, de su formación docente, la organización escolar, las gestión pedagógica, los recursos educativos de apoyo (literarios, tecnológicos y culturales), pero sobre todo, con la imperiosa colaboración de estudiosos de las juventudes, de modo que se pueda responder verdaderamente a una población joven, renovando no sólo la didáctica para la enseñanza de las disciplinas, sino el trato, encuentro y participación con jóvenes estudiantes en contextos educativos escolares.

Un referente analítico que sintetiza la amalgama de discursos y disposiciones políticas, culturales y pedagógicas sobre la educación, es el planteamiento del Dr. Latapí (1998), en cuanto a que la educación nacional se configurado a la luz de cinco proyectos superpuestos: el original de Vasconcelos (1921), el socialista (1934-1946), el tecnológico 1928), el de "la escuela de unidad nacional" (1943-1958) y el modernizador (1960 a finales del siglo XIX), estos traslapes históricos han dejado huella en las dinámicas escolares de las escuelas mexicanas, a través de normas no escritas, de hábitos inculcados de generación en generación, en formas de organización que se convierten e costumbres, por mencionar algunos ejemplos, que se traducen en visiones de lo educativo de lo que significa estar en la escuela, ser estudiante, ser docente, ser directivo, ser autoridad educativa, lo cual, también se encuentra atravesado indudablemente de las transformaciones histórico-políticas y culturales de la sociedad mexicana.

Es decir, sincretismos escolares que han producido hibridaciones institucionales, donde existen vestigios de democracia, laicidad y nacionalismo, de educación militarizada y valores patrios arraigados en los héroes de la nación, de nociones de educación socialista, emancipadora y de integración, de actividades tecnológicas basadas en el desarrollo industrial, así como rasgos de

tendencias que estandarizan los conocimientos, unifican las prácticas y jerarquizan los rangos de educación de las personas con base en evaluaciones descontextualizadas y desarraigadas de sus culturas, donde la formación docente y los contenidos curriculares se encuentran atravesados por las corrientes pedagógicas en boga, perfilando las prácticas didácticas, las relaciones educativas y la gestión escolar.

La educación secundaria conformada en el siglo XIX, posterior a los movimientos revolucionarios, lleva a costas la encomienda de brindar educación escolarizada media y/o terminal a los egresados de la educación primaria. Ya sea una organización curricular por campos de conocimiento o por asignaturas, el currículum de secundaria ha estado influenciado por un fuerte pragmatismo, ya sea como una etapa terminal o propedéutica para estudios superiores, aunado a un afán por articular la primaria con la secundaria. El aumento de la demanda de educación secundaria derivó en la diversificación de modalidades por su ubicación geográfica y las necesidades de formación, mientras que la secundaria general brindaba conocimientos científicos y humanistas, la secundaria técnica suma una preparación tecnológica mediante la enseñanza de oficios ligados a la vida productiva de la región, que a su vez se subdividen en secundarias técnicas pesqueras, forestales, agropecuarias, indígenas, comerciales y de servicios.

Aunque los talleres se han ido actualizando en cierto sentido, incorporando por ejemplo diseño gráfico, computación, como educación tecnológica, existe un desfase en cuanto a la intención de brindar oportunidades de trabajo o bien de ingresos económicos, sin devaluar el aporte en la formación que brinda a las y los estudiantes en su vida diaria dentro y fuera de la escuela. Cabe mencionar que la estructura y organización de estas dos modalidades, ha permanecido casi intactas desde su creación, de modo que las plazas docentes asignadas mediante los sindicatos conservan, por ejemplo, normatividades para los equipos SEC y SAE, desde el año 1992, cuyas funciones continúan mayormente relegadas al control de la disciplina de las y los jóvenes estudiantes, aunque al interior mismo de estos grupos, procuren un desplazamiento de la contención hacia su formación.

El peso de la institución y las disposiciones político-sindicales en ocasiones merma las intencionalidades de transitar a espacios de mayor comunicación y trabajo conjunto al interior de la escuela, aunado a que los equipos son relativamente pequeños para atender a la población estudiantil, las esperanzas por que la educación secundaria avance conjuntamente con las necesidades y

potencialidades de las juventudes, se complejizan por el acartonamiento en las disposiciones normativas y estructurales con las cuales trabajan los planteles de estas modalidades.

Por su parte la telesecundaria se configura bajo una coyuntura que buscaba brindar mayor cobertura educativa a la creciente población adolescente ubicada en zonas rurales, con una estructura similar a la de primaria, donde un docente atendía toda la carga curricular con el apoyo de recursos educativos tales como la televisión y guías didácticas impresas. Al estar al servicio de comunidades pequeñas, la relación con los estudiantes, sus familias y la vida de la comunidad, permitía establecer relaciones cercanas y proyectos comunitarios, donde la escuela formaba parte importante de la comunidad, pues en muchos casos, la escuela era construida por sus habitantes e incluso con el paso de los años, sus docentes y directivos eran egresados de la telesecundaria.

Empero, como se observará más adelante y el capítulo siguiente, las dinámicas escolares de las telesecundarias han sufrido algunos cambios debido a que las poblaciones rurales han padecido procesos de urbanización, quedando en los márgenes o bien siendo absorbidos por la modernidad, cuyos estragos tienden al desarraigo de la vida comunitaria, quedando relegada la educación a procesos de escolarización. Con esta sucinta revisión histórica de la educación secundaria, coloco dos anclajes que, desde mi lectura, coadyuvan a comprender lo que representa la secundaria como un sujeto social flanqueado por los avatares de la política, lo escolar y lo juvenil.

Intersección de apuestas y exigencias, entre la educación primaria y media.

Como es sabido, los orígenes y evoluciones de la educación secundaria, reflejan cierta indefinición en los contenidos a desarrollar en un nivel intermedio, entre la educación primaria, también llamada elemental y la educación preparatoria, denominada ahora media superior. Ya sea como último tramo de la educación básica, o el puente con la educación media superior, la educación secundaria se debate entre una atención curricular con contenidos que fortalecen y a la vez preparan, y un rango etario producto como construcción histórica: adolescentes de entre doce y quince años.

Cabe mencionar que la educación secundaria desde 1932, se hizo depositaria de cuantiosos objetivos: debía articular sus contenidos y actividades con los de la primaria, dotar de preparación académica, metodología de estudio y formación de carácter para continuar los estudios posteriores, a la vez que procuraría brindar educación básica con el propósito de facilitar la incorporación de los estudiantes al ámbito laboral en el caso de continuar sus estudios (SEP, 2010b:16,17). Con su creación, la secundaria

enfrentaba el reto de definir un perfil propio que le confiriera identidad y legitimidad que intentó darse a través de una reorganización de su plan de estudios, sugerencias didácticas específicas (que ponían énfasis en la naturaleza psicológica del alumno al que iban dirigidos) y una serie de normas para regir su vida interna. Así, son dos los conceptos que apuntalan la definición social del nivel; su carácter popular y su atención a un sector específico de la población; los adolescentes (Sandoval, 2004: 41-42).

Un elemento que aparece constantemente en la historia de la educación secundaria desde la Reforma de 1976, hasta la de 2006, es la intención por establecer un sólo ciclo básico de formación. A mi consideración, uno de los fallos en este intento, han sido las reformas tardías y asincrónicas entre el currículum de la educación secundaria y el currículum de la formación inicial y continua de docentes. Si bien en un principio bastaba con cursar la Normal Básica para poder ser profesor de primaria, posteriormente tuvo que haber cursado además de los estudios de preparatoria, la Normal Superior para poder ser docente de secundaria, con especialización en alguna disciplina. Incluso el propio Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria 1999, aún no ha sido actualizado conforme a las reformas curriculares de este nivel educativo.

Otro elemento radica en la ausencia de una visión pedagógica de los sujetos que se forman en este tramo educativo, o bien la presencia de corrientes psicoeducativas hegemónicas y poco contextualizadas, donde el afán por consumir conocimientos en primaria y seguirlos abonando secundaria, refleja un sin sentido de la formación humana que la escuela le debe niños, niñas y jóvenes estudiantes, no en una aspiración de ser capacitados para la vida adulta, o de control de emociones, sentimientos, que se reprimen bajo disciplinas autoritarias y que poco abonan a la autonomía personal de quienes transitan en la formación básica.

Aproximaciones fallidas hacia las juventudes

Un referente analítico que me parece crucial refiere al desatino en los acercamientos por atender a una población adolescente, juvenil en contextos educativos escolarizados. Como ya se mencionó en el capítulo anterior y se profundizará en el siguiente, persisten visiones educativas centradas en la enseñanza disciplinar, antes que en la apropiación de conocimientos para la formación académica y personal de los sujetos educativos; aunado a los mecanismos disciplinarios legados por la historia híbrida del sistema educativo, plasmados en sanciones que evidencian al estudiante ante sus

compañeros de forma burlesca y comparativa que incrementa las desigualdades y subraya las dicotomías: bueno/malo, inteligente/retrasado, con diploma/sin diploma, alumnos de dieces/alumnos reprobados, en consecuencia, se ofrecen premios y castigos respectivamente: pertenecer al cuadro de honor/ser expulsados, pertenecer a la escolta/ser indignos de portar a su bandera en una ceremonia cívica, por mencionar algunos ejemplos.

Sin embargo, paradójicamente estas prácticas se convierten en referentes para la construcción de las identidades juveniles; es decir, lo joven o lo juvenil se va a ir configurando con respecto a lo no-joven, representado por los mundos adultos; ya que en lo menos que desean parecerse la mayoría de los jóvenes es precisamente a sus figuras parentales, y por lo tanto regularmente se contraponen a las instituciones adultocéntricas (Nateras, 2019:18) Estas tensiones y contradicciones entre lo juvenil y lo adulto, no se encuentran al margen de los fenómenos sociales diversos y complejos que trastocan la vida de estudiantes y docentes, dependiendo de la localidad, región y entidad donde se encuentren, por ejemplo: la inestabilidad económica del país, que se refleja en la disminución de las fuentes de trabajo, o bien la pauperización de los salarios, seguridad social y pensionaria, lo cual limita la capacidad de consumo de bienes y servicios necesarios a las familias y, por ende, reduce la posibilidad de acceder a espacios recreativos y culturales sobre todo en la infancia y juventud del país.

Los márgenes de pobreza aumentan y los mecanismos de atención a este problema social son cada vez más asistencialistas, sin propuestas viables y factibles que contrarresten las afectaciones a las juventudes de nuestro país, tales como el empleo informal, la migración, la incorporación a redes delincuenciales que hacen de la juventud una población vulnerada por la violencia y el maltrato, la abuso sexual, la discriminación, el involucramiento en conflictos armados y el narcotráfico, la explotación laboral, entre otros fenómenos que viven a diario los estudiantes en sus comunidades y que en ocasiones no son problematizadas al interior de las escuelas, a fin de brindar alguna atención articulada, más bien, pasan desapercibidas o simplemente son omitidas del aula y se enfocan a los contenidos académicos y programáticos, desde la hegemonía de la vida adulta y desde los parámetros de medición de la calidad de la educación a nivel nacional e internacional.

Desde mi perspectiva, la educación secundaria se debate entre una institución anquilosada, con una educación basada en la prohibición, el control del cuerpo, el distanciamiento, los valores exacerbados y la distinción de edades, calificaciones académicas, jerarquías y prioridades educativas; y una institución renovada, con la incorporación de didácticas “constructivistas”, pero supeditadas a las

disposiciones curriculares, administrativas y de gestión escolar presentes en cada reforma educativa, para atender el cometido encomendado: último tramo de la educación básica. Me parece que la educación secundaria se encuentra ahogada en un cúmulo de solicitudes, en donde es fácil perder de vista la razón de su existencia: la formación de seres humanos. En sí misma, refleja un recurso histórico para dar continuidad a una educación primaria, que prepare a las generaciones jóvenes para la incursión a niveles superiores de educación, o bien, que los habilite en actividades vocacionales y/o laborales inmediatas.

2.4 La telesecundaria una vía para dar cobertura al derecho a la educación

Desde su concepción y puesta en marcha finales de los años sesenta, la Telesecundaria enarbola una apuesta por brindar cobertura al derecho a la educación a miles de jóvenes en comunidades rurales. La telesecundaria, conformada hacia finales de la década de los sesenta como una alternativa para las regiones rurales, pequeñas y asiladas en virtud de su potencial para llegar con mejor costo a estos lugares y atender así la demanda educativa creciente. (Sandoval, 2004: 80)

Aunque con el paso de los años, este subsistema educativo también ha tomado lugar en la marginalidad de las urbes, en tensión con la vorágine de la modernidad, continuando con el cometido de ampliar la cobertura de educación secundaria a bajos costos en términos de infraestructura, personal docente y directivo en las escuelas, ya que, como es sabido, un profesor que atiende todas las asignaturas del currículum y en ocasiones también desempeña funciones directivas; aunque el desarrollo televisivo y de recursos educativos impresos para docentes y estudiantes, sí implique costos para su producción y distribución. Si bien los costos de esta modalidad son menores y son la opción para poblaciones dispersas y lejanas, su expansión ha sido a costa de la calidad del servicio la atención de los grupos y la contratación y formación de profesores para trabajar con este modelo (Chehaibar, et al 2012: 26). El apoyo de programas de Televisión Educativa a través de los diversos canales de la RED EDUSAT, perteneciente a la DGTVE de la Secretaría de Educación Pública.

No obstante, las condiciones de infraestructura de muchas en zonas rurales y urbano-marginales, no son viables, no se cuenta con el servicio de luz, o bien si lo tienen el mantenimiento de televisores y estaciones transmisoras no es adecuado, e incluso, aunque cuenten con la infraestructura necesaria, no siempre las y los profesores emplean este recurso educativo para sus clases, remitiéndose a la resolución de los “Cuadernos de Telesecundaria”, o bien a otras técnicas diseñadas por los docentes.

Un aspecto, a mi parecer de gran riqueza para el estudio de la tutoría, aunque no siempre sea así, radica en que a diferencia de las modalidades –general y técnica–, la telesecundaria tiene la posibilidad de establecer una comunicación más cercana tanto al interior de la escuela, como con la comunidad; al suponer que en una escuela con una matrícula “pequeña” en relación con las que albergan las otras dos modalidades, existe un mayor conocimiento, trato e interacción entre los sujetos educativos. Al ser un profesor para cada grupo, tiene la posibilidad de conocer a cada joven, su situación personal y familia, y en consecuencia esto supondría mayor colaboración y nivel de participación por parte de profesores, familiares y la comunidad.

Con lo tejido en este capítulo, se da un cierre momentáneo para dar continuidad con el siguiente capítulo, el cual se encuentra íntimamente ligado con una contextualización regional y local conforme al trabajo realizado en la telesecundaria Frida Kahlo, como sujeto empírico, con las y los sujetos con quienes fue posible teorizar desde las visiones y prácticas en torno a la tutoría, la telesecundaria, la educación escolarizada, las juventudes y la propia pedagogía.

Capítulo 3. Telesecundaria y tutoría: visiones y prácticas locales desde el norte del estado de México

Opiniones de seis equipos de jóvenes de la telesecundaria Frida Kahlo, en la hora de tutoría.

¿Cuál es nuestro propósito de esta hora de tutoría?

- Aprender a convivir y mejorar como somos.
- Tener nuevas amistades, conocer mas (sic) a nuestros compañeros, conocer nuevos temas.
- Conocernos mejor y convivir de manera más pasifica (sic) y respetar a los compañeros.
- Aprender más de la tutoría.
- Que nos divertamos (sic) y tengamos otro aspecto sobre el entorno en que convivimos.
- La convivencia, demostrar respeto, trabajar en grupo, la organización que demostremos.

¿Sobre qué temas nos gustaría dialogar?

- Todos comentar sobre cosas más personales, compartir nuestras ideas.
- Sobre el bullyng (sic), racismo, derechos para tener una mejor convivencia con nuestros compañeros.
- Llevarnos bien para convivir pacíficamente para vivir en buena convivencia.
- Sobre la conducta y el comportamiento.
- Música, futbol y sobre todo temas relevantes para la pubertad.
- La equidad de género y la tolerancia, la amistad como método de convivencia, la justicia.

¿Qué estamos dispuestos a lograr al final del ciclo escolar de manera personal y grupal?

- Tener una mejor convivencia y aprender a comportarnos mejor. Tener tolerancia.
- Mejorar nuestro comportamiento, nuestras calificaciones, hablar cuando la maestra lo indique, ser más participativos, poder obtener una beca y tener mejor promedio del salón, tener una mejor conducta.
- Los valores, como llevarnos pacíficamente (sic).
- Una actividad que nos yame (sic) la atención.
- Salir de la escuela teniendo una mentalidad diferente acerca de la vida otros temas sociales.
- Saber trabajar en grupo, saber organizar¹⁷

¹⁷ Opiniones vertidas el 21 de abril de 2015. De manera intencionada, se respeta su escritura y ortografía de las voces escritas.

Retomando particularmente lo trabajado en el capítulo anterior, este tercer hilo tiene el propósito de visualizar a la tutoría como una práctica situada, a través de las interpretaciones, apropiaciones, transformaciones y producciones locales que las y los sujetos hacen desde la vida cotidiana en una telesecundaria mexiquense. El lugar de estudio no es el objeto de estudio. Los antropólogos no estudian aldeas (tribus, pueblos, vecindarios...); estudian en aldeas” (Geertz, 2003: 33).

Por ello, la tutoría requiere ser contextualizada en las realidades y condiciones socioculturales que median el desarrollo de una política educativa que trastoca la vida de jóvenes y adultos en espacios educativos escolarizados, no para generalizar, sino para desnaturalizar interacciones verticales, unidireccionales e indiferentes entre estudiantes y docentes, para hilvanar con la memoria, la vivencia y el porvenir, un sentido dialógico y experiencial de la tutoría que se mimetiza con la educación misma en espacios educativos escolarizados, donde se gesta la mediación de sujetos que acompañan procesos de formación humana a través de encuentros subjetivos e interculturales. Lo cual fue posible gracias a la experiencia de investigar *en* la intimidad de una telesecundaria, no como objeto de estudio, sino como una posibilidad de investigar con los sujetos a la tutoría desde ángulos de análisis concretos.

Las estructuras de dominación se volvieron “de pronto” visibles al producirse la reflexividad sobre los ámbitos de domesticidad, el transcurrir cotidiano y aparentemente inocuo del día a día (Reguillo, 2000: 80). Si bien durante todo el tejido de esta tesis se encuentran presentes diversas interpretaciones de lo acontecido en la Telesecundaria Frida Kahlo, este capítulo permite situar el lugar desde donde capto el sentido de la tutoría en la educación secundaria. Para ello fue preciso decidir centrar la mirada en una modalidad de secundaria con características histórico-coyunturales muy particulares - telesecundaria- del cual se espera mayor cobertura educativa a menor costo económico. Sin embargo, se pagan otros costos referidos mayormente a la formación académica y el trato que reciben docentes y estudiantes. Además, requirió de un análisis, contextual y educativo de la telesecundaria en el estado de México, particularmente del municipio de Coacalco de Berriozábal y del pueblo San Lorenzo Tetixtlac, donde se encuentra ubicada la Telesecundaria Frida Kahlo (referente empírico y teórico de esta investigación).

Gracias al posicionamiento epistémico que se aprecia en el primer capítulo, me fue posible situar a la tutoría en la escuela telesecundaria Frida Kahlo problematizando lo que acontece en su interior, con mis supuestos, preguntas y pre-juicios, aunado a la lectura del devenir histórico contextual que

enmarca conceptos sobre la educación, la juventud, la docencia y la propia pedagogía, realidades que definitivamente me interpelaron permitiéndome visualizar relaciones imbricadas entre sujetos políticos: estudiantes, docentes, directivos, la política pública hecha currículum y los simbolismos escolares que denotan la vida en secundaria.

De cara a estas realidades histórico-contextuales de la tutoría y la educación secundaria esbozadas en el segundo capítulo, este capítulo se teje retomando los hilos regionales y locales no sólo de un subsistema educativo en el estado de México, sino de lo que aporta un juego de visiones local-global en torno a las visiones y prácticas de la tutoría en la cotidianeidad de una escuela de educación secundaria, de lo que implica mirar desde el sur, lo hegemoníamente normado desde el norte, evocando a De Sousa Santos (2009), redescubriendo a la tutoría central y marginal y atisbando los juegos de poder político-sindical que gobiernan la distribución de la educación en territorio mexiquense.

A través de diversas aproximaciones interpretativas sobre la estructura, funcionamiento y gestión que caracteriza a la telesecundaria Frida Kahlo, fue posible tejer puntos de encuentro con el cuarto capítulo, en donde se reflexiona fuertemente sobre los encuentros y desencuentros de la tutoría como experiencia formativa -en el sentido del acompañamiento dialógico- y de la preponderante *curricularización* de la que es objeto la tutoría, ambos planteamientos nodales de la tesis, encuentran sentido al poner en diálogo lo establecido normativamente desde lo curricular y las interpretaciones hechas prácticas en las escuelas secundarias.

Lo que este tercer hilo aporta al trazo y textura del quinto capítulo, se cierne en términos de dar a conocer mi experiencia al compartir con un grupo de jóvenes estudiantes de los todos los grupos de los tres grados escolares, sus expectativas de estar una hora con sus compañeros y conmigo, escuchar y leer sus opiniones respecto a diversos aspectos tales como su ser estudiante, la música de su agrado, lo que más y lo que menos les gusta hacer, lo que para ellos significa su familia y su vida, así como sus expresiones no verbales, su decisión por continuar asistiendo de manera voluntaria a la hora de tutoría o bien de desistir, fueron cruciales al momento de valorar los esfuerzos que un docente en calidad de tutor realiza, de dimensionar el tiempo que precisa promover espacios de conversación y diálogo con grupos de más de veinte integrantes, así como de la capacidad creativa y de improvisación que se requiere cuando se trabaja de forma flexible y procurando mantener y potencializar el interés y participación de las y los jóvenes estudiantes.

De igual forma, las conversaciones entabladas con algunos docentes, fue bálsamo y electrochoque al momento de procurar comprender lo que por tutoría entienden y ejercen desde su experiencia y práctica docente. Las dinámicas escolares captadas desde mi óptica como pedagoga, en cuanto a la disciplina de los estudiantes y la “propiedad” y control de los docentes, promovidas mayormente por la directora del plantel, son acontecimientos que interpelan fuertemente al momento de mirar a través del lente de la tutoría como acompañamiento, como diálogo y como experiencia formativa.

Es así, que en este capítulo de entrelazan cuatro hilos que buscan poner de manifiesto las visiones y prácticas locales sobre la telesecundaria y la tutoría, desde el norte geográfico mexiquense. El primero sitúa algunos indicios, sociodemográficos y educativos del estado de México y el municipio de Coacalco de Berriozábal, para así tejer un panorama de conjunto en donde se entreveran realidades alternas de la telesecundaria como subsistema educativo mediado por fuerzas políticas y sindicales, que inciden de manera importante tanto en la gestión educativa de los recursos de infraestructura y formación docente, como en la cobertura educativa que ofrece la entidad.

Un segundo hilo, se centra en el estudio de la tutoría en la telesecundaria mexiquense Frida Kahlo, tratando de hallar indicios de expresiones de tutoría en dinámicas escolares donde prevalecen perspectivas de juventud en tensión con un currículum que se han posicionado y poco transformado, haciendo evidente y preocupante el desconocimiento, invisibilización y minimización de las y los jóvenes estudiantes en los procesos de formación de la educación secundaria, que de manera sistemática hacen de la juventud una población vulnerada. También se trama la presencia constante de figuras adultas (docentes, directivos o algún otro profesional de la educación) que, en su categoría de educador, con diferente tilde (asesor, tutor, orientador educativo, trabajador social, director), ejerce un rol notable frente a las y los jóvenes estudiantes que asisten y se forman en las escuelas secundarias-telesecundarias.

El tercer hilo sitúa el análisis de la escuela como un *performance* ritual proporciona bases fecundas para la comprensión del *modus operandi* del encuentro pedagógico (McLaren, 2003, 21). De manera que juventud y adultez, estudiantes y docentes, confluyen en ambientes educativos generalmente escolarizados, en donde el poder que ostentan desde diversas posiciones y con diferentes propósitos, exhiben un entramado complejo de interacciones significativas que inciden preponderantemente en el cauce de la educación secundaria, telesecundaria y de la vida misma de seres humanos inacabados, en formación.

Consideré oportuno retomar la noción de *performances* rituales, como lo afirma (McLaren, 1986), en el trato, dinámicas escolares, disposiciones directivas y normas no escritas en la telesecundaria Frida Kahlo, a través de los cuales me fue posible identificar veladamente los ejercicios de poder que se ostentan desde los diferentes roles al interior de la escuela y que penetran hasta la médula de la vida escolarizada de la educación secundaria, en donde pese a la fluidez de la vida (Bauman, 2000), existen fuertes sedimentos culturales que perduran y en ocasiones se transforman, creando así sincretismos escolares-culturales que median y a veces merman los procesos de formación con juventudes.

En el cuarto hilo, describe pequeños intersticios donde son posibles encuentros intergeneracionales con gestos de afecto y preocupación por la vida presente y futura de los jóvenes estudiantes, así como de la satisfacción que da a un docente, saberse parte importante de la formación de los jóvenes estudiantes, o que se han forjado un mejor porvenir, y qué decir sus percepciones de *la pedagoga* de ser *buena onda*, o de un joven que agradece el tiempo compartido pero confiesa con una sinceridad respetuosa que las actividades no fueron de su agrado, con lo cual se mira hacia el futuro cercano y posible de la secundaria y telesecundaria para apuntar la flecha de la educación secundaria con jóvenes estudiantes, desde visiones menos fragmentarias, menos tematizadas y menos empresariales, dirigiendo los esfuerzos a lo que no es del todo nuevo, pero que se continúa insistiendo, para que quizás a fuerza de la necesidad y el intento, se logre realmente re-formular la educación secundaria, con sus complejidades, contradicciones y finalidades, siempre en tensión con las apuestas que se tienen de la juventud, en la educación escolarizada y en la vida de un país, de la humanidad.

3.1 Indicios de la educación telesecundaria en el estado de México: indicadores políticos

La educación telesecundaria en el estado de México tiene sus propias historias y contextos sociodemográficos y educativos que hacen de esta modalidad, una vía para continuar brindando cobertura educativa a las y los jóvenes estudiantes mexiquenses, desde un marco contextual con el cual analizar con mayor detalle a uno de sus municipios ubicado al norte de la entidad, perteneciente al Valle de México. Aún más, enfocar la mirada en uno de los poblados mexiquenses donde se ubica la telesecundaria como sujeto social y referente empírico de esta investigación.

Al hablar del estado de México viviendo en él, reclama un ejercicio reflexivo que redimensiona el lugar que se habida y desde donde se mira la educación y se ejerce la pedagogía. La búsqueda, selección,

análisis y articulación de algunos indicadores sociales que caracterizan a la entidad, me permitieron ponerme en contexto para así comprender de mejor manera las visiones, interpretaciones y prácticas de la tutoría en una telesecundaria mexiquense. Durante la conformación de este apartado, prevaleció en el pensamiento las condiciones culturales, económicas y educativas que permean la constitución de la telesecundaria como un servicio educativo, pero también, como un espacio de posibilidades para el acompañamiento dialógico, las experiencias formativas y a su vez, como muestra de la *curricularización* educativa. Por ello, la relevancia de indicar cifras que se traducen en realidades diversas y conducen a develar lo que se trama en las visiones y prácticas de la tutoría en una telesecundaria mexiquense.

Tanto el municipio de Coacalco de Berriozábal, el estado de México como el país en sí, son gobernados por el PRI, lo cual ha sido prácticamente una tradición. Este hecho es referente y a la vez contexto para problematizar la complejidad de una realidad tan amplia que no sólo abarca un amplio territorio geográfico, sino, la coexistencia de condiciones de vida tan diversas, como desiguales. En adelante, colocaré sobre la mesa algunas características que hacen del estado de México, una entidad abigarrada, que permitan situar las visiones y prácticas de la tutoría en un espacio educativo escolarizado en los comienzos del siglo XXI.

De la estimación de la población total del país 119'530,753, reportada en la Encuesta Intercensal 2015, el estado de México cuenta con una concentración poblacional de 16'187,608 habitantes distribuidos en los 125 municipios que lo conforman. Esta entidad, es una de las que cuentan con mayor porcentaje de población de 6 a 14 años que asisten a la escuela¹⁸. Aunque habrá que observar con mayor detalle, además de las cifras de asistencia a la escuela, lo que encuentran en ella, en sus docentes, en sus compañeros, que les brinde condiciones de estudio dignos, placenteros, atentos a sus necesidades y potencialidades de formación académica, intelectual, afectiva y social. Un dato alentador, es que para 2010, el índice de educación (IE) que reporta el estado de México fue de 0.994, apenas por debajo de lo que estados como Baja California Sur, Coahuila, Distrito Federal, Nuevo León y Zacatecas presentan, sobrepasando el 1.000¹⁹. Sin embargo, no es posible mantenerse al margen de los

¹⁸ Datos retomados de la Encuesta Intercensal 2015, INEGI, consultada en http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf 16 de enero de 2017.

¹⁹ Fuente: Elaborado en 2015 por la Oficina de Investigación en Desarrollo Humano (PNUD, México) con base en PNUD (2003; 2012a). Consultada en

indicadores de pobreza reportados para el estado de México, considerando que las cifras han aumentado de un porcentaje de 42,9 reportado en 2010, pasando a 45.3 en 2012 y llegando en 2014 a un porcentaje de 49.6, es decir, 8269.852 de personas pobres, tal como lo refiere el CONEVAL. Con relación a lo anterior, el número de personas en pobreza extrema la disminuido de 2010 a 2014 un 27.6%, que traducido en miles se trata de 261. 2 personas en pobreza extrema en el estado de México²⁰. Un dato que, para efectos de esta investigación, llaman poderosamente la atención, es la población menor a 18 años en condiciones de pobreza moderada y pobreza extrema a nivel nacional, con 21.2 millones en 2012 y 21.4 millones en 2014. Como se observa en el siguiente gráfico.



Fuente: estimaciones del CONEVAL con base en el MCS-ENIGH 2012 y 2014.
 Consultado en
http://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza%202014_CONEVAL_w eb.pdf (11 de enero de 2017)

La seguridad y bienestar de la población mexiquense se encuentra gravemente afectada, pues, el estado de México es la entidad con mayor incidencia delictiva en el país, según lo reportado por el Sistema Nacional de Seguridad Pública, con una puntuación de 221, 760 de la proporción nacional 1,603,708 conforme a los registros de presuntos delitos registrados de enero a diciembre de 2016²¹, entre robo común con y sin violencia a: casa habitación, negocio, de vehículo, a transporte público, a transeúntes; robo de ganado e instituciones tales como bancos, casas de bolsa, casas de cambio a empresas de traslado de valores; en carreteras a camiones de carga autobuses vehículos particulares; lesiones y homicidios de forma dolosa o culposa, ya sea con arma blanca o con arma de fuego; delitos

<http://www.mx.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/InformesDesarrolloHumano/idhmovilidadsocial2016/PNUD%20IDH2016.pdf> (20 de enero de 2017).

²⁰ Fuente: estimaciones del CONEVAL con base en el MCS-ENIGH 2010, 2012 y 2014.

²¹ Datos consultados en SEGOB-SNSP <http://secretariadoejecutivo.gob.mx/incidencia-delictiva/incidencia-delictiva-actual.php> 01 de febrero de 2017.

patrimoniales entre los que se encuentra el abuso de confianza, daño en propiedad ajena, extorsión, fraude, despojo, secuestro; así como de delitos sexuales por violación.

La descripción breve y a la vez acuciante contexto de las condiciones de vida y problemáticas sociales que aquejan de forma colateral la educación en estado de México, a la población en su conjunto y de manera particular a las y los jóvenes estudiantes de una telesecundaria en la ruralidad o la urbanidad de su entidad, dice mucho de la necesidad, pertinencia o urgencia que requiere mirar a la escuela como un recinto de encuentro, de libertad, de disfrute, de acompañamiento y diálogo, como el crisol de generaciones, culturas, contextos, ilusiones, miedos y esperanzas que dignifiquen a la educación secundaria, no como puente entre niveles de escolarización, sino como un recinto verdaderamente formativo.

Es importante mencionar que en el estado de México coexisten dos subsistemas educativos, uno de carácter estatal adscrito directamente a la Secretaría de Educación del Estado de México, a través de la Dirección General de Educación Básica (DGEB); y otro de representación federal, Servicios Educativos Integrados del Estado de México (SEIEM). De igual forma, se destaca la presencia del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM) uno de los más fuertes como organización gremial que existen en el país. Estos datos en conjunción revelan fuerzas políticas en tensión que actúan constantemente ante los esfuerzos de cobertura, infraestructura y calidad de la educación escolarizada en la entidad.

Desde estos referentes, es posible comenzar a trazar algunos puntos de referencia en cuanto a los recursos investidos al servicio educativo de telesecundaria, tanto a nivel nacional, regional y local, lo cual perfila las condiciones laborales del magisterio, pero también las condiciones de estudio de la población juvenil.

La expansión de la cobertura en secundaria se ha dado por medio del crecimiento de la telesecundaria; en algunas entidades esta situación ha permitido modificar los índices de alto rezago. Si bien los costos de esta modalidad son menores y son la única opción para poblaciones dispersas y lejanas, su expansión ha sido a costa de la calidad del servicio, la atención de los grupos y la contratación y formación de profesores para trabajar con este modelo (Chehaibar, et al. 2012: 26) Aunado a lo anterior, las condiciones laborales de los docentes presentan una gran desigualdad en términos de contrataciones, que vedan el trabajo colegiado al interior de las escuelas y, por ende, su disposición hacia el trabajo con los estudiantes.

Para el caso del nivel de secundaria, la situación docente se diversifica ya que no todos son egresados de las escuelas normales; una buena parte proviene de diferentes campos disciplinarios y adquiere las competencias pedagógicas una vez que ya se encuentra en el ejercicio. No cuenta con formación de posgrado para reforzar su formación disciplinaria ni pedagógica. Particularmente los docentes de telesecundaria no tienen nivel de licenciatura (Chehaibar, et al. 2012: 30). La gestión de los recursos no sólo económicos, sino las preconcepciones de una escuela pobre, para una población pobre se reproducen de manera sistemática, privilegiando cursos que capaciten al docente sobre cómo subir evidencias a una plataforma digital, en detrimento de espacios de formación reflexiva sobre su práctica docente.

Conforme a lo reportado por el estudio Panorama Educativo 2015, es posible apreciar las condiciones del entorno familiar que median en las proyecciones de vida para las y los jóvenes estudiantes. La cantidad más baja de estudiantes con expectativas de continuar estudios superiores se encuentra entre los alumnos de las secundarias comunitarias (49.3%), mientras que entre los de las telesecundarias alcanza 62.8% y en los de las generales llega a 78.6%. La escolaridad de las madres de familia también tiene diferencias importantes: sólo 20.2% de los estudiantes de los cursos comunitarios señaló que su mamá había estudiado al menos la educación secundaria, característica que señaló 41.6% de los alumnos de telesecundaria y 67.3% de los de las generales (INEE, 2015: 27) Tengo presente, que una joven de tercer grado de la telesecundaria Frida Kahlo, me comentó que su mamá le había dicho que “ella no iba a entrar a la prepa porque tenía retraso mental”, cierto o no, es impactante saber las palabras de una madre hacia su hija con respecto a sus intenciones de continuar estudiando.

La cobertura se encuentra ligada a la infraestructura con que cuente un plantel educativo. Una de cada dos escuelas secundarias del país es telesecundaria. Los jóvenes estudiantes que asisten a estas escuelas –la quinta parte de la matrícula total de secundaria– habitan generalmente en localidades pequeñas de alta y muy alta marginación. La mitad de sus viviendas carece de teléfono y sólo en cinco de cada cien se tiene acceso a Internet; 21% de los hogares no tiene otros libros además de los textos escolares y en poco más del 40% sólo hay aproximadamente diez (Santos, 2008;47).

Si bien el tamaño de una escuela en cuanto a la construcción misma donde se erige, no determina la riqueza en el trabajo y la procuración de espacios formativos entre docentes y estudiantes, destinar recursos para el mejoramiento de las condiciones básicas de funcionamiento de una escuela, dicen

mucho de lo que de ella se espera y lo que sus docentes y directivos logren proyectar. La extrema desigualdad en la distribución de las oportunidades de vida hace que para muchos de ellos la escolarización, en sí misma, sea una experiencia literalmente imposible, algo que escapa completamente a su proyecto vital (Tenti en Riramonti, 2008: 55). Expresiones como “si sirve la teleburros”, son comunes y constantes entre docentes y estudiantes, al tiempo que reconocen la ventaja de no tener tantos maestros como en generales y técnicas (Conversación con jóvenes estudiantes de la telesecundaria Frida Kahlo)

Algunas aproximaciones que ofrece el Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa, por entidad federativa, correspondiente al ciclo escolar 2013-2014, en cuanto al total de alumnos hombres y mujeres por modalidad educativa y tipo de sostenimiento, así como del número de docentes, escuelas, se puede apreciar que, para el estado de México, la modalidad de telesecundaria permanece como un referente importante de cobertura.

**ESTADO DE MÉXICO
CICLO ESCOLAR 2013-2014**

NIVEL / MODALIDAD	ALUMNOS			DOCENTES	ESCUELAS
	TOTAL	MUJERES	HOMBRES		

EDUCACIÓN SECUNDARIA	880,624	435,388	445,236	44,275	3,753
GENERAL ^{2/}	584,461	289,553	294,908	30,353	2,249
TELESECUNDARIA	100,695	47,532	53,163	4,970	1,036
TÉCNICA	195,468	98,303	97,165	8,952	468
PÚBLICO	814,869	401,896	412,973	38,110	3,198
PRIVADO	65,755	33,492	32,263	6,165	555

^{2/} Incluye los servicios para trabajadores, comunitaria y migrante.

FUENTE: Datos retomados de Estadística e Indicadores Educativos por Entidad Federativa, consultados en http://www.sniesep.gob.mx/indicadores_x_entidad_federativa.html (31 de enero de 2017)

Asimismo, en la siguiente tabla se observan cifras alentadoras en cuanto a la cobertura educativa y la escolarización de jóvenes que estudian en algún servicio de educación secundaria en la entidad mexiquense.

MODALIDAD ESCOLARIZADA (Cifras preliminares 2013-2014)

INDICADORES EDUCATIVOS

ESTADO DE MÉXICO

Nivel Educativo / Indicador	2012-2013	2013-2014 ^{e/}	Posición
	%	%	
Educación Básica			
Cobertura (3 a 14 años de edad) ^{1/}	92.1	92.8	24
Tasa Neta de Escolarización (3 a 14 años de edad) ^{1/}	91.0	91.7	24
Educación Secundaria			
Absorción	96.0	96.2	23
Abandono escolar	3.2	3.1	05
Reprobación	4.4	3.7	06
Eficiencia Terminal	89.5	90.9	05
Tasa de Terminación	84.0	86.8	08
Cobertura (12 a 14 años de edad) ^{1/}	93.4	96.2	16
Tasa Neta de Escolarización (12 a 14 años de edad) ^{1/}	81.0	83.7	20

e/ Cifras estimadas.

^{1/} Para los cálculos se utilizaron, proyecciones de población a mitad de año, CONAPO 2013.

FUENTE: Datos retomados de Estadística e Indicadores Educativos por Entidad Federativa, consultados en http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores_x_entidad_federativa.html (31 de enero de 2017).

REGIÓN	NÚMERO DE TELESECUNDARIAS
I. Amecameca	60
II. Atlacomulco	187
III. Chimalhuacán	36
IV. Cuautitlán Izcalli	38
V. Ecatepec	77
VI. Ixtapan de la sal	236
VII. Lerma	61
VIII. Naucalpan	42
IX. Nezahualcóyotl	15
X. Tejupilco	135
XI. Texcoco	19
XII. Tlalnepantla	18
XIII. Toluca	83
XIV. Tultitlán	15
XV. Zumpango	29
XVI. Valle de Bravo	106
TOTAL	1157

FUENTE: Elaboración personal, con base en la información proporcionada por SAIMEX, folio 0_017.

Procurando visualizar en perspectiva la situación de la educación telesecundaria en el estado de México, fue posible realizar un mapeo del número y distribución de los planteles en la entidad, conforme a las 16 regiones que la conforman. De manera que conforme a la información solicitada al sistema SAIMEX, con los datos registrados a inicios del ciclo escolar 2016-2016, existen 1,157 telesecundarias en el estado de México, de los cuales 704 corresponden al subsistema estatal, 337 al subsistema federalizado y 116 al subsistema federal.²²

²² FUENTE: Secretaría de Educación Pública; Gobierno del Estado de México; Formato 911: Ciclo Escolar 2015-2016 Inicio de cursos: Secretaría de Educación; Subsecretaría de Planeación y Administración; Subsecretaría de Educación

Como es posible apreciar el mayor número de telesecundarias con que cuenta la entidad mexiquense, se concentra en las regiones VI. Ixtapan de la sal, II. Atlacomulco, X. Tejupilco y XVI. Valle de Bravo. El municipio de Coacalco de Berriozábal, pertenece a la región XIV Tultitlán, que comprende algunos de los municipios aledaños en los que la actividad comercial se ha centrado mayormente en la producción agrícola, ganadera, así como del comercio de bienes y servicios.

TELESECUNDARIAS EN LA REGIÓN XIV TULTILÁN DEL ESTADO DE MÉXICO					
Región	Municipio	Subsistema			Número Total de Telesecundarias
		Estatad	Federalizado	Federal	
XIV-Tultitlan	108-Tultepec	0	3	0	3
XIV-Tultitlan	109-Tultitlan	6	1	0	7
XIV-Tultitlan	20-Coacalco de Berriozábal	2	2	0	4
XIV-Tultitlan	91-Teoloyucan	1	0	0	1
					15

FUENTE: Secretaría de Educación Pública; Gobierno del Estado de México; Formato 911: Ciclo Escolar 2015-2016 Inicio de cursos: Secretaría de Educación; Subsecretaría de Planeación y Administración; Subsecretaría de Educación Básica y Normal; Servicios Educativos Integrados al Estado de México; Dirección General de Información, Planeación, Programación y Evaluación; Dirección de Información y Planeación. Información proporcionada por SAIMEX, folio 30_2017.

De las cuatro telesecundarias que se encuentran en el municipio coacalquense, la telesecundaria 213 "Pilar Laborde de Pérez"; se ubica en la Colonia Granjas San Cristóbal, Coacalco, cerca de la cabecera municipal; la Telesecundaria Oficial No. 0203 "Felipe Berriozábal" se ubica otra en los márgenes superiores de la Sierra de Guadalupe, en la colonia de la colonia República Mexicana; y dos más se encuentran en las faldas del cerro, la Telesecundaria "Ixtlaxotitlan", en la colonia Villa de las Flores y, la telesecundaria "Frida Kahlo", que se encuentra en el pueblo de San Lorenzo Tetixtlac. Esta distribución refiere un intento por abarcar geográficamente a la población del municipio de Coacalco, en los albores de los años setenta y que siguen en ciernes del siglo XXI.

Básica y Normal; Servicios Educativos Integrados al Estado de México; Dirección General de Información, Planeación, Programación y Evaluación; Dirección de Información y Planeación. Información proporcionada por SAIMEX, folio 30_2017.

3.2 De la ruralidad a la urbanidad: juventudes vulneradas. Texto y contexto de una telesecundaria coacalquense

Hablar del municipio de Coacalco de Berriozábal, es algo que no me es del todo ajeno, ya que vivo a unas cuantas colonias del referente empírico de esta investigación. Esta cercanía geográfica y de contexto, hace que lo hallado en la investigación, recobre sentido con el poder de la memoria y ahora con el poder de la palabra escrita. Este municipio mexiquense ubicado al norte de la entidad debe su nombre a las raíces prehispánicas en la lengua náhuatl *coatl* "serpiente", *calli* "casa" y *co* "en", es decir, "en la casa de la serpiente", denominado así, por la forma serpenteante que se observa en uno de los cerros que conforman la Sierra de Guadalupe, como si una serpiente se dirigiera hacia el cielo. Coacalco colinda con los municipios de Tultitlán, Ecatepec y Tultepec, todos ellos pertenecientes al llamado Valle de México.

El Municipio se caracteriza por la configuración de tres pueblos, trece colonias, nueve fraccionamientos, sesenta y cinco condominios, veintitrés conjuntos urbanos, cinco unidades habitacionales, una zona de cultivo y una porción de la Sierra de Guadalupe²³; uno de los tres pueblos, es San Lorenzo Tetixtlac. Con anterioridad a los años 60, el municipio de Coacalco basaba su desarrollo en la agricultura, la actividad pecuaria, la cría de ganado, la avícola, la porcina y vacuna. Y es a partir de ese año cuando se empieza a poblar aceleradamente y la población activa económicamente deja las actividades primarias, dedicándose al desarrollo del comercio y de los servicios²⁴, y de manera progresiva el municipio de Coacalco de Berriozábal ha venido transitando de la ruralidad a la urbanidad, tangible en la infraestructura vial, la construcción de centros comerciales con tiendas departamentales, restaurantes, cines y centros de entretenimiento; de agencias de autos, bancos, por mencionar algunos. Lo cual también ha influido de manera importante en la dinámica de las familias en cuanto a las fuentes disponibles de trabajo, de las vías de transporte colectivo, así como de las expectativas de las y los jóvenes estudiantes sobre su vida presente y futura, de su bienestar en términos de espacios de formación, trabajo y disfrute de la vida joven.

²³ Plan de Desarrollo Municipal 2016-2018: 21. Consultado en <http://coacalco.gob.mx/plan-de-desarrollo-municipal-2016-2018-2/> 15 de enero de 2017.

²⁴ Plan de Desarrollo Municipal 2016-2018: 18. Consultado en <http://coacalco.gob.mx/plan-de-desarrollo-municipal-2016-2018-2/> 15 de enero de 2017.

SECUNDARIAS EN COACALCO DE BERRIOZABAL			
	Subsistema		
Modalidad	SEIEM	DGEB	TOTAL
General	14	34	48
Técnica	5	6	11
Telesecundaria	2	2	4
Trabajadores	0	0	0
Comunitaria	0	0	0
TOTAL	21	42	63

FUENTE: Elaboración personal con base en la información consultada en: Secretaría de Educación del Estado de México. Sistema de Consulta de Centros de Trabajo CCT-SEDUC. Actualización de catálogos SEIEM. DGEB. Media superior y superior 2016.

De acuerdo con el INEGI, a 2015 en el municipio Coacalco de Berriozábal habitan 284 462²⁵ con un nivel de escolaridad de 36.01 % en educación básica, 32.64% en educación media superior, 29.67% en educación superior y 1.44% sin escolaridad, esto en la población de 15 años y más²⁶.

En una sociedad como la nuestra la escolaridad tiene una gran importancia. Su carencia implica estar al margen del ejercicio de un derecho social y de una de las vías de acceso a la información (Hernández, 2007:281) El municipio de Coacalco de Berriozábal cuenta en su haber, con 63 planteles de educación secundaria, de las cuales 43 son de sostenimiento por parte del Estado y 20 de sostenimiento particular, cuya distribución por modalidad y subsistema, se observa en la tabla y que esboza la predominancia de las secundarias generales, y de la cantidad de planteles pertenecientes a la DGEB del estado de México.

Como un indicio de las fluctuaciones en la matrícula de telesecundaria en Coacalco de Berriozábal, llama la atención una ligera disminución en el número de estudiantes inscritos en el Ciclo escolar 2014-2015 con relación al ciclo escolar 2015-2016.

²⁵ Consultado en <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mex/poblacion/> 13 de enero de 2017.

²⁶ Datos retomados del Plan de Desarrollo Municipal 2016-2018.

NÚMERO DE ESTUDIANTES Y DOCENTES DE TELESECUNDARIA EN COACALCO DE BERRIOZÁBAL						
Ciclo escolar	Estudiantes mujeres	Estudiantes hombres	TOTAL	Docentes mujeres	Docentes hombres	TOTAL
2014-2015	270	371	641	24	10	34
2015-2016	244	362	606	20	8	28

FUENTE: Elaboración personal con base en la información consultada en el Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa, de la Dirección General de Planeación y Programación y Estadística Educativa, perteneciente a la UPEPE. SEP. <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/> 01 de marzo de 2017.

Del mismo modo, como se puede observar en la siguiente tabla, se destaca la composición de la matrícula de estudiantes en las cuatro telesecundarias coacalquenses, con una tendencia favorable para la población de hombres en contraposición de las estudiantes mujeres inscritas en cada uno de los tres grados escolares, lo cual muestra la desigualdad de oportunidades de acceso a las jóvenes estudiantes a este nivel educativo.

NÚMERO DE ESTUDIANTES MUJERES Y HOMBRES DE TELESECUNDARIA EN COACALCO DE BERRIOZÁBAL									
Ciclo escolar	Mujeres 1o	Hombres 1o	TOTAL 1o	Mujeres 2o	Hombres 2o	TOTAL 2o	Mujeres 3o	Hombres 3o	TOTAL 3o
2014-2015	67	115	182	106	125	231	97	131	228
2015-2016	73	116	189	67	123	190	104	123	227

FUENTE: Elaboración personal con base en la información consultada en el Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa, de la Dirección General de Planeación y Programación y Estadística Educativa, perteneciente a la UPEPE. SEP. <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/> 01 de marzo de 2017.

Un dato que ilustra la economía del personal e infraestructura en el sostenimiento de una telesecundaria, con relación a los subsistemas general y técnica, lo devela el número de docentes, directivos y personal administrativo existentes. En el ciclo escolar 2014-2015, en las 4 telesecundarias de Coacalco de Berriozábal²⁷ se contó con un total de 46 trabajadores: cuatro directivos sin grupo, 8 administrativos y, 34 docentes. Mientras que para el ciclo escolar 2015-2016, de un personal de 45,

²⁷ FUENTE: Información consultada en el Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa, de la Dirección General de Planeación y Programación y Estadística Educativa, perteneciente a la UPEPE. SEP. <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/> 01 de marzo de 2017.

aumentó el número de administrativos a 13 y, hubo 6 docentes menos que en el ciclo escolar anterior, para atender a los mismos 28 grupos. Además de la cantidad de personal académico y administrativo destinado para atender a la población estudiantil, es importante visualizar las relaciones y medios de comunicación que se gestan para interactuar como comunidad escolar.

En una búsqueda por Internet, me encontré con que la telesecundaria Felipe Berriozábal utiliza una cuenta de Facebook, donde se observan publicaciones que informan sobre trámites, actividades, celebraciones, además de videos, fotos de aspectos de la vida cotidiana de la escuela, lo cual convoca y promueve el sentido de pertenencia en sus estudiantes y egresados, como se puede apreciar en sus comentarios. El tamaño de una escuela, no se mide por sus metros, sino por sus acciones.

Visión y construcción de la telesecundaria Frida Kahlo, por la comunidad

La telesecundaria Frida Kahlo se erige gracias a la petición y colaboración ciudadana de sus habitantes. Hacia 1968, pobladores del pueblo de raíces prehispánicas que da origen al municipio de Coacalco, San Lorenzo Tetixtlac, gestionaron ante las autoridades correspondientes, la apertura de una telesecundaria para los jóvenes estudiantes de la comunidad, dada la incipiente atención por parte de las instancias municipales, la comunidad se organiza para prestar sus casas para que allí se comenzaran las clases, y en años posteriores, la construcción paulatina del plantel.

Es así como desde hace más de cuatro décadas, la telesecundaria Frida Kahlo ha sido espacio de formación para los jóvenes de la comunidad de San Lorenzo Tetixtlac y conjuntos habitacionales cercanos, tales como San Rafael, Potrero la Laguna, Magdalena, las Manzanas, entre otras. Vecina de una escuela primaria, un campo de fútbol y de la Plaza Cívica, la Telesecundaria Frida Kahlo, cuenta con: 8 aulas, una Dirección, la oficina administrativa, un laboratorio (en desuso), una sala de informática y salón de usos múltiples, sanitarios para hombre y mujeres (subdivididos a su vez para estudiantes y maestros), una bodega y un patio central. La escuela es relativamente pequeña en infraestructura y matrícula: Un grupo de primer grado, dos grupos de segundo grado y dos de tercer grado, con aproximadamente veinte alumnos por cada grupo escolar, conforme a lo reportado por la directora de la Telesecundaria, en entrevista.

En esta sucinta radiografía, se inscribe la telesecundaria Frida Kahlo²⁸, ubicada en San Lorenzo Tetixtlac, Coacalco de Berriozábal, estado de México. Localidad rural-urbana, mezcla de raíces

²⁸ Pertenece al sistema federalizado, con C.C.T: 15DTV0123H.

prehispánicas que alterna (y a veces contrasta) con la modernidad que ha transformado el paisaje con centros comerciales, fraccionamientos habitacionales e infraestructura vial, pero que en la geografía de sus calles, las fachadas de sus casas, la variedad de comercios y la relevancia de sus espacios públicos, condensa significaciones culturales complejas, propias de un poblado en los márgenes de la urbanidad, que resiste a los embates de la modernización social, pues aún es común ver hombres que se trasladan en caballos, familias con animales de granja, calles adoquinadas, vestigios de casas de adobe, la existencia de un temazcal; comerciantes y oficios artesanales, además de la particular diversificación de iglesias cristianas que conviven con la tradición católica, fuertemente arraigada en la población.



FOTO: Saldaña, Jesica. 2015. Fachada de la telesecundaria Frida Kahlo antes de su remodelación.

Durante mi estancia en la Telesecundaria Frida Kahlo, fui testigo de la transformación de su fachada, pues al inicio, como se observa en la fotografía, la puerta de acceso estaba resguardada por dos árboles de buganvilia, que no sólo adornaban la entrada, sino que daban sombra a quienes debajo de ella se sentaban a platicar y disfrutar del receso. Tiempo después, por un análisis de infraestructura por parte del Municipio, se decidió quitar los árboles de buganvilia y reforzar las paredes. Remodelación que trajo consigo diversos cambios en la dinámica escolar, en cuanto a la vigilancia en el acceso y salida del plantel, así como del turnado en la salida al receso. No omito mencionar que esta remodelación estuvo lista previa a los comicios del mes de junio de 2015.

Aunado a la disposición de la infraestructura del plantel, encuentro una serie de escenas que vulneran la visión, trato y atención escolar digna para quienes no sólo asisten, sino que forman parte y participan

de una educación secundaria atravesada por contextos adversos, pero también por los lugares comunes de la educación lineal, unidireccional, estereotipada, asistencial y compensatoria.

En tanto que los tiempos, lugares y medios que la directora, los docentes y familiares ofrecen a las y los jóvenes estudiantes, se pauperizan por las presiones y urgencias del momento: atención a programas escolares diversos, la constante presión por la profesionalización docente en términos de capacitación inmediata, en detrimento de la formación docente; la apremiante necesidad de contar con ingresos económicos suficientes para su manutención, aunado a los problemas en las familias, que inciden en el cuidado, disfrute y cercanía con las y los estudiantes, lo cual veda considerablemente su bienestar. Incluso, tomar en cuenta la vulnerabilidad que viven las y los jóvenes con relación a las oportunidades y condiciones de trabajo a las que tienen acceso, baste mirar a jóvenes cubriendo largas jornadas de trabajo en tiendas de autoservicio, en ocasiones sin acceso a prestaciones. Recuerdo a Sebastián de tercer grado, a quien en varias ocasiones le vi como empacador en una tienda comercial. Los jóvenes que trabajan o se hacen cargo de comercios formales e informales, como albañiles, meseros, lava-autos, taquerías, tiendas, por mencionar algunos.

La pobreza define en buena medida las biografías y trayectorias juveniles en muchos países y regiones del mundo; desempleo, precariedad, inseguridad y criminalización de la juventud y la pobreza, hacen parte de la experiencia cotidiana y subjetiva de millones de jóvenes. Con este panorama, al que podría añadir cifras terribles, **no es difícil imaginar que la subjetividad está atravesada por el “desencanto” (Reguillo, 2013²⁹)**

La crítica no es que los jóvenes trabajen, pues además de serles preciso para apoyar a sus familias, es una acción que fortalece su autonomía e identidad, lo que se interpela, son las condiciones bajo las cuales se les “contrata”. De lo anterior, en ocasiones la escuela tiene poco conocimiento o escasa valoración, en cuanto a las condiciones de estudio y del aporte de saberes que ello representa en su formación académica y personal.

²⁹ Retomado de: <https://hipermediaciones.com/2013/09/01/entrevista-a-rossana-reguillo-jovenes-sociedad-digital-y-politica/> 15 de marzo de 2017.

3.3 Performances³⁰ rituales en la Telesecundaria Frida Kahlo: entre la liquidez y la sedimentación de culturas escolares

La Telesecundaria Frida Kahlo, me abrió las puertas no sólo a un edificio pequeño que relata la historia de su creación y las peripecias de su presente, sino que me permitió captar con mis sentidos la vida cotidiana que acontece en el devenir de la educación secundaria en el siglo XXI. Tener el precedente histórico y de configuración pedagógica de los modelos educativos que han atravesado la existencia de la Telesecundaria, recobró sentido, al tiempo que me interpeló fuertemente, sobre todo al colocar como eje de investigación la tutoría como acompañamiento dialógico, lo cual, sin duda me aportó andamiajes epistémicos y teórico-metodológicos importantes; gracias a lo cual fue posible concebir mecanismos a través de los cuales poder generar espacios de reflexión-acción, praxis de la docencia, de la juventud y de la educación secundaria.

Propongo mirar lo que acontece en la telesecundaria Frida Kahlo desde los referentes de performance ritual que propone McLaren (2003), quizás desde mi interpretación burda, al referirme a los dispositivos simbólicos con los cuales se establecen horarios, procedimientos, tiempos y lugares para realizar actividades escolares, necesidades fisiológicas o el cumplimiento de tareas o ciertos comportamientos esperados de los estudiantes y docentes. Me refiero aquí a los horarios de entrada, salida de la escuela, los recesos, a los permisos para ir al baño y la distribución misma de los sanitarios dispuestos para cada grado escolar y para los docentes, los mecanismos de entrega de las tarjetas para útiles escolares, la organización de eventos cívicos, reuniones con docentes, padres de familia o autoridades educativas, a la obsesiva represión de los peinados y cortes de cabello en los estudiantes, al sentido de propiedad que se tiene de los docentes, e incluso a la visión misma de lo que es y hace una pedagoga.

Aunque tal vez, mis apreciaciones no sean en vano, y logren develar desde lo local, los parámetros de actuación, ejercicio del poder y las experiencias formativas que se trazan de manera transversal a la vida cotidiana de una telesecundaria coacalquense. Asimismo, hago mención de la relación dialéctica entre liquidez sedimentación en las culturas escolares, en cuanto a que no todo fluye sin dejar rastro, con la vertiginosidad a la que alude Bauman (2002), sino que también existen sedimentos en estado sólido o gaseoso que permanecen, se perpetúan y a veces se trasforman produciendo

³⁰ Se consideró oportuno mantener el origen anglosajón de la palabra *performance*, a fin de conservar la riqueza de la palabra en su idioma, pues su traducción desvirtuaría el sentido con el cual se retoma.

hibridaciones culturales, como lo menciono en el capítulo anterior, producto de la historia y de las producciones culturales de sujetos políticos en la educación desde los diferentes estratos de poder.

Para Giroux, la cultura de la escuela realmente es un campo de batalla en el cual los significados son definidos, el conocimiento es legitimado y los futuros son en ocasiones creados y destruidos (Giroux, 1984, en McLaren, 2003: 47) Durante mi presencia en la escuela, en los diferentes momentos y espacios que me fue posible captar las dinámicas escolares, venían a mi mente múltiples cuestionamientos ante lo visto, escuchado, pensado, sentido e interpretado.

Cuestionamientos que problematizan los lugares y espacios posibles para la tutoría como acompañamiento, pero también que me enfrentaron a palpar los ejercicios de poder y autoridad que se ejercen desde la juventud como estudiantes y, desde la adultez como docentes y directivos, personal de apoyo, o como investigadora en formación. Las observaciones sensoriales, a las que aludo en el primer capítulo, pasan por las vísceras, el corazón y la mente, para hallar posibles expresiones de rituales que se legitiman con la práctica y el paso de los años.

Los estudios de Illich Gehrke, Kames y Kapferer sugieren que el ritual logra la unidad social mediante su poder misticador -el de perpetuar la vida social de forma tal que sea percibida como natural. Dicho poder misticador puede ser entendido como un proceso en el cual los rituales, en tanto que formas culturales, son objetivados como medio simbólico que sostiene el orden existente. (McLaren, 2003:46).

Entonces:

- ¿Cómo hablar de acompañamiento dialógico, cuando lo que priva es la vigilancia excesiva sobre las normas del corte de cabello para los hombres y el peinado de las mujeres? Los rituales como formas actuadas de significado posibilitan que los actores sociales enmarquen, negocien y articulen su existencia fenomenológica como seres culturales y morales (McLaren, 2003:47).

La directora en más de una ocasión sancionó públicamente a aquellos jóvenes estudiantes que traían un corte de cabello no requerido por la institución, e insta a *amarrarse* el cabello. La escena captada en la foto que se presenta enseguida muestra por una parte una etapa de la remodelación de la fachada del plantel y, por otra, la sanción que recibieron los jóvenes (todos varones) a su ingreso a clases, todos ellos por motivos del corte de cabello, peinado y uniforme. Formados por grupos a pleno rayo del sol, uno a uno la directora les fue interpellando acerca de su aspecto y presentación, después del regaño, eran cedidos a su profesor, quien aguardaba paciente recibir a sus estudiantes para dirigirse al salón de clases.

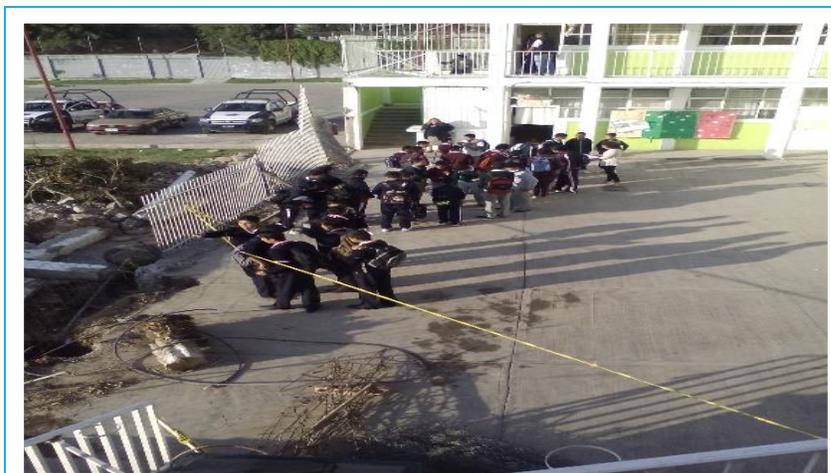


FOTO: Saldaña, Jesica. 2015. Estudiantes varones recibiendo una llamada de atención pública por su corte de cabello, peinado y uniforme.

En otra ocasión, un joven estuvo castigado en la antesala de la dirección, las esclareas, sin receso (almuerzo) y luego colaborando por iniciativa propia en las faenas de aseo, previo a una visita de autoridades municipales, todo por su peinado. Y cuando la directora le llamó la atención a un joven frente a sus compañeros de grupo diciéndole “Señor, qué no sabe cuál es el corte de cabello permitido”; a otros jóvenes estudiantes se les envía a mojar el cabello para “bajarse los pelos parados” (en voz de la directora). Estos y otros referentes nos hacen preguntarnos, ¿qué hay de sus procesos identitarios, y qué de la expresión de sus gustos e interese que forman parte de los rasgos de personalidad y sentido de pertenencia? ¿Dónde quedan?, quizás de la puerta de la escuela hacia afuera.

- ¿De qué acompañamiento hablamos, cuando a dos jóvenes una mujer y un hombre, se les priva de la oportunidad de “jugar” (competir) junto con su grupo? En un evento deportivo denominado “Plaza de los Desafíos”, por no portar el uniforme de deportes, motivos, desconocidos por la directora pero que, en voz de ambos jóvenes, se debía a situaciones adversas carácter familiar. A ella, no le han comprado el uniforme de deportes porque se irá a vivir con su papá, por su eminente separación; el joven por su parte, a pesar de llevar sus tenis ya que aún no le compraban su uniforme de deportes, no le fue permitido participar con ellos y se quedó hasta atrás del grupo, observando y animando la participación de sus compañeros. Lo que debe ser críticamente revelado son las conexiones latentes entre los rituales educativos y las maneras sobre las cuales se

mantiene la inequidad en los medios educativos. (McLaren, 2003:47). La imagen y el cumplimiento de la norma, quedó al margen de la participación y convivencia de los estudiantes.

- ¿Cómo entender que, siendo una telesecundaria cuyo recurso educativo característico es el uso de la televisión, la proyección de programas de la RED EDUSAT, de Televisión Educativa, no se utilice más que como premio ante el trabajo oportunamente concluido del grupo, para ver una película comercial? Quizás no en todos los grupos y grados, pero si como una constante en al menos dos grupos de los ocho que conforman la Telesecundaria.
- ¿Cómo construir una formación autónoma, autogestora, emancipadora, consiente y de pronunciación? Si se preservan dispositivos de control sobre los cuerpos: los baños de estudiantes y maestros cerrados con candado, con la disposición de una llave por grupo y turnos para ir al sanitario. Si, esto ocurre en pleno siglo XXI, exceso de vigilancia y escasas de libertad para tomar acuerdos y promover la corresponsabilidad en el uso de un bien común para cubrir las necesidades fisiológicas de estudiantes y docentes de manera digna.
- ¿Cómo suscitar encuentros intergeneracionales de tutoría bidireccional? Si la directora prohíbe llevar celulares a la escuela y su uso dentro de las instalaciones, si sucede, se sanciona con la retención del aparato, devolviéndolo hasta al cierre del ciclo escolar en presencia de sus padres. ¿Quizás el miedo a la tecnología celular, a su uso desmedido o la incapacidad de afrontar de manera conjunta un uso responsable e incluso didáctico en la construcción de conocimientos dentro y fuera del aula?, no permiten la incursión de la tecnología digital en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

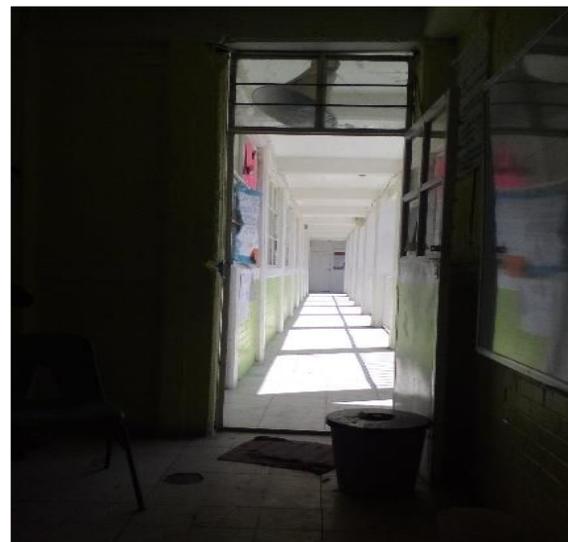


*FOTO: Saldaña, Jesica. 2015.
Sanitarios de mujeres cerrados
con candado.*

La tecnología digital como recurso didáctico, se deja al margen del aula, limitando con ello la construcción de identidades el fortalecimiento de la formación tanto de docentes como de estudiantes, pues cabe mencionar que, en el rubro de las tecnologías de la información y comunicación digitales, son las generaciones jóvenes quienes tienen mayor conocimiento y dominio, por tanto, son las

generaciones adultas aprendices de nuevos medios, códigos, sistemas y propósitos de comunicación.

- ¿De qué hablamos cuando la directora entiende y espera de una *pedagoga* (yo) la solución inmediata a los problemas que aquejan la escuela? En tanto que me solicitó actividades con los estudiantes para que cambiasen sus actitudes y sean más obedientes, en el entendido que las epistemologías de los estudiantes son erróneas y por tanto ellos y sólo ellos deben cambiar, no así las y los docentes también, y qué decir de ella como directora.
- ¿Cómo interpretar el trabajo colaborativo entre docentes y directivos, si la directora del plantel considera como su propiedad a los docentes? Con expresiones como “no te puedo prestar a mis maestros porque no pueden dejar sólo al grupo”. O bien, la presencia intrusiva que hace en las aulas cuando se encuentra el docente, al pasar el umbral de la puerta y cuestionar sobre las actividades que propone frente al grupo.
- ¿En qué sentido entender una escuela como un recinto de formación, donde los jóvenes disfruten del derecho de transitar, de habitar su escuela? Si se les tiene prácticamente prohibido estar en los pasillos en horas de clase, ya sea para dirigirse al sanitario o para comprar algún dulce en la tienda de la escuela, los estudiantes son fuertemente interpelados si se les ve caminar por su escuela. A este hecho durante las clases, se debe el título de la fotografía *Pasillos vacíos*, como parte de la lectura de las territorialidades que habitan jóvenes estudiantes.



*FOTO: Saldaña, Jesica
2015. Pasillos vacíos.*

- ¿Cómo interpretar los sincretismos culturales y escolares que coexisten con lógicas educativo-administrativas *de calidad?*, donde en la clausura del ciclo escolar, se continúa centrando la atención en los grandes discursos que se vanaglorian en la no deserción, en la obtención de lugares en las pruebas estandarizadas y poco miran los procesos formativos que se generan o que

poco se propician con las y los docentes. Aunado a los protocolos de distinción pública de los primeros lugares en desempeño académico, cuadros de honor, el cambio de escoltas, ampliando con ello la distancia con los esfuerzos y logros de las y los demás estudiantes, cuyos talentos son poco reconocidos y distinguidos.

Asimismo, de manera particular en el discurso de la directora de la Telesecundaria Frida Kahlo, encuentro fuertes contradicciones. Por un lado, su buena opinión sobre el trabajo en la modalidad de telesecundaria, pero a la vez, expresiones despectivas y desesperanzadoras con las que usualmente se dirige a los jóvenes estudiantes, con expresiones dulces como “mi cielo”, “preciosidad”, pero en su trato es reacia, despectiva y sarcástica, “son como diamantes en bruto” (en voz de la directora). Evidentemente, el lenguaje con el cual se les habla a las y los jóvenes estudiantes es también un indicador del concepto y valoración que de ellos se tiene.

Desde estos márgenes entre la cultura escolar y las culturas juveniles (Tenti, 2000), surge la pregunta por la posibilidad de hallar expresiones de acompañamientos diversos que procuren el diálogo, experiencias formativas, encuentros entre logos juveniles y adultos, espacios de co-aprendizaje académico, pero también de las filosofías de vida que comparten estudiantes y docentes. Y es que pese a la fluidez con que la vida pasa, transcurre y se transforma, continúan fuertes sedimentos en el trato hacia las y los estudiantes, donde apremia que aprendan contenidos curriculares desligados de sus vidas, o la exigencia de un uniforme y un corte de cabello militarizado, cuando un joven quizás vive la pérdida de algún ser querido, el abandono de sus padres, el noviazgo en línea con alguien mayor que ella, la noticia de ser padre, en fin, nos perdemos en el ajetreo de las exigencias normativas de la educación, que se desaprovechan o desvalorizan las conversaciones con y entre jóvenes estudiantes.

Aun así, creo que hay esperanza, en las conversaciones con docentes, descubrí un interés y aprecio genuino por las y los estudiantes, no sólo por sus aprendizajes académicos, sino por lo que ellos y ellas viven en sus familias, en el grupo y en sus promesas de vida.

De modo que la tutoría como *curricularización* y acompañamiento dialógico, también se encuentra en tensión entre la fluidez y la sedimentación en los ejercicios de poder que tanto estudiantes, como docentes y directivos realizan desde sus propias trincheras. En suma, es preciso conocer, tratar con dignidad, aprender y trabajar en conjunto con las y los jóvenes estudiantes, de escucharlos y construir

formas de participación igualitaria en la escuela, donde se sientan seguros, acogidos, respetados, valorados, como parte de su formación académica, intelectual, afectiva y social.

3.4 Encuentros intergeneracionales, experiencias y diálogos que acompañan la formación de estudiantes y docentes

Las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes hablan en sí de diferencia, de encuentros y desencuentros, no sólo de edades y posturas epistémicas, sino de realidades, contextos, lenguajes, formas de vida y experiencias que con frecuencia entran en tensión al interactuar, convivir y tratar de perseguir un aparente fin común, la educación. Sin embargo, pareciera que, para los docentes y estudiantes, la educación refiere a un abanico de interpretaciones sobre el sentido y significado en su vida y, por ende, una forma distinta de asumirse y relacionarse con lo otro, con los otros. Esta percepción la noto en las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes en la telesecundaria Frida Kahlo, en donde en opinión de la directora “no forma adolescentes, forma adultos, para que sean puntuales a la hora de tener un trabajo, utilicen el cabello corto y bien peinado, (abril, 2015) aprendan a respetar a sus mayores y tengan una profesión”, este parece ser su sentido de la educación y el significado que le da a la telesecundaria.

Es necesario establecer que es en las relaciones donde se establecen entre las generaciones el lugar en el que los sujetos de la especie humana encuentran sus anclajes (simbólicos), sus puntos de referencia que son un alimento indispensable para poder sobrevivir (Zelmanovich, 2008:142). Si bien para la directora el modelo de telesecundaria representa una bondad en la atención que el docente le brinda a sus estudiantes, por otro lado, esta atención está sujeta a lo meramente académico, con algunos tintes de asistencialismo a las problemáticas propias de los adolescentes, a quienes los clasifica en *adelantados* y *atrasados*, en términos académicos e intelectuales. De modo que percibo una visión pobre de los estudiantes adolescentes, carentes de todo y con abundantes problemas, con familias desintegradas, renuentes a acatar las reglas de la escuela, de entre las cuales se encuentran los protocolos del corte de cabello y peinado, del uso del uniforme, del respeto a sus compañeros y a sus profesores.

Estas posturas hablan de una clara delimitación entre lo que significa ser estudiante y ser docente en la escuela secundaria, desde una posición jerárquica donde el docente tiene la autoridad para educar, enseñando formas de comportamiento adultos, para que los adolescentes al llegar a la edad

correspondiente, sepan ser adultos. Pero mientras tanto, ¿cómo aprenden los adolescentes a vivir su juventud, su presente en medio de tantas vicisitudes, de tantas inquietudes y de escasas comprensiones? ¿Qué idea de escuela, de estudio, van construyendo en su trayecto formativo?

Los docentes a su vez amalgaman la idea nostálgica de cuando ellos fueron estudiantes respetuosos, comprometidos, tranquilos, estudiosos, y la realidad actual de sus estudiantes irrespetuosos, con carencia de valores, con familias desintegradas, indisciplinados. Los estudiantes por su parte expresan una exacerbada rigidez y control por parte de la directora. Ellos asumen que van a la escuela para estudiar y ser algo en la vida, se adaptan a algunas reglas, como el uso controlado de los baños por grado y con llave de acceso, aunque lo cuestionan. Pues generalmente se sanciona a los estudiantes por infringir las reglas, pero los docentes no son sujetos de esta sanción, al menos al interior del salón de clases. Habilitar preguntas allí donde priman los estigmas supone ese gigantesco espejo en el cual los adultos se constituyen y los jóvenes se miran, al tiempo que permite identificar las estrategias que construyen unos y otros para desmarcarse de ese espejo. (Zelmanovich, 2008:144).

La pedagogía de frontera ofrece a los estudiantes la oportunidad de comprometerse en referencias múltiples que construyan códigos culturales, experiencias y lenguajes diferentes (...) Estas fronteras no son solamente físicas, también lo son culturales, estructuradas históricamente y organizadas socialmente dentro de planos de reglas y normas que limitan y posibilitan identidades particulares, habilidades individuales y formas sociales. (Giroux, en Alba, 2004: 75) Estos elementos también trastocan a los docentes, quienes en ocasiones colocan barreras por miedo a encontrarse con lo diferente, lo desconocido y lo complejo de comprender, quedándose al margen la posibilidad de intercambio, de construcción y de renovación de experiencias de aprendizaje como docente.

Como parte del proceso del desarrollo de la pedagogía de la diferencia, los maestros necesitan tratar con una plétora de voces y la especificidad y organización de diferencias que constituyen cualquier curso, clase o currículum, de tal forma que problematicen no solo las narraciones que dan significado a la vida de los estudiantes, sino a los lineamientos éticos y políticos que les transmiten sus subjetividades e identidades. En este sentido, es como la otredad entre estudiantes y docentes, precisa de la alteridad para conformar un nos-otros, en procesos formativos mutuos, constantes, significativos y cordiales, que fortalezcan los lazos de humanidad, más allá de la transmisión de conocimientos académicos instituidos en un currículum, y permita trascender a experiencias de vida.

Estar en la telesecundaria Frida Kahlo, como pedagoga proponiendo itinerarios flexibles a través de los cuales poder conversar con las y los estudiantes sobre elementos comunes para debatir y dialogar. Fue así como en la hora de tutoría con jóvenes estudiantes de los tres grados y ocho grupos, tuve la oportunidad de jugar con ellos, de divertirnos sonreír, preguntarnos y opinar desde nuestras voces.

Lo que a continuación presento, son algunas reflexiones que en torno a la palabra escrita de los jóvenes estudiantes como un intento por abrirse a conocer y apreciar lo común y lo diverso, parte importante de la tutoría como acompañamiento dialógico en los intersticios de la *curricularización* educativa que, sin duda, son parte de las experiencias formativas conformadas durante la investigación y por tanto, se respeta la escritura de su palabra.

Es interesante observar la concepción que cada joven tiene de su ser estudiante, con la sinceridad y carisma que les caracteriza, afirman lo siguiente:

COMO ESTUDIANTE SOY

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Excelente • Trabajador, bueno a veces • Buena • Que me cuesta trabajo • Muy bueno, el mejor de mi grupo • Buena • Buena • Me cuesta trabajo • Estudiante regular • Pues hay boy (sic) • Muy trabajadora y atenta • Buena • Un poco flojo • Distráido y trabajador | <ul style="list-style-type: none"> • Normal, no me considero estudioso o inteligente, sería en ciertos momentos, pero cuando se presenta la oportunidad juego en el salón • No muy bueno • Bueno • Aplicado • Alegre • Pesimo (sic) • Normal • Aplicada cuando lo considero hacer y muy floja cuando no me gusta • Dedicada • Bueno • Una de las más tranquilas y buena estudiante |
|--|---|

La importancia que los jóvenes estudiantes le dan a la familia es esperanzadora y dice mucho de lo que en realidad ellos creen y le apuestan, destacado lo que para ellos significa, coincide además con lo expresado en la ENVAJ 2012 “La familia, el trabajo, la pareja, el dinero y la escuela tienen mucha importancia para los jóvenes en su vida”³¹ Así se expresan de sus familias

PARA MÍ LA FAMILIA ES

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Primero sobre todas las cosas • Mi apoyo | <ul style="list-style-type: none"> • Muy importante • Es algo especial • Lo más importante |
|---|---|

³¹ Fuente: Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012 México, IMJUVE-IJ, UNAM, 2012. Área de Investigación Aplicada y Opinión. Encuesta nacional en vivienda de 5000 casos.

- Importante
- Es muy importante
- Lo mejor de mi vida
- Apoyo moral
- Importante
- Lo más especial y que quiero mucho
- Importante
- Algo muy bonito
- Lo más importante
- Algo valioso en la que recibo ayuda aunque estemos en un problema familiar
- Muy genial
- Buena
- Cariñosa
- Bonito
- Masomenos (sic)
- Muy importante
- La principal fuente de vida ya que es algo que nunca me va a faltar
- Muy importante y valiosa
- Importante
- Lo más importante en el mundo y es donde me siento segura.

Lo que representa la música y los distintos géneros para mayoría de las personas, pero especialmente a los jóvenes estudiantes, es un medio de expresión, de disfrute y de construcción de su identidad, evocando incluso a los grupos o cantantes evidentemente les agradan y con los cuales probablemente se sienten identificados. Aquí una probadita de sus gustos musicales:

MI MÚSICA FAVORITA ES

- El pop, la electrónica y Pentatonix (sic)
- El rap y regee (sic)
- En inglés (Bruno Mars)
- Ninguna
- Me gustan mucho los cover (sic) con guitarra eléctrica
- Banda
- De toda
- Banda
- El rock
- Banda MS
- Rap
- De toda un poco
- Rock y electrónica
- Reguetón, regee (sic), banda
- El rock y el pop de los 60' y 70'
- Rap
- Bachata, Banda, Rap
- Cartel de Santa
- Reguetón el corrido
- Reguetón rap dubstep (sic) electrónica
- Corridos Banda Reguetón
- Toda
- Rock y Subgéneros, algunos violinistas, entre otros
- Pop en inglés

Resultó interesante y divertido conocer lo que más y lo que menos les gusta hacer a las y los jóvenes estudiantes, e imagino que varios adultos coincidirán con lo anotado por los estudiantes, a este respecto

LO QUE MÁS ME GUSTA HACER ES

- Bailar
- Dibujar
- Jugar play station (sic)
- Jugar futbol
- Conocer gente nueva en internet
- Estudiar
- Dibujar
- Jugar Play
- Investigar
- Jugar ExBox (sic) y salir de vago
- Jugar y leer
- Jugar estar en el celular
- Estar con mi novia, comer jugar, ver tele
- Jugar en la calle o videojuegos, ver películas o videos de risa
- Facebook, ver anime
- Jugar Xbox

- Trucos en bici
- Jugar futbol y jugar xBox (sic)
- Ver amiguitos y ver Dragon Ball Z
- Jugar fut (sic), box, pasar en familia, bailar
- Leer, hacer algún deporte, ver anime, escuchar música, dibujar
- Jugar videojuegos
- Estar con mi familia y escuchar música

LO QUE MENOS ME GUSTA HACER ES

- Ir a un hospital
- Estudiar
- Lavar trastes
- Quiacer (sic)
- Cocinar y estudiar
- Salir
- Leer
- Jugar futbol
- Nada
- Levantarme temprano, aburrirme, me desespero rápido.
- Barrer
- Hacer tareas
- Jugar otro deporte
- Trabajar
- El quehacer, estudiar, en ocasiones ir a la escuela.
- Tener pleitos
- Tarea
- Recoger
- Trabajar
- Tarea
- Quiahacer (sic), estudiar
- Salir con el sol o hace calor, no se...
- Hacer demasiada tarea

De lo que muchas personas hablamos en lo cotidiano, es sobre la vida, pues la percepción y expectativas que de ella tenemos, las respuestas a la pregunta “cómo considero que es la vida”, proviene de las configuraciones pasadas, presentes y futuras que realicemos sobre la familia, la escuela, las relaciones interpersonales o los acontecimientos que suceden en el día a día. Para ellos y ellas, la vida es.

- Maravillosa es un gran regalo que nos dan nuestros padres
- Muy importante para mí
- Maravillosa
- Algo serio
- Muy buena, me ha sonreído (sic) toda mi vida
- Es muy importante porque podemos hacer muchas cosas
- Es muy importante
- Como un juego, te ponen varios obstáculos
- Una oportunidad
- Una fuente muy especial para tener una buena oportunidad para salir adelante.
- Es lo máximo sólo que a que aprender a vivirla.
- Algo muy bonito y irrepetible (sic)
- Lo que se tiene que disfrutar
- Es momentánea y para disfrutar
- Muy genial y hermosa es muy perfecta para cualquier humano
- Nada nome adado (sic) nada bueno
- Nada
- Es estudia
- Un verbo
- Prestada y bonita
- Algo impresionante y a la vez cruel porque te trae situaciones que no a todos les gusta, como la perdida de alguien, o su lado valeroso hacer lo que te gusta o, que te interesa
- Un ciclo que da muchas vueltas y que no sabemos lo que nos espera. Pero que solo nosotros debemos o tenemos la capacidad de considerar si es buena, mala, bella, etc.
- Importante
- Una oportunidad de ser feliz

En uno de los primeros encuentros con las y los jóvenes estudiantes, les propuse que valorarán lo que más les gustó de la clase y los temas o aspectos que les gustaría que abordásemos en las reuniones sucesivas, con el fin de conocer su parecer respecto al trabajo realizado, al trato recibido y sus intereses. De modo que las opiniones fueron diversas, pero coincidieron en elementos de gran relevancia, como la convivencia respetuosa, en confianza, libre de discriminación, la amistad, el juego, ver videos o escuchar música, así como de temas relacionados con

LO QUE ME GUSTÓ DE LA CLASE DE HOY Y QUÉ TEMAS ME GUSTARÍA QUE HABLÁRAMOS

- Las actividades que trabajaron (sic) me parecieron divertidas pues conocimos a más personas y espero que haya una mejor convivencia.
 - Me gustó la clase :D (sic) Pero me gustaría que hubiera más confianza y pues para la confianza hay que dialogar para poder conocernos mejor.
 - La sesión de hoy estuvo bien, no tengo nada que decir.
 - Amilo que mas (sic) me gusto es jugar con todos y todas y también con la maestra. Lo que no me gusta es que esta(sic) hablando la maestra y los demás hablan. Y lo que me gustaría hacer es que habláramos (sic) sobre el respeto.
 - A mi (sic) en si me gusto la actividad, yo opino que estas sesiones pueden ayudar mucho para que todos nos conozcamos mejor y para aprender a trabajar no sólo con nuestros amigos, sino con todos.
 - Me gusto (sic) mucho porque conoces muchos amigos nuevos.
 - Me gusta que todos nos conosieramos (sic) mas y salgamos afuera (sic).
 - Me gustaría hagan bailes o libros para leer.
 - Me pareció muy bien es sólo que hay que mejorar el compañerismo y la amistad entre todos y unirmos más para conocernos más entre todos. Lo que me gustaría aser mas (sic) es jugar mas (sic) juegos ver películas o platicar entre todos de lo que nos gusta ase o escuchar
 - .
- música. Lo que no me gusto es de que algunos chavos son muy burlones.
 - Mi opinión es que no me gusta este tipo de actividades pero no pierdo nada con intentarlo :-/ En cuanto al tema que yo quiero en especifico pues ninguno :D (sic). Gracias por su tiempo compartido.
 - Esta sesión me pareció exelente (sic) a mi (sic) me gustaría trabajos como las actividades que hubo hoy y yo si espero todo lo mejor de la lic. se (sic) que nos apollara (sic) en todo. Temas, me gustaría ver videos de risa, música terror, etc.
 - Que nos dejen ver videos
 - Dormir, videos
 - Jugar futbol
 - Fueron como conocí a mis compañeros las actividades realizadas, como el coctel de frutas y conejos y conejeras. Temas, saber que música les gusta y que grupos. Escoger algún video abierto ya sea de terror o rosa, un tema de lectura.
 - Me gustaron todas las actividades realizadas ya que nos ayudó a reconocer a los demás compañeros y conocerlos más. Temas sobre convivencia sin violencia. La discriminación.
 - A mi (sic) me paresio (sic) muy buena porque conosi(sic) a mas (sic) compañeros de la escuela, sobre todo sus gustos y como consideran la vida y a la familia. Ami (sic) me gustaría que durante la clase se pusiera música para sentirnos mas (sic) seguros y también ver videos para conocer más los temas que veremos

Ante este contexto local de realidades complejas, de vidas vulneradas de transformaciones geográficas y sociodemográficas, la escuela signa un espacio de encuentros y desencuentros, de aceptación al tiempo que marginación, no como polos yuxtapuestos, sino como orillas de un abanico de una tutoría *dándose* y debatiéndose entre lo tradicional, moderno y progresista en las visiones y prácticas de la educación con jóvenes estudiantes, de la formación y práctica docente, pero también de las interacciones que acontecen y se hacen experiencia en la vida cotidiana como reflejo de una historia pasada y presente que apunta a un presente-futuro con algunos relámpagos de esperanza.

A ello se suma, la dedicación y la exigencia que se precisa por parte de las familias en la formación de las y los estudiantes, padres y familiares que lían entre el sostenimiento económico y el tiempo dedicado y compartido para con sus hijos, donde la vida productiva de padres, madres y tutores legales les demanda tiempo en largas horas de faena y desplazamiento entre sus casas y lugares de trabajo.

Otro elemento de la realidad situada que se vive en una telesecundaria, lo representa el prestigio que representa estudiar en una *teleburros*, con relación a una secundaria general o técnica, donde frecuentemente se desprecia la formación en una telesecundaria, por lo cual resulta ineludible pensar en itinerarios y perspectivas comprensivos que a través de los cuales sea posible vislumbrar nuevos horizontes de la telesecundaria en México, en tanto que las y los jóvenes estudiantes de hoy precisan de espacios de expresión libre sobre sus gustos, aficiones, intereses y preocupaciones, es decir, de una escuela interlocutora, más que castigadora, de docentes dispuestos a dialogar abiertamente sobre lo que pasa en sus familias, en su comunidad, en el país, y ello implica repensar las formas de gestión de un espacio con jóvenes estudiantes, a través de la tutoría como tiempo y como gesto en el trato intergeneracional de estudiantes y docentes. Todo ello da un sentido a la tutoría y la trastoca los modos en que ésta se piensa y se experiencia.

Capítulo 4. Entre las experiencias formativas y la *curricularización* de la tutoría, avatares y perspectivas

Postre de la Alegría³²

Ingredientes (lo interno-logro personal)

- ✓ 1 paquetito de sonrisas
- ✓ 1 paquetito de polvos de asombro
- ✓ Miradas de empatía (las suficientes)
- ✓ Silencios (buscar que sirva para escuchar al otro)
- ✓ 4 cubitos de tenacidad
- ✓ 2 rajitas de empeño
- ✓ 1 molde de abrazo para el recuerdo

Elaboración (lo que puedo dar-logro profesional)

Coloque un espacio, vierta ahí miradas de empatía procurando hacerlos permanecer a lo largo de esta receta; agregue silencios para que tome la temperatura de cómo está el clima, procure que sirva para escuchar al otro; una vez transcurridos 30 minutos coloque polvitos de asombro y deje que estos se dispersen en todo el espacio, si mira un poco inconsistente el postre, agregue uno a uno los cubitos de tenacidad y si mira bullir antes de tiempo la mezcla, incorpore con cuidado las 2 rajitas de empeño. Pasados 5 minutos mueva y agregue el paquetito de sonrisas y prepárese para depositarlo en el molde de abrazo para el recuerdo.

Listo, de preferencia puede cocinarlo en cada sesión de tutoría.

Sandra Mendoza

2012

³² Receta elaborada por la maestra Sandra Mendoza, asesora estatal de Tutoría en el entonces Distrito Federal, que expresa la forma en que la Tutoría ha incidido en su vida y práctica docente.

La relevancia de este capítulo en el lienzo de la tesis convoca a mirar más de cerca la imbricación de los procesos de *curricularización* y las experiencias formativas en los espacios de acompañamiento dialógico acontecidos en las dinámicas educativas y escolares en las escuelas secundarias. Conforme a lo planteado desde el primer capítulo con relación al apunte de la tutoría como un campo de estudio diverso, en donde se entremezclan visiones, apuestas, prácticas y formas de investigación que matizan lo que por tutoría se entiende y se promueve en los espacios educativos escolarizados; así como la necesidad de problematizar a la tutoría en una telesecundaria mexiquense, donde la reflexividad de las categorías hayan lugar y sentido para poder captar de forma situada lo que la tutoría es y no es para docentes, estudiantes e investigadores, a partir de las preguntas y los retos metodológicos que ha implicado una investigación comprensiva e interpretativa.

Este capítulo también se fundamenta y nutre lo planteado en el capítulo II en cuanto al devenir histórico de la tutoría en la educación secundaria, en la narración de las disposiciones administrativas, curriculares y burocráticas para su implementación en las escuelas, considerando los referentes culturales-escolares en las secundarias que se profundizan en el tercer capítulo, en el cual se enfocando la mirada en las visiones y practicas locales desde el estado de México y uno de sus municipios donde se encuentra la telesecundaria Frida Kahlo, sujeto social y referente empírico donde se desarrolla el trabajo en campo

El análisis de datos sociodemográficos de la entidad y el municipio mexiquense, invita a replantear las creencias, lo sabido, lo imaginado de la tutoría y la telesecundaria como servicio educativo, que contrasta y se reformula con las experiencias formativas percibidas en la cultura escolar donde se preservan rituales que amplían las brechas del trato digno y el aprendizaje mutuo entre docentes y estudiantes; de igual forma, la narración de aproximación a lo que por encuentros intergeneracionales se entiende en términos sí de edad, pero también de cosmovisiones de la vida con las cuales también se hace currículum y experiencias formativas.

Debatir entre las experiencias formativas y la *curricularización* de la tutoría, perfila lo que en el cuarto capítulo propone como crítica y reflexión de la concepción y uso de la didáctica en la tutoría, no como un aditamento, sino como una vía, de modo que el acompañamiento en la docencia es dar cabida a los encuentros subjetivos e intergeneracionales, es donación de escucha y palabra, sin embargo, estas nociones no son concebidas en el grosso de las producciones editoriales públicas y privadas, reduciendo la didáctica al uso de un sinfín de técnicas grupales y actividades individuales, casi siempre

descontextualizadas de la juventud, de la escuela y la región donde se aplican, sin embargo, la tutoría no se aplica, se vive y se hace experiencia.

Con estos referentes, este capítulo se propone analizar lo curricular de la tutoría en secundaria, en donde se entretujan diversas narrativas en torno a los componentes curriculares de la tutoría

- lo estipulado normativamente desde la política educativa
- lo investigado y producido académicamente
- mi experiencia profesional
- el trabajo en campo

se visibilizan las implicaciones que conlleva el hecho de que la tutoría forme parte del diseño curricular en la educación secundaria, al tiempo de mirar en prospectiva los horizontes o itinerarios de la tutoría para así poder reinterpretar su presencia en espacios educativos escolarizados, a la luz del vínculo pedagógico que se establece en el “entre” tanto de estudiantes entre sí, como de colegas docentes, con estudiantes, que provienen de las lecturas críticas y experiencias reflexivas en cuanto al enfoque de la Pedagogía del Sujeto³³ como encuentro y conversación, en el “don” de la palabra y la escucha en las relaciones educativas, que atraviesa de manera transversal la dimensión curricular de la tutoría.

En co-presencia del trabajo en campo realizado en la Telesecundaria Frida Kahlo, como una dimensión política que se encuentra atravesada por diversas interpretaciones de lo planteado por la SEP a las escuelas, lo cual ha implicado una fuerte definición curricular de la política educativa y de la gestión de las escuelas en donde los sincretismos culturales de la vida escolar y las tradiciones educativas, posibilitan que la tutoría se *curricularize*, situación que ha trastocado la gestión política de la escuela, más aun, las interacciones de los sujetos en tiempos y espacios determinados por la política pública en el marco del plan y programas de estudio de la educación secundaria, así como la identidad y convicción sus docentes.

Gracias al trabajo de este capítulo, es posible inferir que lo curricular de la tutoría se da por sentado, como una normatividad establecida y, por ende, a instrumentar mediante manuales, programas, bloques temáticos, talleres, entre otros dispositivos; pero se cuestiona poco su pertinencia. Por ello, conviene detenerse un poco en lo curricular de la educación. Me refiero a la configuración del currículo

³³ La Pedagogía del Sujeto es una corriente de pensamiento y praxis pedagógica que encabeza Benjamín Berlanga Gallardo, como parte de la oferta educativa de la Universidad Campesina e Indígena en Red (UCIRED), en la sierra de Puebla. Particularmente de la Maestría Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa.

en las instituciones educativas y a la confección de planes y programas de estudio que organizan, estructuran y legitiman la educación en nuestros días, para poder dimensionar la connotación de la tutoría en espacios institucionalizados de la educación y vislumbrar los procesos de acompañamiento dialógico que han existido y prevalecen como parte del currículum de las escuelas secundarias en este caso, pero que poco se visualizan, se valoran y se promueven.

Con base en los referentes, el capítulo se estructura en cuatro nodos de articulación, en el primer apartado discuro sobre la tutoría como experiencia formativa en el currículum, considerando que la experiencia es una fuente de aprendizaje, de formación (Mèlich, 1997), en tanto que el sentido formativo radica en la riqueza de la experiencia personal en la interacción entre sujetos que trastocan con su trato, presencia, enseñanzas: su acompañamiento en procesos de formación humana, mediados en este caso en contextos escolares; en este sentido, también se analiza al currículum y los planes y programas de estudio, procurando enfatizar en sus particularidades, distinciones e interrelaciones, para poder colocar el carácter curricular de la tutoría y propiamente su *curricularización* en la educación secundaria.

Posteriormente, problematizo sobre *la tutoría como espacio curricular o asignatura*, lo cual conduce a la pregunta por su ambigüedad o innovación con base en debates sostenidos desde discursos curriculares y pedagógicos por la DGDC. Asimismo, en un segundo apartado puntualizo algunos los límites y posibilidades en la educación secundaria, identificados tanto en el tiempo de y para la tutoría en la escuela dedicado a la formación y atención de las y los adolescentes, e incluso docentes, como en los discursos de centralidad y marginalidad en contradicción presentes en diferentes escalas de realidad y de poderes políticos que trascienden a las aulas escolares.

Para reflexionar sobre la gestión institucional de la tutoría, en el tercer apartado se entretajan las condiciones que posibilitan que la tutoría sea una realidad palpable, diversa, flexible pero orientada a la formación, la escucha y la acción de docentes y estudiantes mediante el trabajo colegiado entre tutores, la configuración de redes de colaboración para el acompañamiento y los acompañamientos institucionales con los cuales puede contar la escuela: egresados, padres, madres o familiares de los estudiantes, la comunidad y las instituciones del Estado en los diferentes servicios públicos que ofrece (salud, justicia, cultura, deporte), para así no sólo estrechar los lazos de corresponsabilidad educativa, sino también, abonar en la formación conjunta de comunidades educativas donde se practique la “ecología de saberes” (Sousa, 2009), con la vigilancia de abonar en la formación de las y los jóvenes

estudiantes, evitando caer en acciones con tintes asistencialistas y compensatorios donde priva la prevención y sanción como las únicas vías de educación para las generaciones jóvenes.

En un último apartado titulado con la frase de un docente que sinteriza la disyuntiva entre ser docente y ser tutor: *saber que soy parte de un escalón de una escalera*, me parece que se da paso a fuertes cuestionamientos, reflexiones y críticas sobre el ser docente y el rol de tutor que se asume y ejerce tanto desde la personalidad de cada tutor o tutora, como también, desde las disposiciones y recursos que pone a mano cada Ministerio o Secretaría de Educación, o bien, los autores y editoriales independientes que producen conocimientos y prácticas en torno a la tutoría en secundaria.

En suma, la visión, percepción y práctica docente ante la vorágine de la tutoría, representan puntos de partida que se añaden a las demandas de transformación del Sistema Educativo Mexicano, de la Educación Básica y de manera muy específica y prioritaria a la Educación Secundaria.

Es así, como desde diversos hilos de interpretación, se entretajan conocimientos y experiencias formativas que conducen a comprender, redimensionar y proponer otras formas de entender y ejercer tutorías que acompañen los trayectos formativos de docentes y estudiantes en secundaria, en el encuentro de subjetividades, de experiencias de vida, es decir, de una tutoría con sujeto, que potencialice el disfrute de enseñar y aprender, se convivir, compartir, del ser sujetos.

4.1 La tutoría como experiencia formativa en el currículum

Postulo que la experiencia es un elemento constitutivo de la tutoría, con base en los aportes de Dewey (2004), Mèlich (1997), Larrosa (2009), desde mi experiencia en relación con la tutoría y las experiencias conversadas con otros, en cuanto al valor, trascendencia y sentido pedagógico de la experiencia en la transformación humana, como aprendizaje personal y colectivo.

Siguiendo a Larrosa, la experiencia es “eso que me pasa”, (Larrosa, 2009: 14). El eso como acontecimiento o como persona ajena, extraña, algo o alguien que no soy yo, por ello implica exterioridad, alteridad y alienación, que no me pertenece, que no soy yo, que está fuera de mí, de mis pensamientos, de mis emociones, de mis ideas. En cuanto al *me*, indudablemente se trata de mí, ese algo ese alguien cuyo lugar de experiencia soy yo, que trastoca mi ser, mi cuerpo, mi mente, mis sentimientos, es decir, mi subjetividad, mi capacidad reflexiva de ir al encuentro del acontecimiento y/o de la persona que mueve aspectos de mi persona en lo que soy, pienso, siento, creo, hago, que me afecta, entendiendo que ninguna experiencia es idéntica a otra, cada experiencia es subjetiva,

aunque parezca redundante; aunado a lo anterior, prevalece un principio de transformación, que alude a la apertura, disposición, sensibilidad y vulnerabilidad con que cada sujeto se *ex/pone* a transformarse. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de experiencia (Larrosa, 2009: 17).

La experiencia nos forma y nos transforma (Mèlich, 1997: 80) Acerca del “pasar”, la experiencia está en movimiento, representa un paso, un pasaje, un recorrido, un trayecto por donde se pasa, transita, recorre, viaja, que no es estático ni el mismo siempre, que generalmente no es el mismo, por lo cual, representa una aventura, un atrevimiento lleno de incertidumbres, riesgos, peligros, retos, desafíos a *experienciar* o experimentar, lo que sería una experiencia con algo, dice Larrosa, con alguien, agregaría yo. Precisamente eso que pasa por la vida de algún sujeto, por eso que me pasa, eventualmente deja huellas, registros, marcas, heridas, que quizás puedan ser visibles en el cuerpo, pero que también se manifiestan en las formas de pensar, de ser, de actuar y sentir de las personas, como muestra del paso que deja algo o alguien, como una pasión o padecimiento.

Dicho así, pareciera que la tutoría se resume en las experiencias acumuladas de las personas a lo largo de la vida, pero no es mera suma de anécdotas o acontecimientos, sino que el hecho de hacer de eso que pasa una experiencia, deviene de la relación consiente y reflexiva que se tenga con ese algo o ese alguien, recurriendo al ejemplo que Larrosa propone, lo importante no es el texto, sino la relación con el texto, lo importante no es la tutoría, sino la relación que se establece con la tutoría, no es el o la tutora o el grupo de jóvenes estudiantes, sino la relación que se entabla con y entre las personas que participan en espacios de diálogo, de conversación acerca de lo que les pasa en la vida, como jóvenes, como adultos, como hijos, como hermanos, como padres, como amigos, como novios, como estudiantes, como seres humanos.

Traigo a la memoria a una profesora que conocí en mis estudios de preparatoria: Patricia Pliego Jiménez, mujer pedagoga que en su docencia y trato, generó en mí no sólo muy buenos aprendizajes, sino mi interés y decisión por estudiar tan noble profesión; sé que a mis compañeros de grupo no les causó mayor impresión, que el de una profesora estricta, poco amable, pero en mí, en mis pensamientos e incertidumbres acerca de la profesión a elegir, en mis emociones al sentirme más valorada en mis aspiraciones de vida, en la escucha y orientación que me brindó al preguntarle por la

pedagogía, fue tal la afectación que heme aquí, con la convicción de seguir aprendiendo y compartiendo lo que soy.

En las conversaciones con profesores de la Telesecundaria Frida Kahlo y con Larissa Langner, única integrante ahora del equipo de Tutoría de la DGDC, también hubo figuras importantes en su vida juvenil, por quienes más que la elección de una profesión, como fue mi caso, sembraron en ellos diversas semillas que germinaron en lo que ahora son y profesan, de Larissa, su profesora de literatura, quien sin recibir una tutoría formal, con su trato y docencia inspiró en ella un gusto por la lectura; la maestra Blanca Rosy, para quien su abuela representó un icono importante de preparación profesional, de independencia y autonomía como mujer; para el profesor Gabriel, quien sin la dedicación de su madre quizás no hubiera logrado concluir sus estudios de licenciatura; o para la profesora Alejandra, en sus diversas experiencias docentes, con los jóvenes estudiantes y su amiga Elvia, expresa su motivación por continuar siendo docente.

Por tanto, puedo afirmar que los procesos de acompañamiento que vivieron los docentes, cuando jóvenes, se construyen a partir lazos consanguíneos importantes y de emergencias al ser o representar una figura tutora para otros de igual o menor edad.

De igual forma, la tutoría no está determinada por un programa institucional, un plan de estudios o una serie de secuencias didácticas o actividades, sino que está fuertemente influenciada por la relación que cada joven y adulto establezca con esas mediaciones, si lo que sus sentidos perciben, si “eso” les provoca algo y permiten que “pase” en su vida, podrá ser una experiencia formativa.

Hacer de la tutoría una *experiencia formativa*, es una utopía y una posibilidad de incentivar en cada persona, a hacer de la finitud de su vida una experiencia, no obstante, también es digno de reconocer las experiencias antieducativas que define Dewey como aquellas que detienen, perturban o que engendran embotamiento y que pueden producir falta de sensibilidad y de reactividad, que restringen las posibilidades de tener una experiencia más rica en el futuro. (2004: 72) Inevitablemente pienso en todas aquellas experiencias de rechazo que viven los jóvenes estudiantes en sus procesos identitarios, los estigmas con los cuales se les tipifica, etiqueta y encasilla en las escuelas: flojos, inquietos, retrasados, inteligentes, de excelencia, avanzados, irresponsables, impuntuales, groseros y la lista puede seguir.

También rememoro los rituales que conllevan marcadas diferencias y que quedan grabadas en las experiencias en torno rol de ser estudiante, o bien a las prácticas escolares arraigadas en las escuelas,

me refiero a los cuadros de honor, las filas de aplicados y de reprobados, la selección y competición por formar parte de las escoltas, la entrega pública de reconocimientos, diplomas y premios a los más inteligentes, de mejor promedio, a quienes se han podido acoplar de mejor manera o sin mayores complicaciones a los sistemas de producción académica concertada en exámenes y pruebas de rendimiento escolar, aunados a los protocolos de disciplina y buen comportamiento que se requiere para estar en la escuela, sentados en un pupitre, formados en filas, uniformados (no precisamente con prendas de vestir), en obediencia de las instrucciones dadas por adultos.

De acuerdo con Dewey, lo perturbador no es la ausencia de experiencias, sino su defectuoso y erróneo carácter; erróneo y defectuoso desde el punto de vista de la relación con la experiencia ulterior. (2004:73) Por ello, es preciso destacar la *calidad* de la experiencia a la que hace referencia Dewey, en cuanto al identificar el efecto inmediato de agrado o desagrado que provoque, que permita continuar con experiencias posteriores deseables e intencionadas. En ese sentido, la relevancia de la *continuidad experiencial*, en donde se pone especial acento en toda tentativa para distinguir las experiencias que son valiosas educativamente de las que no lo son. (Dewey; 2004: 77) Aunque tal distinción no sea siempre acertada, a veces también hay errores, decepciones, frustraciones, pero lo importante es continuar abiertos a la posibilidad de experiencias que abonen al cambio en las formas de vida, que sacudan la polilla de lo dado, de lo estático, de lo cómodo y confortable, más bien, un trayecto que requiere de energía sueños, ilusiones, miedos, angustias, pero también esperanzas y apuestas, en otras palabras: la experiencia es siempre, de una manera o de otra, experiencia de la finitud. (Mèlich, 1997: 77)

Es así como, desde estos referentes en cuanto a la experiencia formativa, se da paso a una lectura amplia, compleja y reflexiva de la tutoría como currículum en el marco de un plan de estudios, en relación con la docencia, los recursos didácticos y la gestión institucional mentados desde la norma y desde el diseño curricular, pero también, a la luz de la experiencia del trabajo en campo y de la lectura analítica de discursos y narrativas en torno a la tutoría en educación secundaria.

Si bien los términos currículum, planes y programas de estudio, se posicionan en siglo XIX y XX, basta con mirar la historia de la educación en las diferentes civilizaciones humanas, en los tiempos y espacios habitados, para poder identificar estas concepciones tanto en la educación familiar, que ha sido seminal en el proceso de formación humana, como en la educación institucionalizada de infancias y juventudes, principalmente, que ha estado a cargo de las personas con “más experiencia” y

regularmente con mayor edad, en espacios fuera del seno materno, cuyas finalidades formativas dependen en gran medida del poder del Estado en lo económico, político, militar, cultural y social. Desde el punto de vista epistémico, la teoría curricular responde a los intereses de la industrialización y del sistema educativo (Díaz Barriga, 2009: 15).

Comprender la relación dialéctica entre currículum, planes y programas de estudio, escuela, docencia, didáctica, evaluación y educación, es en sí mismo complejo; hablar de alguno de estos elementos, invariablemente trastoca los demás en tanto su connotación histórica y los contextos en donde se sitúa su análisis. Hombres y mujeres desde diferentes campos de conocimiento (filosofía, sociología, artes, psicología, pedagogía), se han cuestionado por ¿qué y cómo debían aprender las generaciones jóvenes?, ¿en qué espacios físicos acudían a recibir la preparación que ameritaba su condición o su origen social?, ¿de quién y con qué preparación académica estaban a cargo las enseñanzas?, ¿cuáles eran los ideales de formación humana a la que se aspiraba? En sus respuestas y discursos se encuentran huellas latentes de lo que ahora conocemos por currículum y todo cuanto ello comprende en la vida cotidiana y en la vida institucionalizada, así como su relación con la vida económica, laboral y política en las sociedades.

La escuela en general o un determinado nivel educativo o tipo de institución, bajo cualquier modelo de educación, adopta una posición y una orientación selectiva ante la cultura, que se concreta, precisamente en el currículum que se transmite. El sistema educativo sirve a unos intereses concretos y ellos se reflejan en el currículum (Sacristán, 1988: 18).

Así mismo, los conocimientos, habilidades, ideologías, creencias, aptitudes y comportamientos por enseñar y aprender han estado supeditados, en gran medida, por la clase social y las condiciones de vida incluso geográficas. La enseñanza de las ciencias naturales, sociales, la gramática, los idiomas y las artes, han tenido presencia constante en diferentes momentos de la historia de la educación, inculcadas propiamente en las escuelas, pero también como parte de la vida misma de los seres humanos. No podemos olvidar que el currículum supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo de estímulo y escenario del mismo, el reflejo de un modelo educativo determinado por que necesariamente tiene que ser un tema controvertido e ideologizado, de difícil plasmación en un modelo o proposición sencilla (Sacristán, 1988: 15). No obstante, el devenir histórico de la educación nos ha

conducido a una *operativización* del conocimiento inscrito en planes y programas de estudios diseñados conforme a las teorías curriculares definidas considerando que

Lo que se adquiere, cuando se adopta el discurso curricular, es una conceptualización que invita a pensar la relación proyecto-práctica a nivel de cada establecimiento, invitación inexistente en los países que no admiten autonomías programáticas [como el nuestro]. Se filtra de este modo la posibilidad de concebir un modo de gestión diferente de los asuntos escolares, a imagen y semejanza de los sistemas educativos norteamericano e inglés. Y este tráfico de modelos impacta al pensamiento, los discursos y las pautas de acción locales, bajo el supuesto de que se trata de una cientifización, y produce a veces la repetición de siniestros que se trituran en las rutinas del sistema (Furlán, 1989: 70)

De manera que los conocimientos y experiencias representan elementos constitutivos de la tutoría, que, si bien son poco vistos y valorados, se encuentran presentes en las interacciones sociales, cargadas de subjetividad, interculturalidad y sabiduría, al momento de teorizar la vida, mediante el diálogo, la conversación y los encuentros horizontales con la alteridad.

La noción latina del currículum como “carrera de vida”, hace alusión a lo que comprenden las experiencias formativas, en cuanto al tipo, forma, tiempos y lugares de la educación. Es visto como un proceso que sintetiza finalidades e intenciones del proyecto educativo y su realización en contextos concretos. (Cendales, 1996: 57) Sin embargo, la noción generalizada del currículum como plan o programa de estudios, atiende un listado de materias y contenidos dosificados en bloques o módulos de manera secuencial, para cubrirse en un lapso determinado, y que cada vez se comprime más, por los tiempos capitalistas de producción, sobre todo en niveles educativos superiores; de este modo, el desarrollo del currículum es homologado al diseño de planes y programas de estudio, conocido como el currículum explícito, expuesto en tinta y papel en donde se trazan los ideales formativos.

Lo particular de este desarrollo es pues, el empaquetamiento instrumental del problema de los fines, contenidos, programas, métodos, recursos y organización, en la noción de currículum que una vez que se acuña opera como lente a través de la cual se ve y se juzga a la institución escolar. Procedimiento similar al seguido por Comenio y posteriormente extraviado por algunas vertientes tecnísticas de la didáctica. (Furlán 1989: 69) También se ha denominado currículum oculto o vivido, a la expresión e interacción entre las culturas de docentes y estudiantes, a través de las cuales se hace realidad, o más bien se diversifica la propuesta curricular conforme al contexto concreto en el que se

encuentran y re-construyen desde sus referentes epistémicos, prácticos, axiológicos, políticos y sociales.

En este sentido, parto de la definición de currículum como un proceso social e histórico mediado por múltiples fuerzas sociales y condiciones específicas de formulación y realización, un proyecto político y cultural en el que entran en juego intenciones, intereses, teorías, conflictos y resistencias siempre cambiantes y perfectibles (Cendales, 1996: 58). Concebido así, el currículum representa una oportunidad de gestión autónoma y contextualizada de la educación en las escuelas, de educación secundaria, sin embargo, más que un proyecto pedagógico (que involucre a los sujetos en su propia formación y articule los medios necesarios para su concreción), se ha convertido en un documento normativo (que dicta las líneas de formación sobre las cuales habrá que encausarse la instrucción y la disciplina de las y los jóvenes estudiantes, a través de los contenidos disciplinarios de las asignaturas que conforman un mapa curricular).

El principal propósito y objetivo es preparar al joven para las futuras responsabilidades y para el éxito en la vida, por medio de la adquisición de los conjuntos organizados de información y de las formas preparadas de destreza que presentan las materias e instrucción (Dewey, 1938: 66). Las diversas reformas de la educación básica, se han abocado en su mayoría en una reforma meramente “curricular”, más bien, una adecuación de planes y programas de estudios en tanto tipo y número de contenidos, en la reducción o simplificación de temas a abordar, dependiendo de la tendencia pedagógica, por no decir moda pedagógica en boga. Se intentó uniformar lo que compete ser enseñado en el transcurso de una experiencia escolar, a la vez que se buscó establecer un conjunto de condiciones para “garantizar” la experiencia de aprendizaje idéntica en los sujetos de la educación. (Díaz Barriga, 2009: 32) Aunque he de decir, que lo que mayormente orienta a los docentes en la consecución de los programas de estudio en las aulas, son en sí, los libros de texto (Apuntes Bimodales para el caso de Telesecundaria), ya sea los producidos por la Dirección General de Materiales Educativos, o los textos de editoriales comerciales validados por la SEP.

Cabe mencionar que la DGDC, produjo Guías y Antologías de Trabajo orientadas a la difusión de la Tutoría, que hacían las veces de recursos para la formación/capacitación de los tutores en las entidades, al respecto se ahondará en el siguiente capítulo, en el apartado Recursos y Tecnologías para el trabajo en Tutoría.

En esta aproximación crítica a lo que es y representa el currículum en la educación básica, se da apertura a una de las preconcepciones o supuestos a las que refiero en el capítulo anterior, es la *curricularización* de la tutoría, pero también de la educación, es preciso poder distinguir entre currículum y plan de estudios, tal como lo menciona Alfredo Furlán al afirmar que existe una distinción entre currículo y plan de estudios: currículum no es sólo plan, también es práctica realizada, experiencias realizadas; y no es sólo de estudios, sino que más bien es un proyecto de promoción de experiencias, es un proyecto de promoción de aprendizajes. (Furlán, s/f: 07³⁴)

De experiencias agradables, en términos de Dewey, donde la propia educación represente para el sujeto, una experiencia de aprendizaje y enseñanza a la vez, tanto de conocimientos disciplinarios, como de la narración subjetiva, transformadora y reflexiva de lo que “le pasa”, en compañía de personas que abonen a experiencias ulteriores: de acompañamientos dialógicos. En este sentido, quizás la tutoría no debió ser puesta en la cuna burocrática de un diseño curricular, dado que más bien nació en las entrañas de la vida cotidiana de entornos educativos.

De manera que postulo a la tutoría como *experiencia formativa* en el currículum de la educación secundaria, me refiero al currículum vivido, oculto, presente en los vínculos pedagógicos entre estudiantes, entre docentes, entre estudiantes y docentes que se ha configurado en las interacciones sociales cotidianas, inmersas en la vida escolar y en los espacios educativos propios de la escuela. Con base en los *tipos ideales* propuestos por Weber como un recurso metódico, que investiga y expone las conexiones de sentido irracionales, afectivamente condicionadas, del comportamiento que influyen en la acción como “desviaciones” de un desarrollo de la misma “construido” como puramente racional con arreglo a fines (Weber, 1964: 07) prefiguro algunos postulados con los cuales poder analizar de manera crítica lo curricular de la tutoría,

- Cómo se hubiera incorporado la tutoría a la educación secundaria, de haberse considerado las voces y experiencias de gestión pedagógica de docentes, directivos y personal de asistencia educativa, de haber diseñado una propuesta para la formación con jóvenes estudiantes en conjunto con especialistas en juventud, en diseño curricular, en pedagogía, formación docente y en políticas públicas de educación básica; de haber tomado en cuenta

³⁴ Furlán, A. (s/f) Currículum y condiciones institucionales. En http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec_Furlan.pdf. Consultado 29 marzo 2016.

las condiciones escolares y educativas particulares de las secundaria, antes de pensar a la tutoría en el currículum oficial nacional.

- Cómo se hubiera interpretado y aprehendido el acompañamiento a las trayectorias educativas de las y los estudiantes, de haberse reconocido, valorado y promovido los vínculos pedagógicos e interacciones significativas de estudiantes entre sí y con sus docentes, así como entre docentes en los encuentros y desencuentros desde las afectividades que acontecen en la cotidianeidad de la escuela; ante los avatares que atraviesan las generaciones jóvenes en y con sus familias y grupos de pertenencia.
- Cómo se hubiera configurado la tutoría de haberse escuchado, valorado y potencializado las experiencias, saberes y acciones de las y los jóvenes en su ser estudiante de secundaria, aunado a las experiencias de praxis docente de quienes día a día se relacionan, interactúan, se forman y ejercitan una profesión que trastoca la vida de generación tras generación; y que esto se hubiese contemplado como eje transversal de la educación, no sólo en las escuelas secundarias, sino en todos los niveles y subsistemas existentes.

La pregunta por lo curricular de la tutoría adquiere relevancia al traspasar las fronteras de lo normado y hacer visible lo que ha estado presente desde tiempos inmemorables, como expresión de afectos, diálogos, vínculos, acompañamientos, tutorías, es decir, de experiencias de vida transformadoras.

4.1.1 Tutoría: espacio curricular o asignatura ¿ambigüedad o innovación?

Seguramente salta la interrogante por el “o”, entre espacio curricular y asignatura, así como el cuestionamiento por la ambigüedad en su definición, de frente a una imagen de innovación curricular. Lo cual procuraré atender con puntualidad en las siguientes líneas. Tanto en las reuniones con equipos internos de la DGDC, como en los talleres nacionales y/o regionales con docentes y equipos técnicos estatales, José Sánchez, Larissa Langner Romero y yo, integrantes del equipo de Tutoría de la DGDC, en su momento, enfatizábamos la distinción entre espacio curricular y asignatura, argumentando que si bien en un sentido literal la tutoría al igual que las asignaturas de educación secundaria ocupan un espacio en el mapa curricular, la tutoría a diferencia de una asignatura, no cuenta con contenidos dosificados en un programa de estudios por bloques temáticos a impartirse en todas las escuelas, de la misma manera y en los mismos tiempos cronológicos.

En cambio, la tutoría se centra en la vida de los adolescentes, sus experiencias, más no en el abordaje y cumplimiento de contenidos disciplinarios, por tanto, no precisa de calificaciones numéricas, que acrediten o no la vida misma de las y los jóvenes estudiantes, no obstante, sí prevalecía un espíritu de evaluar en un sentido formativo, de retroalimentación, de seguimiento a los aprendizajes, logros y tropiezos de los estudiantes en sus trayectos formativos, contemplando los ámbitos de la tutoría orientados a acompañar la integración entre el alumnado y la escuela, promover el aprovechamiento académico de los adolescentes, la convivencia inclusiva en el grupo, así como para fortalecer su proyecto de vida; partiendo de las experiencias cotidianas, inquietudes, intereses, potencialidades, necesidades, motivaciones y riesgos de los estudiantes.

Recuerdo que Larissa afirmó que “en tutoría el objeto de estudio es la vida de cada uno de las y los estudiantes”, que forman un grupo heterogéneo, en cada escuela, localidad y entidad. Por tanto, no era posible planificar contenidos homogéneos para realidades heterogéneas. Cada joven, cada grupo y escuela son diversos, y si bien, existen elementos comunes que acontecen en la vida cotidiana de las escuelas, no era posible darle el mismo abordaje, como un tema a aprender, para después evaluar y calificar, sino que nos referíamos a los procesos de acompañamiento que cada docente brindase a su grupo, con sus propios referentes y con el apoyo de sus colegas.

Sin embargo, al ubicarse a la tutoría en el marco de un currículum “formal”, oficial, nacional, era de esperarse que contase con un programa de estudios diseñado a partir de una didáctica específica, así como la hay para el aprendizaje de las matemáticas, las artes, la escritura o la historia. Empero, nos costaba trabajo identificar una didáctica operativa para la tutoría, que dictase las palabras precisas que el docente debería repetir al estar frente a un grupo de jóvenes estudiantes, o bien, diseñar actividades secuenciadas desde la comodidad de nuestros escritorios, restándole importancia y capacidad a los docentes para trabajar con el grupo de manera libre, situada y acorde a las experiencias de su grupo. Aun así, si valoramos la necesidad de ampliar las orientaciones vertidas en los *Lineamientos de Tutoría 2011*, a manera de sugerencias, de propuestas que diesen un margen de acción para los tutores. Quizás y sin proponérselo con vehemencia, abrimos la posibilidad de romper los esquemas de programas dictatoriales y prescriptivos que Berlanga nombra “campo de regulación de la intervención social y de la intervención educativa”

- a) relación de dominio, de ejercicio de autoridad (“te voy a formar, te voy a educar, te voy a integrar, incluir, desarrollar”) que se establece en la relación con el otro;

- b) la lógica de “fabricar al otro”, como finalidad y racionalidad constitutiva de la acción
- c) la forma instrumental de desarrollar la acción en términos de relación medios-fines, eficiencia, eficacia;
- d) la idea de proceso lineal: la intervención como secuencia lineal previsible, ordenada para producir lo otro, al otro.

Intentar la relación desde el desplazamiento epistémico y el desplazamiento lingüístico, abre la oportunidad de elaborar una relación con la realidad, con el otro, que no es de intervención sino de “trato”. (2014:1,2)

Es probable que cualquiera de los argumentos anteriores o todos en su conjunto, no alcancen para contrarrestar lo evidente, la Tutoría tiene una carga horaria (aunque desigual) en el currículum de la educación secundaria y por tanto, debería de poseer las mismas características y componentes didácticos que el resto de las asignaturas, de modo que las quejas recurrentes han sido y son a la fecha, que no hay un programa de estudios, que no tiene un libro de texto y que no vale, porque no se califica. Larissa y yo, coincidimos en que más que optar por un cambio conceptual dejando de nombrar tutoría, sino que es preciso hacer evidente y consiente un sentido legal, proteccionista e intervencionista de la tutoría, pero también, un sentido de experiencial, dialógico y acompañamiento a procesos y de formación con jóvenes estudiantes.

Al interior de la DGDC, se elaboraron nueve Informes Nacionales de Seguimiento a la Reforma Educativa, de 2005 a 2009, a través de los cuales se documentaron los procesos de piloteo, implementación y generalización de la Reforma en Secundaria. En ellos se vertían las opiniones retomadas por los equipos técnicos estatales en las escuelas, con las cuales era posible avizorar las principales problemáticas a las que se enfrentaba la Reforma misma, en cuanto a la gestión de la escuela, la pertinencia de las asignaturas, las implicaciones de los cambios curriculares, por mencionar algunos ejemplos. Respecto a la tutoría, se encuentran algunos datos que evidencian cómo la tutoría fue percibida, asumida y en algunos casos cuestionada e ignorada por parte de las escuelas. De las expresiones de aceptación y valoración positiva de la tutoría, directivos y docentes opinaron

- (...) “es uno de los aciertos más importantes de la RIES”.
- Ya hacía falta esa hora, que los alumnos tuvieran ese espacio donde libremente, sin tener la atención o la necesidad de llevar un programa, ellos pudieran expresar sus dudas, comentarios [...] la verdad me parece muy bien (maestro de Educación Física).

- Es un espacio específico para dialogar con los muchachos, comunicar todas sus inquietudes y lo que les satisface y lo que no de la escuela secundaria; las inquietudes de los chicos respecto a mi forma de ser, de trabajar y lo que esperan de mí (maestra de Inglés). (SEP, 2006d: 27)

Las voces de los estudiantes también son importantes, al respecto de la tutoría, existieron opiniones encontradas, a algunos les agradó contar con un tutor que los escuchara y comprendiera, o les enseñara, principalmente, valores y formas de convivencia con otras personas. Ellos dijeron que el rasgo más característico de los tutores es que los respetaron y atendieron sus problemas; es decir, para ellos el valor principal de la tutoría consistió en el trato que les dieron los maestros, pues mencionaron que otros docentes los regañan, les gritan o no los tratan con respeto. Es igualmente significativo que algunos de los adolescentes entrevistados precisaran que en Orientación y Tutoría aprenden “cosas relacionadas con su vida” (...) En otros casos los estudiantes apuntaron que no aprendían nada en tal hora, porque los maestros les “dejaban” terminar sus tareas, así que fue “tiempo perdido”. (SEP, 2006e: 14)

Es evidente que, al implementarse la tutoría en las escuelas, como normativa oficial, sin previo aviso, formación docente, o asesoría en la reorganización escolar, la interpretación y práctica de la tutoría resultara un galimatías impresionante. Cada escuela hacía lo posible por entender y llevar a cabo una “asignatura” nueva, sin programas de estudio, sin libro de texto y sin poderse evaluar con calificaciones, al tiempo que la figura de tutor se confundía con otras figuras (asesores, orientadores educativos, tutores legales); decidir quiénes serían tutores, por sus horas disponibles, por su carisma y conexión con las y los estudiantes; en algunos casos era motivo de evasión. En una reunión estatal en Chiapas, una directora comentó “ahora entiendo porque los tutores me piden el horario del lunes por la mañana o del viernes a la última hora”, haciendo alusión a que buscaban omitir la hora de tutoría en la ceremonia cívica, o con el relajamiento de los viernes casi al toque de campana para salir de la escuela. Expresiones como está, denotan por un lado la desvalorización de la hora de tutoría, pero a la vez, la angustia de no saber qué hacer en la hora de tutoría con un grupo de jóvenes estudiantes.

En cuanto a la pregunta por la ambigüedad o innovación en la tutoría, es un debate aún no resuelto, pues evidentemente depende del lugar donde se mire, los anteojos con que se capte su esencia y los argumentos que den respuesta. Es probable que la ambigüedad sea motivada por los argumentos que Freire plantea

Nuestra práctica de educadores progresistas es ambigua. Esa ambigüedad se debe al hecho de que estamos obligados a caminar con un pie dentro del sistema y otro fuera. Y caminar así no es fácil. Por un lado, el educador está atado condicionado por estructuras y procedimientos: está dentro de una 'cotidianidad' frente a la cual (sin embargo) sueña lo contrario, un contrario que aún está lejos. Esta ambigüedad en que se mueven los educadores tiene sus riesgos. Puede provocar, por ejemplo, desilusión. Uno lucha un año, cinco, diez y no ve indicios de que sus sueños estén por realizarse. Esta desesperanza puede llevar al fatalismo e incluso a un cierto cinismo... Por eso pienso que la lucha individual tiene riesgos. (Freire, 1985)

Aunque la tutoría no es una innovación en sí en la educación secundaria, pues expresiones de tutoría y acompañamientos dialógicos han estado presentes en las interacciones sociales y educativas al interior de las aulas, las escuelas y las comunidades, la tutoría como un espacio dentro del currículum, si pareciera representar un intento por desdoblarse lo que por diseño curricular se ha entendido, por lo que las competencias han impuesto y los preceptos administrativos han dictado. Pero todavía hay camino por recorrer, no para resolver este dilema entre innovación y ambigüedad, sino para seguir tratando de incidir en los presupuestos pedagógicos con los cuales camina la educación secundaria, para evidenciar los divorcios institucionales que viven las instancias de la SEP y que se trastocan la vida en las escuelas, que continúan de pie, pese a las vicisitudes e inclemencias de la vida política en nuestro país.

Con base en lo aquí referido, pareciera que la tutoría tendría que circunscribirse a lo normado y establecido por el diseño y desarrollo curricular, para su concreción metodológica en el aula escolar. También es necesario analizar de qué manera la propuesta de planes y programas de estudio afecta las relaciones institucionales al "oficializar" el sistema de enseñanza de una escuela, por una parte, y al concebir de determinada forma el papel del docente por otra. (Díaz Barriga, 2009: 29) A manera de radiografía, la tutoría se inscribe como un elemento que se subsume a la apuesta por la calidad de la educación, como parte de la carga curricular y de los deberes de todo docente. Si bien mi visión puede estar un poco sesgada, al haber participado en las labores de difusión y reestructuración de los Lineamientos de Tutoría, en retrospectiva puedo valorar que, aunque en la intención del equipo de Tutoría existía un ánimo de mejorar los procesos formativos de las y los estudiantes en secundaria, las formas, tiempos y condiciones escolares, administrativas y laborales con las cuales se incorpora la hora de tutoría en secundaria, no fueron del todo favorables.

4.1.2 Docencia-tutoría. “Saber que soy parte de un escalón de una escalera”

Algunos cuestionamientos que comúnmente se plantean de la tutoría con relación a la docencia, versan sobre las diferencias entre ser docente y ser tutor, si es una carga extra de trabajo o forma parte de la profesión docente; pareciera que la incertidumbre por saber si se trata de una misma función o de un cambio de rol, apunta a mirar la delgada línea que se traza al enunciar las cualidades o características deseables que debe reunir un tutor. La frase “saber que soy parte de un escalón de una escalera”, dicha por el profesor Gabriel de la Telesecundaria Frida Kahlo, me parece que expresa el sentir hacia su labor profesional y en este sentido, ayuda a dirimir las controversias entre ser docente o ser tutor.

Lo dicho en mayor o menor medida por los discursos normados de la tutoría en América Latina, coinciden en afirmar que la tutoría forma parte de la docencia. En España la acción de la tutoría es un elemento inherente a la función docente, e implica una relación individualizada con el alumno en la estructura y la dinámica de sus actitudes, aptitudes, conocimientos e intereses. Ha de favorecer la integración de conocimientos y experiencias de distintos ámbitos educativos, y colaborar en aglutinar la experiencia escolar y la vida cotidiana extraescolar (Pastor, Román, CoLilles, & Ulloa, 1995: 16, 17).

Si bien, coincido en el carácter inherente a la función docente, discrepo en cuanto a que la tutoría se visualice como la “integradora” de los conocimientos curriculares, aunque no está al margen, no considero que sea su principal finalidad. Respecto a la concepción del rol tutor del docente, en Perú se apela a la presunción básica de que la tutoría es que cada estudiante necesita de un “adulto cercano” en la escuela, que lo conozca, que confíe y que se preocupe personalmente por él. (...) Ya que todo docente ejerce una función orientadora, además del apoyo y orientación que los profesores brindan en sus clases y fuera de ellas, la tutoría asegura que los estudiantes cuenten con una persona (el tutor) y un espacio (la hora de tutoría) especialmente dedicados a su orientación y acompañamiento (2005: 11). Pese a que la figura del tutor tiene relativamente poco tiempo de haberse posicionado en la educación escolarizada, el nivel de exigencia a este docente sobrepasa los márgenes de acción que sólo un tutor o grupo de tutores puede realizar frente a la invariable apatía o delegación de problemáticas por parte de los docentes o directivos a las y los tutores; existe una constante de plantear la acción tutorial como una responsabilidad compartida por la escuela.

Desde este punto de vista, la orientación y tutoría va más allá de la responsabilidad específica que se atribuya a quienes asuman el rol de tutor en la escuela. Sin embargo, el hecho de contar con tutores

que toman a su cargo este rol en forma específica muchas veces hace que sobre ellos recaiga una serie de responsabilidades que en realidad debieran ser asumidas por toda la escuela. El tutor se encuentra así en una situación que siempre plantea aristas difíciles de resolver dado que ellos son quienes deben gestionar acciones para acompañar y enriquecer la escolaridad de los estudiantes, a partir de la creación o articulación de instancias de trabajo ya existentes, no en forma individual y aislada, sino junto a otros (Campelo, Hollmann, & Viel, 2009: 11).

Puede afirmarse que la experiencia de ser docente se traduce en experiencias que implican sentimientos y actitudes favorables hacia los otros: estudiantes, palpables en la satisfacción de haber contribuido en los aprendizajes y proyectos de vida de las y los jóvenes estudiantes; mediada por el diálogo y valoración de los conocimientos de los estudiantes aunada a un gusto y preocupación por guiar a las generaciones jóvenes en su tránsito por la educación secundaria.

Desde la instrumentación de la tutoría en las escuelas secundarias de nuestro país, el espacio curricular ha estado a cargo de docentes de asignatura en el caso de las modalidades generales y técnicas y para la telesecundaria, es el propio docente de grupo. Debido al reajuste en las plantillas del personal docente –en general y técnica–, se consideró a aquellos docentes que contasen con horas de descarga para poder atender a un grupo al que le imparte alguna clase. No obstante, esto no siempre ha sucedido ni sucede así, ya que se tienen registros de que a un docente se le asignan más de un grupo de tutoría, por contar con más horas de descarga, o porque no hay suficientes docentes con horas de descarga que atiendan a todos los grupos. O bien, se asigna como tutores a docentes que no cuentan con horas de descarga y aun así asumen el cargo sin retribución por esa hora laboral, pues Tutoría no cuenta con una clave salarial, ya que desde un principio se estipuló que serían tutores los docentes con horas de descarga.

En algunas ocasiones, se asigna como tutor al orientador educativo, quien en apego a los acuerdos secretariales 97 y 98 que rigen al personal técnico educativo y de asistencia educativa respectivamente, presta un servicio de gabinete en atención a todo el estudiantado de la secundaria y, por tanto, hacerse cargo de un grupo de tutoría, le resta tiempo a sus funciones. En ciertos casos, los criterios que los directivos consideran para elegir a los tutores, es que tengan buena relación con los alumnos, que manifiesten un buen desempeño docente, tengan comunicación con los adolescentes y disposición hacia la tutoría.

Complicaciones para designar a los maestros responsables de Orientación y Tutoría. En 16 escuelas se presentaron diversas dificultades, asociadas principalmente con las siguientes situaciones:

-Los tutores atienden de dos a seis grupos. De acuerdo con lo expresado en los IEA³⁵, siete escuelas reportan que los maestros titulares de las asignaturas de primero no cuentan con horas para que ellos puedan atender este espacio; por tal motivo se resolvió esta situación asignando a un mismo maestro la tutoría de dos grupos o hasta de seis.

-Los maestros de primer grado no pudieron ser tutores. En seis escuelas se identifica que los maestros del grupo no pudieron ser tutores, ya que no contaban con horas para ello y, con el fin de no sobrecargarlos, se optó por designar como tutores a maestros de otros grados o a los orientadores educativos.

-Los tutores no cuentan con nombramiento oficial ni el salario correspondiente. Dos escuelas enfrentaron dificultad para asignar a los tutores, porque la escuela carecía de horas de descarga; para resolverla se apoyaron en maestros que tuvieran deseos de colaborar, pero que “carecen de nombramiento oficial para atender esa hora extra [tutoría], por lo que corren el riesgo de que no se les pague y la propuesta quede inconclusa”.

-Los maestros no aceptaron ser tutores. En uno de los informes se apunta que “en la escuela ninguno de los docentes quería ser tutor [...] se confrontaron y entonces el director decidió que las tutorías las atenderían los maestros de Geografía, porque eran los que tenían horas vacantes y debían cubrirlas”.

-Diferencias en la duración de las sesiones de clase. En una de las escuelas, los grupos de primer grado tienen módulos de 50 minutos, mientras que en segundo y tercero de 45, situación que genera alteraciones en el trabajo con los grupos, ya que algunos docentes atienden grupos de los tres grados. (SEP, 2006f: 21-22)

Si bien todo docente de asignatura está en condiciones de ser tutor, no todo docente desea ser tutor. Más allá de los criterios de designación de un tutor, lo que subyace es la pregunta por la diferencia que existe en ambos roles, o bien, si todos los docentes pueden ser tutores.

Traigo a la memoria, las expresiones del Dr. Ángel Díaz Barriga en la Conferencia Magistral que dirigió en 2010, en el Primer Encuentro de Tutoría en la UNAM, quien criticó que en secundaria un tutor fuese cualquier docente de asignatura, sin embargo, en los Programas de Tutoría a nivel Superior, son precisamente docentes de las licenciaturas quienes asumen el rol de tutores; lo relevante es que el propio Dr. Díaz Barriga, comentó que una profesora de la licenciatura en Ingeniería le compartió su preocupación por una joven estudiante que había menguado su rendimiento escolar, situación que

³⁵ IEA. Informes Estatales Anuales, que el equipo de Seguimiento a la Reforma de la DGDC, les solicitaba a los Asesores Estatales, como parte de las acciones de piloteo, implementación y generalización de la Reforma.

algunos de sus compañeros referían que se debía al consumo de drogas, la profesora estaba a punto de reprobar a la estudiante y tenía la disyuntiva de hablar con los padres de la joven para tomar acciones sobre su salud y desempeño académico de su hija o simple y llanamente reprobarla.

Al respecto, el Dr. Díaz Barriga, le comentó a la profesora que, si era preciso reprobarla que lo hiciera, pero que también apoyara a la joven, sugerencia que la profesora atendió y la estudiante pudo retomar sus estudios y recibir apoyo especializado. Es aquí donde el carácter humano de la tutoría cobra sentido y se pueden sublimar los márgenes del ser docente y tutor.

La tutoría implica un vínculo pedagógico, basado en el interés por el otro, en la empatía, en la confianza, es decir, en los afectos. Aquel que asume esta tarea tiene que sentir que le gusta lo que hace, es básico y fundamental para el desarrollo del rol. Ser tutor tiene que surgir de una decisión autónoma, un acto de voluntad. (Viel, 2009: 58) No obstante, para algunos docentes, ser tutor requiere de una formación disciplinar. En las reuniones estatales con algunos directivos y profesores frente a grupo, mencionaban que los tutores debían ser pedagogos, psicólogos o trabajadores sociales.

Empero, la figura del tutor más allá de aportar conocimientos científicos o disciplinares, comparte su persona como fuente de confianza, como un ser de escucha, que se interesa por los sujetos, por sus problemas, que motiva las fortalezas, la reflexión sobre las debilidades, en fin, que potencializa aquello que sólo precisa de miradas, palabras, cariño, atención, de inspiración para visualizar, planear y concretar todo aquello que en un proyecto de vida se puede trazar.

El carácter intelectual, ético, político y estético de la docencia

Desde hace algunos años y en diferentes latitudes del planeta, la Tutoría ha estado presente en la relación docente-estudiante, interacción basada en la confianza que el docente inspira en el estudiante para consultar sobre cuestiones académicas o escolares, sino de sus experiencias personales, de las dificultades, logros o motivaciones que como adolescentes están ávidos de ser escuchados, atendidos y comprendidos.

En el equipo de Tutoría de la DGDC, le apostábamos a un profesor “como intelectual” (Giroux), al sostener que el uso de la mente es un componente general de toda actividad humana, exaltamos la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica, y al hacer esto ponemos de relieve el núcleo de lo que significa contemplar a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza (1997: 176). Pese a las exigencias de generar un programa de estudios que les indicase a los tutores qué, cómo y cuándo dar tutoría, optamos por confiar en un sentido intuitivo, pedagógico y humano de as y

los profesores de secundaria, capaces de analizar su realidad, sensibles ante las vivencias y problemáticas de las y los estudiantes, con la formación necesaria para reflexionar sobre su práctica y con la conciencia del lugar político, ético y estético que implica la docencia.

Por lo tanto, en los *Lineamientos de Tutoría 2011*, se mencionan una serie de cualidades y habilidades que todo docente posee y/o puede desarrollar para ejercer la tutoría, dando paso a valorar los principios mínimos, como fundamentales en la formación y ser del docente y a la vez, como un ser humano en formación, inacabado y por tanto con potencialidades por fortalecer en su ejercicio docente.

Me parece que la *curricularización* de los programas es estudio, son un intento por despojar al docente de la dimensión intelectual de su trabajo, se considera un operario en la línea de producción; su tarea consiste en aplicar aquello que unos especialistas han hecho. (Díaz Barriga, 2009: 33) O a lo que Freire le denomina “paqueteros”, en su texto *Cartas a quien presente enseñar*, en donde insta a rechazar el papel de simples seguidoras dóciles de los paquetes que producen los sabelotodo y las sabelotodo en sus oficinas, en una demostración inequívoca ante todo de su autoritarismo, y segundo, como una extensión del autoritarismo, de su absoluto descreimiento en la posibilidad que tienen las maestras de saber y de crear (Freire, [1993]2002: 16).

Evidentemente, yo era una de esas sabelotodo, aunque peleaba del lado contrario al que la hegemonía quería instaurar en manuales que verbalizaran el discurso que debían decir los docentes en tutoría, como si los docentes tutores no pudieran pronunciar su palabra respecto a los procesos de acompañamiento a sus estudiantes, como si el compañerismo no existiera entre profesores, o como si la sensibilidad humana se hubiera perdido por completo.

Aun así, tuvimos que ceder y gestionar en ejemplificar un poco más sobre el tipo de actividades que se podrían realizar en tutoría, en cada uno de los ámbitos de acción tutorial, como lo veremos más adelante, esfuerzos que quedaron truncados y que no pudieron cristalizarse en publicaciones que apoyasen la labor de los tutores del país.

4.2 Límites y posibilidades de la tutoría en la educación secundaria

La tutoría vía la política pública institucionalizada se posiciona como un componente del plan de estudios de educación secundaria, con una asignación de tiempo específico, con lineamientos normativos y curriculares para su implementación. En sentido estricto, la estructuración de temáticas

con los planes y programas educativos es el resultado de la conformación del sistema escolar bajo la responsabilidad del estado nacional (Díaz Barriga, 2009: 29). Para así pensar en las condiciones que posibilitan la tutoría en el contexto escolar, el papel de la tutoría en el *habitus* del estudiante, a la tutoría como espacio pedagógico cruzado por el acompañamiento situado que implica cada estudiante, cada docente y cada grupo, en las posibilidades de formación que se configuran en la necesidad e interés por dar y recibir tutoría, el diálogo que implica la convivencia intercultural y las interacciones en la escuela, mediados por los conocimientos disciplinarios y los vínculos sociales que se crean y recrean en la cotidianidad de la vida joven y adulta que transcurre día con día.

En las ausencias y emergencias que irrumpen y que convocan a develar lo enterrado, lo socavado, lo no visibilizado de la tutoría en el currículum como trayecto formativo forjado por la experiencia, con lo cual poder re-interpretar la tutoría, re-valorar su incidencia en la formación tanto de estudiantes como de docentes, de re-significar la labor docente y de la escuela en la vida de quienes habitan, se forman y se pronuncian desde la escuela secundaria, y cuestionarnos sobre los límites y posibilidades que ofrece la tutoría en los márgenes de su connotación curricular e institucional.

Pensar en los límites y posibilidades de la tutoría, conmina a visualizar desde dónde se nombra la limitación o la posibilidad: si desde la norma preestablecida, el supuesto de los diseñadores curriculares (me incluyo), en el contexto de la comunidad, de la gestión de la escuela, del docente, o del grupo de estudiantes; en ocasiones, los márgenes de las limitantes se combinan con las experiencias para ir forjando posibilidades. Identifico dos líneas de reflexión sobre las cuales discurrir sobre la tensión entre límite y posibilidad: *el tiempo y la centralidad-marginalidad*.

4.2.1 El tiempo de y para la tutoría en la escuela

En cuanto al tiempo de la tutoría, no sólo el confinado a los minutos de la hora clase, sino también a las horas que conlleva visualizar a la tutoría como parte de la educación misma. Recorro aquí, a los planteamientos por demás interesantes que enuncia Benjamín Berlanga Gallardo³⁶ en cuanto a que en la educación corren tres tiempos: el *escolar*, el *educativo* y el *pedagógico*.

³⁶ Charla "El tiempo como narrativa" presenciada en la Sierra de Puebla, propiamente en la Universidad Indígena y Campesina en Red (UCIRED), el 16 de abril de 2016.

El *tiempo escolar* se rige por horarios y calendarios medidos por la cronología del reloj, mediante la fragmentación del tiempo, horarios de entrada de salida, de cambio de salón, regidos por el orden, el control, la disciplina y las sanciones. El *tiempo educativo* es aquel en el cual se produce al otro, mediante los objetivos las competencias, los aprendizajes esperados, es decir los productos de se ven reflejados en los estudiantes, como producción lineal que se mide en exámenes aprobados, eficiencia eficacia. Mientras que el *tiempo pedagógico* es el tiempo de la relación con la alteridad, de la relación subjetiva, el tiempo con y para los otros, en tanto que hay un tiempo sin tiempo que no está marcado por el tiempo lineal de producción, es el tiempo para la caricia, tiempo del entre como acto de resistencia para hacer un tiempo pedagógico. El tiempo pedagógico es hospitalidad, es acogida (amorosidad), es caricia (tacto) es herencia (transmisión). ¿Cómo hacemos cambios?, ¿cómo introducimos el tiempo pedagógico en los tiempos escolares y educativos?, ¿cómo subvertir el orden educativo? Son algunas preguntas que Berlanga colocó sobre la mesa, desafiantes, retadoras y reflexivas.

Retomando tal distinción, me hizo pensar precisamente en el tiempo de la tutoría, destacando el uso o más bien aprovechamiento, disfrute y compartición del tiempo con fines pedagógicos. El *tiempo escolar de tutoría* se puede identificar en la hora marcada en el horario escolar, lo cual puede dar lugar a ser tutor sólo en la hora de tutoría y después seguir siendo docente, como si esto fuese posible. La tutoría escolar implica la delimitación clara de funciones y roles: directivos, docentes, orientadores educativos, psicólogos, asesores.

El *tiempo educativo de tutoría* estaría permeado por la planeación de secuencias didácticas, la evaluación, la entrega de trabajos, las actividades grupales, la resolución de ejercicios y actividades en libros de textos, que evidencien que la tutoría se está dando.

En tanto que *tiempo pedagógico de tutoría*, da cabida a ver sujetos y no contenidos, involucrar el cuerpo (miradas, movimientos, afectos, emociones), al tacto en el trato con jóvenes y adultos, como mujeres y hombres, con subjetividades encarnadas (Haraway, 1995).

Teniendo estos referentes como recurso para identificar los límites y posibilidades que implica sólo una hora de tutoría a la semana, es como recurro al hecho de algunos docentes, en diferentes espacios de encuentro para la difusión de la tutoría, expresaron que una hora de tutoría les parecía poco tiempo, para realizar las actividades contempladas, sobre todo en los grupos numerosos; no obstante, para algunos docentes decían no saber qué hacer en esa hora, qué contenidos dar o cómo

controlar al grupo, pues generaba en los docentes zozobra hablar con los estudiantes sobre sus vidas, de exponerse como seres humanos y optaban por organizar algún evento cívico, que los estudiantes concluyeran sus tareas, entre otras actividades para *matar el tiempo*. Esta falta de claridad de la función, como carencia de desarrollos teóricos y la ausencia de espacios para el intercambio de experiencias, son parte de las razones que hacen que los tutores tengan la sensación de hallarse perdidos, de no saber qué hacer, o hacer y no encontrarse seguros de que están desarrollando tareas tutoriales. (Viel, 2009: 58)

Otro ejemplo de limitación ante la posibilidad, radica en que no exista un libro de texto para tutoría, de tal suerte, que el abanico de posibilidades se abre y se diversifica, por un lado para no atar de manos al docente a tomar un libro de texto como biblia (valga la analogía), sino que pueda realizar un acto estético de creación de situaciones de aprendizaje conforme a las características, inquietudes y propuestas del grupo; otra posibilidad claramente lo son los libros de texto publicados por diversas editoriales, que como se verá más adelante, *subsanan* esta carencia dando una respuesta pronta al qué hacer en la hora de tutoría. Aun así, el tiempo normado de la tutoría, escolar y educativo, tiene intersticios en los cuales se pueden generar posibilidades de formación humana, de experiencias educativas, de vínculos pedagógicos, de interacciones significativas, de acompañamientos dialógicos.

En esta misma línea de reflexión, el hecho de que la figura de asesor de grupo se confundiera con la del tutor, ha sido un punto de tensión tanto para lo estipulado en los *Lineamientos de Tutoría*, como para la gestión de la escuela, pues se percibía como duplicidad de figuras, o en ocasiones era el mismo docente, dicho sea de paso, que pese a que no existe una retribución salarial a la figura de asesor de grupo, tiene gran aceptación por parte de los docentes y estudiantes, esto en las secundarias generales y técnicas.

Pero ¿a quién le toca brindar tiempo pedagógico a estudiantes y docentes?, ¿hay tiempos para conversar entre docentes sobre su praxis?, o ¿cómo les va con sus grupos?, ¿hay momentos que se instalan para preguntar por la vida del otro, antes de emitir una sanción, una reprimenda o hasta una expulsión?, ¿cómo están los tiempos en la telesecundaria Frida Kahlo? He de decir que aunque prevalecen los tiempos escolares y educativos, en el cumplimiento de los programas de estudios, de los eventos cívicos y sociales marcados por el calendario escolar, es posible escuchar y observar tiempos pedagógicos que los docentes dan para escuchar a sus estudiantes y preguntarles cómo

están, los estudiantes también brindan tiempos pedagógicos para acercar una silla, para mostrar fotos, para preguntar dudas y pedir consejos a sus profesores, para platicar de sus vidas.

De aquí subyace la limitación de que no se nombre tutoría a todos los acompañamientos y vínculos pedagógicos entablados por docentes, estudiantes, directivos, familias y comunidad, pero que han existido interacciones significativas en las escuelas, con un interés genuino, por la formación de las generaciones jóvenes, pero también, por la formación de generaciones adultas que ejercen la docencia con un sentido altamente educativo y humano, pese a las tradiciones de exclusión aún dentro de la escuela, de denigración de lo joven y exaltación por lo adulto, la exigencia de la calidad y excelencia en detrimento de la potencialidad de la vida juvenil en sus distintas expresiones.

4.2.2 Centralidad y marginalidad, discursos en contradicción

Como se mencionó en el capítulo anterior, la centralidad y marginalidad con la cual ha sido vista y tratada la tutoría tanto al interior de la DGDC-SEB, como en las estrategias de implementación en las entidades del país, es decir, en las aulas escolares y en la gestión misma de las escuelas, representa un punto de inquietud entre limitación y posibilidad en los márgenes institucionales y curriculares. Como política pública, la tutoría ha representado una estrategia que pretende atender a los adolescentes en su formación académica y personal, con la finalidad de reducir el rezago y la deserción escolar. A su vez, el término tutoría ha tenido gran presencia en el *argot* de los programas y documentos oficiales de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB).

De modo que la tutoría se ha presentado como un elemento central de gran envergadura en las acciones de formación de estudiantes, docentes y directivos de este nivel educativo. Sin embargo, la centralidad atribuida a la tutoría es relativa y a la vez ambigua. Durante el tiempo que colaboré en la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) de la SEB, en el equipo de Tutoría, la visión, presencia y valoración de la Tutoría era poco significativa.

El mapa curricular de educación secundaria es sintomático: la desproporción en niveles de importancia de las asignaturas que lo conforman, el orden en que se presentan las asignaturas en lo vertical muestra la preponderancia de las asignaturas como español, matemáticas, ciencias, en los primeros espacios curriculares y va descendiendo a asignaturas como geografía, historia, educación física, educación artística, formación cívica y ética, tutoría, asignatura estatal.

La carga horaria destinada para cada asignatura, también denota la prioridad en la que se ha concebido la formación básica escolarizada, donde las primeras asignaturas ocupan mayor cantidad de horas de trabajo a la semana, y va disminuyendo el número de horas a las asignaturas restantes del plan de estudios. Tutoría cuenta con una hora a la semana, al igual que Asignatura Estatal, por ejemplo.

Otro aspecto sintomático de la marginalidad de la tutoría en la educación secundaria está relacionado con la estructura desproporcionada y desigual del mapa curricular de educación secundaria, lo cual tiene que ver con la organización de los equipos de trabajo al interior de la DGDC. Los equipos de español, matemáticas y ciencias oscilan entre 10 y 12 integrantes, en los equipos de historia, geografía, educación física, educación artística, de 3 a 5 integrantes, formación cívica y ética, y tutoría es de 3 a 2 integrantes.

Un aspecto más, que se suma a este panorama de la tutoría desde la política pública, es la forma de organización de las acciones de difusión de los contenidos curriculares de cada una de las asignaturas de educación básica, durante las etapas de piloteo, implementación y generalización de la Reforma en Secundaria, comprendidas de 2006 a 2009, en las cuales se realizaban acciones de capacitación en cascada, donde los equipos nacionales de la DGDC daban talleres a los equipos técnicos estatales, quienes a su vez, replicaban esta información a sus respectivos equipos por zonas y modalidades educativas.³⁷

En un principio, los talleres regionales y nacionales se conformaban en dos etapas, uno destinado a abordar todas las asignaturas y en otro momento al espacio curricular de tutoría, ello respondía a diferentes razones, en principio porque el equipo nacional de tutoría estaba conformado prácticamente por los mismos integrantes de la asignatura de formación cívica y ética, otro motivo, obedecía a que en las entidades, no había equipos integrados ex profeso para tutoría, los y las maestras que asistían como representantes de tutoría, en su mayoría atendían otra asignatura de currículum o algún servicio educativo, además de tutoría, por lo tanto, los talleres de tutoría se realizaban posteriormente a los talleres de las demás asignaturas.

Este efecto también se replicaba, cuando los equipos técnicos estatales realizaban acciones de capacitación en sus respectivas entidades. Hacia los últimos años de los trabajos de consolidación de

³⁷Cabe señalar, que Telesecundaria, no había estado contemplada en estas acciones, en tanto que Telesecundaria ha estado a cargo de la Dirección General de Materiales Educativos (DGME).

la Reforma en Secundaria, se tuvieron algunas experiencias de reuniones nacionales y estatales, a las cuales acudían todos los espacios curriculares de secundaria.

Ahora mismo, veo que es el momento de mayor marginalidad en la historia de la tutoría en México, al menos desde las oficinas centrales de la DGDC, pues como “equipo de tutoría” se encuentra únicamente Larissa Langner Romero, a la deriva, en aislamiento prácticamente, aunque lo más lamentable de esto, es que no es la única en una situación límbica, valga la expresión. La DGDC, la SEB, la SEP en su conjunto vaga tristemente por pasillos de desolación, de un vacío enorme, con oídos sordos a la razón, que desvaloriza a algunos y ensalza a otros, con manos atadas a la acción política pedagógica, y de que ello, todos y todas somos responsables en cierta medida, como ciudadanía y como sujetos históricos.

Otro claro ejemplo de marginalidad y centralidad en la tutoría, se expresa en el manejo indistinto de la tutoría como espacio curricular y como relación tutora, mencionada con anterioridad en el apartado *Referentes latinoamericanos de la tutoría en secundaria*, En sentidos concatenados, por un lado la definición conceptual y práctica de la tutoría entendida de un modo u otro, pero además las diferencias de visibilidad y presupuesto que ha tenido el Equipo nacional de Tutoría y la Coordinación Nacional para el Fortalecimiento del Logro Educativo. Vale la pena contrastar el apoyo institucional específicamente destinado a la implementación de la relación tutora y de la EIMLE³⁸ con la precariedad y, en ocasiones, franco abandono con que se ha atendido la implantación de la tutoría en todas las escuelas secundarias del país. El ejemplo puede dar idea de los requisitos básicos para la implementación de una política educativa (De Ibarrola, Remedi, & Weiss, 2014: 49).

Situación que en gran medida puede explicar la preponderancia del logro educativo sobre el acompañamiento dialógico, o en su caso, produzca una suerte de variantes o híbridos de la acción tutorial en el afán de hacer confluir ambas perspectivas, que reitero, no están del todo escindidas. Sobre todo, en la modalidad de Telesecundaria, donde el docente se preocupa y ocupa por el desempeño académico de su grupo, mediante apoyos académicos, o bien desde los principios lancasterianos con el apoyo de monitores (estudiantes más avanzados), pero también, se interesa y participa en las experiencias de vida de los jóvenes estudiantes, en la escucha de sus problemáticas, de sus dudas e inquietudes.

³⁸ Cabe señalar que con la nueva administración federal 2012-2018 se canceló el apoyo presupuestal asignado a este programa.

Es común que los docentes promuevan experiencias de aprendizaje entre pares, en un sentido lancasteriano, los estudiantes más avanzados enseñan a estudiantes atrasados en alguna materia o contenido curricular, en voz de los docentes, esta técnica resulta interesante al principio de su implementación, pero conforme avanza el proceso, los estudiantes caen en el desinterés y el juego y terminan por omitirse este tipo de prácticas.

Entre los docentes de la Telesecundaria Frida Kahlo, la noción con mayor presencia y práctica de la tutoría es la asesoría entre pares con fines académicos, en donde los estudiantes más aventajados apoyan a los más retrasados, esto con la idea de disminuir el rezago educativo; además es evidente una tendencia por realizar acompañamientos agradables que favorezcan sus aprendizajes y sus decisiones de vida mediante el fomento del espíritu humanista en el trato del día a día. Aunque eventualmente se tiene conocimiento de la existencia de materiales de tutoría y sesiones televisivas para la modalidad de telesecundaria, el hecho de no contar con estos recursos o considerar que no se adecúan el momento que vive un joven o el grupo, e incluso se hace referencia a tutoriales que apoyen la comprensión de los aprendizajes o bien, la conjugación de contenidos y afectos en el docente como tutor. Algunos estudiantes comentaron en las conversaciones grupales, que ellos y ellas en ocasiones ayudan a sus compañeros o amigos en algún tema que no comprenden, les explican y les apoyan en su comprensión, y esto lo hacen de manera espontánea, por compañerismo.

Resulta sumamente interesante, el lugar desde donde se nombran los límites y posibilidades, so pena de caer en un relativismo extremo, me parece que el nivel de análisis que requiere este tipo de etiquetas dicotómicas, precisa de un mayor esfuerzo cognitivo, de una amplitud en los sentidos con los cuales percibimos, interpretamos y traducimos culturalmente (Kaltmeier, 2012) lo que por tutoría se refiere, para evitar la cerrazón, la univocidad en la mirada y más bien, generar diálogos, tomas de postura y construcciones conjuntas.

4.3 Gestión institucional de la tutoría

Las formas espontáneas en la vida escolar necesitan de una gestión que sostenga su continuidad, que construya espacios intencionales para el trabajo colectivo y promueva la cultura colaborativa en la escuela. (Viel, 2009: 94) Más allá de una serie de dispositivos normativos, de estructuras didácticas, de roles y funciones asignados en discursos sancionados que legitimen y avalen la acción de la tutoría en las escuelas secundarias del país, es preciso aprender de lo que la tutoría propone en términos de

la ofrecer tiempos y espacios para hacer experiencias formativas que no sólo coadyuven al logro educativo o a la satisfactoria conclusión del último tramo de la educación básica, sino que trascienda en la transformación de la vida de quienes aprenden, enseñan, estudian y comparten la vida en las escuelas secundarias técnicas, generales y telesecundarias.

Por ello conviene apuntalar la revisión de la educación y propiamente la valoración de las escuelas como *estructuras de acogida* (Lluís Duch, 2013), como aquellos espacios donde no sólo se reciben, aceptan, enseñan, educan, producen, disciplinan futuros adultos, sino donde confluyen seres de mediación, sujetos con un bagaje cultural e historicidad propios que comparten experiencias formativas, donde también las y los adultos son acogidos, por sus colegas y estudiantes, para aprender juntos de los conocimientos y prácticas disciplinarias, pero también para aprender en el disfrute de compartir la vida aquí y ahora, de estar ahí, de acompañarse, de escucharse, dialogar, disentir, encontrarse y permitirse re-descubrir como sujetos, como seres humanos, desde su individualidad que se hace colectivas y comunes. De hablar sobre lo que “me-nos pasa” (Berlangua, 2013) en la vida.

La gestión pedagógica de los planteles escolares es un enclave fundamental del proceso de transformación. Constituye el principal espacio que se debe transformar pues es el “locus” de interacción con los alumnos. (...) Para que esto tenga lugar, deben producirse las necesarias transformaciones sistemáticas de la gestión política y pedagógica para reubicar en este contexto la capacidad de iniciativa de cada establecimiento (Ezpeleta, 1992: 17) En cuanto a las condiciones institucionales propicias para la tutoría, conviene aquí considerar los espacios físicos, los tiempos (escolares, educativos y pedagógicos), las formas de trabajo y las finalidades educativas que encabezan los directivos de los planteles, pero que asumen, comparten, se mantienen al margen o desconocen docentes, estudiantes, personal de apoyo educativo y las familias; así como de las condiciones laborales de los profesores, en algunos casos en la fragmentación de horarios al trasladarse de una institución a otra, o bien aún dentro de la misma escuela, como sería el caso de la modalidad de Telesecundaria, cuesta trabajo coincidir o emplear tiempo para el encuentro, el diálogo y la compartición de experiencias entre docentes.

De esta manera, currículum no sólo se refiere a contenidos, sino también a la organización del centro educativo, al procesamiento de su autonomía, a las relaciones pedagógicas y culturales que se establecen en su ámbito y a las modalidades de asumir las historias, las lenguas y culturas particulares de los sujetos del proceso educativo (Osorio 1995, en Cendales, 1996: 58).

En los *Lineamientos de Tutoría 2011*, se hace referencia, a una gestión imaginada de la tutoría en las escuelas secundarias, digo que es imaginada, dado que parte del supuesto de que existe cierto conocimiento, valoración y planeación en torno al espacio curricular de tutoría. La implementación de la tutoría coexiste de manera articulada, marginada o en tensión con los propósitos y prioridades asumidos por las autoridades de los planteles, con la manera en que éstas administran sus recursos humanos y materiales, y con las formas instituidas de organización y funcionamiento e interacción con el conjunto de actores de las escuelas (De Ibarrola, Remedi, & Weiss, 2014: 55).

Desde este conocimiento ingenuo de la gestión en las escuelas, es como se apuntalan tres aspectos a considerar en la puesta en práctica de la tutoría que, si bien se tornan prometedoras y utópicas, su concreción depende del tipo de liderazgo académico que ejerza la o el directivo del plantel y las sinergias que desde el colectivo docente fomente: el trabajo colegiado de tutores, las redes de colaboración y acompañamientos institucionales.

4.3.1 Trabajo colegiado de tutores

Como es sabido, la organización al interior de cada escuela es diferente, ante lo cual, los directivos de cada plantel han hecho sus propios ajustes, para evitar y/o contrarrestar la reticencia, inconformidad e incluso simulación de la tutoría. En los *Lineamientos de Tutoría 2011*, se define que el trabajo colegiado debe considerarse un espacio de diálogo, de intercambio de experiencias y de información, de toma de decisiones colectivas y seguimiento que posibilite el establecimiento de acuerdos y la construcción de una visión compartida sobre los retos, las metas, los avances y la responsabilidad en el acompañamiento del proceso formativo de los alumnos. También representa la oportunidad de crear sinergia entre los tutores para fortalecer su función con cada uno de los grupos (SEP, 2011b: 40).

Propiciar espacios y tiempos para encuentros entre docentes, directivos y docentes en calidad de tutores, que compartan sus experiencias en cuanto a su práctica docente y la tutoría, para intercambiar materiales, recursos, información, hacer comunidad e incluso planear acciones conjuntas para fortalecer sus acciones y enriquecer sus interacciones, representa una apuesta por la acción conjunta que coadyuve a potenciar la formación pedagógica de estudiantes y docentes. Es posible identificar algunos esfuerzos por escuelas que han pretendido caminar juntos y robarle tiempo pedagógico a los tiempos escolares y educativos. En el Tercer Informe Nacional de Seguimiento a la Reforma en Secundaria, de reporta que

(...) en algunos planteles Orientación y Tutoría (sic) fue apoyada por varios actores de la escuela, de modo que los tutores no trabajaron de manera individual, únicamente. Existieron planteles en los que se propiciaron reuniones entre tutores, éstos tuvieron relación con los asesores de los grupos de segundo y tercero, intervinieron en las reuniones entre maestros o se planeó un proyecto de Orientación y Tutoría para todos los grupos de primer grado de la escuela (SEP, 2006f:57).

Aunque resulta evidente también, que el trabajo colegiado implica un sin número de factores y variables para que pueda emprender y cristalizar su cometido, tales como el tipo de organización de la escuela, el carisma en el liderazgo de los directivos, como ya se ha mencionado, pero también, el apoyo y acompañamiento de autoridades educativas, asesores estatales y nacionales que respalden las acciones emprendidas a favor del trabajo conjunto, articulado y coordinado no sólo entre tutores, sino de quienes integran y colaboran en la escuela.

Es muy importante no perder de vista que la posibilidad del trabajo colegiado depende sólo en alguna medida de la sensibilización de los docentes, pues a pesar de que no tienen una formación para el trabajo colaborativo, muestran interés por realizarlo. Sin embargo, lo verdaderamente definitivo son los tiempos reales de los que disponen –exageradamente reducidos, cuando no inexistentes– para poder llevarlo a cabo (Ortega, 2013: 33). Desde esta perspectiva, resulta imperante continuar apelando a la irrupción de los tiempos normados institucionalmente, mediante el aprovechamiento de los tiempos pedagógicos que convocan al diálogo, la consecución de acciones solidarias, a los vínculos e interacciones sociales en espacios escolarizados, para dar paso a una educación que transforme realidades en utopías posibles.

El potencial de cambio de que disponen algunos centros o profesores individuales no se aprovecha porque no existe o bien la costumbre o los medios o la formación para codificar la existencia innovadora. Una forma de mejorar el sistema es potenciar la comunicación de experiencias educativas ofrecer ejemplos “imitables” adaptándolos a la realidad propia de cada aula o de cada centro (Sacristán en Ezpeleta, 1992: 94). Pensar que el trabajo colegiado se puede logra de poco y con pequeños pasos, en las reuniones con docentes y equipos técnicos estatales, comentábamos que desde la charla de pasillo, desde una breve reunión en una sala de maestros, la conformación de reuniones de tutores por grado, hasta la participación en el Consejo Técnico, donde los tutores tomasen la palabra para dialogar, plantear problemáticas, compartir experiencias, intercambiar materiales e incluso hacer catarsis, requerían de paciencia, constancia y tenacidad por parte de tutores, docentes, directivos y/o personal de apoyo, pues sin duda es una tarea compleja y gradual. La creación de espacios de trabajo

conjunto permite a los equipos de tutores planear estrategias innovadoras para anticipar los conflictos y las situaciones que surgen cotidianamente en la escolaridad. (Viel, 2009: 41)

4.3.2 Redes de colaboración para el acompañamiento

Hacer hincapié en que la tutoría es una tarea conjunta entre tutores, docentes, directivos, personal de apoyo educativo, familias de los adolescentes, retoma sentido para el trabajo colegiado que favorece la coordinación de esfuerzos en torno al acompañamiento de los trayectos formativos de estudiantes y docentes, mediante la conformación de redes de colaboración. La necesidad de crear *redes* se inscribe en un sentido de tejer lazos de acción conjunta para mirar y acoger de forma coherente y articulada a las y los estudiantes, estas redes se entrelazan no sólo al interior de la escuela, sino que se extienden hacia las familias, la comunidad e instancias estatales y federales.

La acción tutorial se integra no sólo al proyecto educativo de una escuela, sino también se entrama una red de relaciones, promueve una acción compartida y concertada entre los diferentes actores institucionales. Esta estrategia se potencia en la medida en que constituye un accionar colectivo de la institución y no la respuesta individual de un tutor (Satulovsky, & Theuler, 2009: 78). Las interacciones que los docentes en su calidad de tutores, establece respecto a otros docentes, con directivos y en algunos casos con especialistas como orientadores educativos, psicólogos, trabajadores sociales, prefectos o algún personal de apoyo al interior de la escuela, inclusive, los medios de comunicación que entabla con padres, madres, tutores legales o familiares de las y los estudiantes, o aún más, con algunos otros sujetos de apoyo externos a la escuela, quienes de manera voluntaria o convocada, participan, asesoran o colaboran en la vida académica y escolar de la escuela, asemejan hilos con los cuales se pueden tejer redes que den sostenimiento a la formación de jóvenes estudiantes en secundaria.

Tengo presente que, en gran medida, que el cambio de denominación de espacio curricular de orientación y tutoría a solamente tutoría se debió a la petición de algunos asesores estatales, dado que como es sabido, no en todas las escuelas secundarias, en sus diversas modalidades, se cuenta con orientadores educativos. Buena parte de los precursores de la tutoría en las escuelas estuvo presidida principalmente por orientadores educativos, quienes dieron causa a una diversidad de propuestas psicopedagógicas con las cuales atender este espacio curricular.

La idea de que los orientadores dejaran de lado su trabajo de gabinete atendiendo a toda la comunidad estudiantil, para dedicarse a ser tutor de grupo resultaba poco pertinente, dado que más bien se requería de la articulación de trabajo entre orientadores educativos y tutores, claro está que en la modalidad y planteles donde se contara con este servicio educativo.

Un elemento que se tomó en consideración al momento de omitir Orientación de la denominación del espacio curricular de Tutoría, se debió a que como equipo de la DGDC, no teníamos la facultad para delegar responsabilidades a los orientadores educativos, quienes de acuerdo con los acuerdos secretariales 97 y 98, en los cuales se norma la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas y educación secundaria, en cuanto a los servicios educativos de apoyo que se brindan en cada modalidad.

Además de que en telesecundaria, es el docente quien asume y ejerce funciones y roles de director, maestro, tutor, trabajador social, orientador educativo, prefecto e incluso psicólogo, de modo que desde los *Lineamientos de Tutoría 2011*, no era posible indicar las acciones a realizar para estas figuras educativas, que poseen sus propias funciones, más bien lo que se propuso, fueron algunas acciones que el tutor podría emprender con los diferentes actores educativos dentro de la escuela, para trabajar de manera coordinada y en los casos en que se requiriera, establecer contacto y comunicación con las familias, o alguna instancia de la comunidad que brindara apoyo en asuntos particulares o especializados en los cuales las y los estudiantes solicitaran o necesitaran.

En la Telesecundaria Frida Kahlo, lo pude constatar, en conversación con la profesora Blanca Rosy, quien refirió que en ocasiones ha contado con el apoyo de una egresada de la telesecundaria que es abogada en el DIF, quien le orienta en la atención de jóvenes estudiantes que se han visto involucrados en violencia familiar y adicciones. Así como la preocupación y afán de la profesora Alejandra por fortalecer su formación, para mitigar su dificultad "(...) me gustaría darles algo más, digo y me frustra porque no me siento tan capacitada para darles, ya sé que no puedo ejercer terapia, porque no soy (psicóloga) ni estoy capacitada, pero quisiera darles un apoyo o decirles ve a esta instancia, quisiera dar mucho más para apoyarlos."

Al tutor generalmente se le visualiza como el sujeto que se encarga de resolver todo tipo de problemáticas que pasen en la escuela, se le atribuyen cualidades que en ocasiones sobrepasan sus capacidades profesionales o simplemente sus posibilidades de actuación, aunque en primera instancia se requiera de la escucha, la comprensión, la caricia, la empatía, de igual forma es preciso distinguir

aquellas situaciones que exceden su margen de acción, para poder así recurrir a personas e instancias especializadas y adecuadas que puedan brindar un apoyo, guía, orientación y acompañamiento profesional al estudiante, al docente, a la familia o a la comunidad.

Hay una delgada línea entre la responsabilidad que le asigna la función y su posibilidad de abordaje real, en función de una incumbencia de saberes profesionales que no posee si sería pertinente exigirlos. No asumir funciones que excedan su perfil de formación, resulta una posición a construir (Satulovsky, & Theuler, 2009: 81). No obstante, es digno de reconocer, que varios orientadores educativos, psicólogos y trabajadores sociales, apostaron y trabajaron en favor de la tutoría, nutriendo tales experiencias desde sus disciplinas colocando en el medio la formación de las y los estudiantes en la hora de tutoría, en ocasiones sí con actividades prediseñadas, y en otras con una fuerte creencia en la interacción con los jóvenes estudiantes, en la escucha y apoyo de sus problemáticas y de mirarlos sin los lentes de las etiquetas, la generalización y sin el estigma de su edad.

4.3.3 Acompañamientos institucionales

En la versión 2011 de los Lineamientos de Tutoría, Larissa Langner propuso incorporar un directorio de instituciones a las cuales las y los tutores pudieran recurrir en caso de requerir más información sobre alguna temática en particular, o bien, para solicitar sus servicios en la atención un caso en particular, o bien, requerir del apoyo de alguna charla o conferencia con el grupo sobre temas de interés para las y los jóvenes estudiantes. De igual forma, en algunas de las actividades propuestas para cada ámbito de acción tutorial, se comentaba la posibilidad de invitar a algún integrante de la familia o miembro de la comunidad para compartir con el grupo sus experiencias en el desempeño de algún oficio o profesión, para luego comentarlo con el grupo.

A estas experiencias educativas le apostamos en los *Lineamientos de Tutoría 2011*. Evidentemente, esto puede rebasar o no la gestión que cada Directivo de plantel considere oportuno para la tutoría de los grupos, o bien de la gestión que cada docente realice con su grupo, teniendo claro que de acuerdo a las posibilidades de cada escuela, era encomiable propiciar sesiones de trabajo colegiado de los tutores, así como para dar a conocer las planeaciones de los tutores, con los directivos, docente y personal de apoyo educativo con que cuente la escuela, las familias, a fin de retroalimentar y fortalecer la acción tutorial; al tiempo de establecer acciones conjuntas para acompañar a los estudiantes que

requieran atención y/o seguimiento especializado por alguna figura al interior de la escuela o por una Institución externa; o bien, atender temas de interés para el grupo de carácter especializado.

Me gustaría cerrar este capítulo, regresando a la lectura e interpretación del “postre de la alegría” que nos compartió la profesora Sandy Mendoza, en una de las reuniones nacionales, en el cual desde mi lectura realiza una paradoja de la idea de dar recetas paso a paso en tutoría o en la educación misma, colocando de manera ingeniosa los requerimientos mínimos fundamentales que deberán existir en tutoría, como procedimientos espontáneos pero también de elecciones que cada tutor, que cada repostero toma al momento de hacer de la tutoría una experiencia formativa. Este ejercicio lo realizaron otros asesores estatales quienes representaron a la tutoría en su vida y práctica docente a través de: un poema, un acróstico, una paloma mensajera en papiroflexia, el dibujo de un árbol frondoso con raíces, la representación de un profesor pidiendo “abrir el puño”, emulando la apertura a la tutoría a la transformación. Destaco estas expresiones estéticas, como un breve ejemplo de lo que cada sujeto educativo puede recrear, apropiarse y transmitir de su experiencia acerca de la tutoría, de docentes adultos con una formación pedagógica, dispuestos a compartir y debatir en su quehacer cotidiano.

Capítulo 5. Acompañamiento como didáctica de la tutoría, elementos para la reflexión

El trato no sólo es un modo de estar junto con, sino un modo de comenzar, de hacer lo nuevo y por ello de implicarse, de comprometerse. Experiencia, don y promesa se dan en el trato con el otro y dan lugar a la potencia de la acción compartida (Berlangua, 2014).

Este último bordado del lienzo de la tesis representa un acabado que a su vez da la pauta para continuar repensando la tutoría, la educación secundaria, la formación con jóvenes estudiantes y la formación docente. Los hilos destacan el plano de la didáctica que no es remiendo, receta o fórmula universal, sino de la didáctica que representa una acción política, estética e intelectual para cada profesional de la educación. La consecución de este capítulo no hubiese sido posible sin la estructuración de los capítulos que le anteceden y, a su vez forma parte de un tejido en espiral, que nos hace mirar hacia el principio de este trabajo y realizar un recorrido que articule la intencionalidad pedagógica que haga mirar con nuevos ojos la concepción y praxis de la docencia misma.

El enlace que este capítulo realiza con relación al primero, recae en el necesario posicionamiento epistémico y pedagógico al investigar sobre la tutoría en secundaria, ya sea con fines comprobatorios o bien, con intencionalidades comprensivo-interpretativas que nos ayuden a ver lo que acontece en la vida cotidiana de una telesecundaria que probablemente sea reflejo de muchas otras escuelas donde se imbrican procesos de *curricularización* y experiencias formativas como parte del ejercicio docente. Asimismo, se anuda con el segundo capítulo tratando de situar algunos indicios histórico-contextuales de la tutoría a diez años de su incorporación al currículum y la telesecundaria como una vía para la cobertura y el derecho a la educación.

Hacia el tercer capítulo, se situaron diversas realidades que permiten leer de manera local-regional, las visiones y prácticas de la tutoría y la telesecundaria como una modalidad educativa que subsiste en medio de contextos complejos, desde los cuales captar los diversos sentidos que han dado lugar a una tutoría relegada mayormente a lo académico, remedial, asistencialista y compensatorio y menos dedicado al fortalecimiento de la formación docente, del reconocimiento al ejercicio profesional que realizan las y los docentes que no se reduce a la mera operación del currículum, sino que traspasa las barreras escolarizadas; permitiéndose entablar diálogos directos con las y los jóvenes estudiantes para conocerles, identificando a su vez los performances y rituales que ostentan poder, perfilan roles y los símbolos que forjan imaginarios de la educación y la escuela. Asimismo, se advierte lo que en este capítulo se escudriña en cuanto a la valoración de la escuela y de la palabra como medios para interactuar con y entre lógicas juveniles y adultas en espacios educativos que median saberes, prácticas y afectos.

Las articulaciones que guarda con el cuarto capítulo en cuanto a lo curricular polarizan o bien matizan las disposiciones institucionales y las interpretaciones implementadas de la tutoría en lo escolar, dando

cause a intersticios que invitan a reflexionar y construir lugares diferentes para crear, ejercer y disfrutar de encuentros intergeneracionales, del compartir experiencias sobre la vida, de dar lugar a las subjetividades que se objetivan en una educación libertaria, en términos de Freire.

Desde aquí se tejió el cuarto capítulo, el cual pregunta por qué y cómo debe trabajarse en tutoría, cuál es la o las didácticas de la tutoría. Si bien han habido esfuerzos por plasmar en actividades secuenciadas, dosificadas, estructuradas las actividades, la lógica de lo que debe saber y/o aprender un joven en secundaria de su vida presente y futura en lo escolar, académico, vocacional, familiar o personal, generalmente conforme a áreas o ámbitos de la tutoría que abarcan aspectos o dimensiones de lo mentado como contenidos, conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, comportamientos y aprendizajes a lograr por las y los jóvenes estudiantes en secundaria en tutoría. Aunque, también hay voces y discursos que apuntan a re-pensar juntos la labor tutorial que realiza un docente en lo individual, en grupo o en colectividad, como una acción inherente a la vida y proyecto institucional de una escuela. Asimismo, continúa latente la figura y función que ostenta la docencia y la tutoría en la educación secundaria, en cuanto a la gestión de tiempos y espacios, acompañada de recursos y tecnologías educativas para la tutoría, los medios y mecanismos de evaluación de la tutoría, así como de la revisión de los procesos de formación-profesionalización docente que redunden en el trato y tacto con los cuales se conduzca la tutoría en lo didáctico como metodología del acompañamiento dialógico.

Reconociendo que hilvanar algunos hilos de manera plausible y coherente no es cosa sencilla, confío en poder interpretar el fino bordado de cuatro nudos como elementos para reflexionar juntos lo curricular y lo didáctico de la tutoría, más que de decir verdades generalizadas. El primero comprende la visión didáctica de la tutoría como memoria y reinención, que devela la manera intrínseca de un aparente abandono de los aportes que diversos pedagogos han realizado a la didáctica, empleándose métodos didácticos que obedecen más a una lógica empresarial y administrativa, que educativa y de comunidad. Siendo aquí donde se retoma y reformula el carácter humano de la educación, de la docencia, de los procesos formativos en espacios escolares e institucionales; al tiempo que se analiza el aporte de la didáctica en la consecución de programas de estudio y de la formación en espacios escolarizados, en intersección con las miradas que tenemos de la juventud desde la óptica de la tutoría, para así, repensar los procederes didácticos que han estado presentes desde la incorporación oficial de la tutoría en la práctica docente, procurando dar un paso hacia delante proponiendo la

didáctica en tutoría como encuentros subjetivos, que se adjetivan en el reconocimiento de la interculturalidad que coexiste en las escuelas de educación secundaria.

Asimismo, este segundo apartado, toca un tema delicado en cuanto a la educación y la tutoría se refiere, la evaluación que se homologa con la evaluación y acreditación, tratando de distinguir los calificativos numéricos de las retroalimentaciones que enriquecen las experiencias formativas. De igual forma, en el tercer apartado, se da pie a mirar y discutir sobre los recursos y tecnologías para el trabajo en tutoría que se colocan desde las producciones institucionales en las instancias de diseño curricular, de materiales educativos y de formación docente, sin omitir claro está las producciones editoriales privadas que se muestran como un oasis ante la aparente omisión de programas de estudio y libros de texto oficiales de tutoría en secundaria.

La docencia y el docente como tutor representa como una figura adulta, las diversas imágenes, representaciones, atributos e incluso exigencias que recaen en su persona, sus funciones, su vocación y profesión, que colindan con la gestión que en el aula y la escuela realiza de tiempos y espacios pedagógicos propicios para el diálogo, la conversación, la experiencia formativa que transforma a docentes y estudiantes en su estancia y trayecto en la educación secundaria. Dando un cierre a este capítulo, en el cuarto apartado se plantea un asunto pendiente y realmente urgente: la formación docente para la tutoría en secundaria, como una de las deudas que la educación básica ha tenido para con las y los docentes desde su formación inicial y en su formación continua, y que actualmente se ampara en una reforma laboral que no sólo conduce a la fiscalización del trabajo docente que atenta contra su integridad y dignidad como personas y sujetos educadores, sino que también trasciende a su praxis docente y que redundará en la gestión pedagógica de la tutoría en la escuela.

Se proponen algunos tópicos para reflexionar acerca de la docencia tutorial como experiencia de donación: escucha y palabra, desde la lógica de la pedagogía del sujeto, desde donde hacer posible los encuentros subjetivos y el artilugio; también se plantean algunas cualidades que desde la visión freireana las y los docentes progresistas deberán ponderar en su formación inicial y permanente, enfatizando una perspectiva con juventud, que fortalezca el espíritu, el gusto, disfrute y compromiso de ser docente.

5.1 Visión didáctica de la tutoría, memoria y reinención

Para dimensionar las aristas de la tutoría desde la didáctica, es preciso tener presente a los sujetos en situación educativa mediados tanto por experiencias formativas, como por los dictados curriculares para el diseño de sistemas, planes y programas de tutoría, de manuales, guías y libros de texto que redundan en guiones de trabajo para que las y los docentes impartan una asignatura más, u ocupen un tiempo y espacio para formar a otros.

Si redujéramos a la didáctica a la mera técnica de la enseñanza, o a la disciplina que resuelve los problemas del docente frente a los conocimientos a transmitir, su pobreza sería descomunal y no permitiría apreciar los aportes científicos realizados por pedagogos a través de la historia, quienes han tratado de posicionar a la didáctica como formas de establecer vínculos cognitivos, formativos y afectivos consigo mismos y con los demás. Regularmente la didáctica habita más la intimidad del aula, en la resolución inmediata de lo prescrito en los programas de estudio. La didáctica a su vez se encuentra íntimamente ligada a la estructuración de programas, del plan de estudios o del sistema educativo, de la institución o academia de maestros y del docente, de acuerdo con Ángel Díaz Barriga. El centralismo educativo y la falta de precisión sobre las habilidades técnico-profesionales que son específicas de la profesión docente conducen a la idea de que al maestro sólo le corresponde “ejecutar” un programa escolar, esto es, llevarlo a la práctica; en el mejor de los casos se piensa que su función es “dosificarlo” ante sus estudiantes (Díaz Barriga, 2009: 17).

Lo anterior invita a mirar a los sentidos didácticos de la tutoría, que surgen de la emergencia ante la aparente ausencia de formas docentes de brindar acompañamiento a grupos de jóvenes estudiantes en secundaria, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje pronunciados y ejercidos por un docente, enmarcan finalidades pedagógicas, donde más allá de diseñar o determinar las formas, procedimientos, tiempos y lugares, reviste de una orientación clara que promuevan la autonomía intelectual, la confianza y el autoestima en los estudiantes sobre su propio trayecto escolar, así como el desarrollo del aprecio por el arte, los deportes y la recreación que fomente una actitud solidaria y de desarrollo de proyectos educativos.

Interpretar la didáctica como una acción pensada, sin la rigidez que en ocasiones producen los instrumentos, técnicas o actividades prediseñadas, invita a la reflexión de la propia acción educativa y de la que se lleva a cabo en conjunto con otros actores educativos, para disminuir el riesgo de olvidar el diálogo amoroso que debe establecer un educador para consigo mismo y con los otros en un

contexto que le rodea y le interpela. Desafortunadamente, así como encasillamos la educación a la escuela, también la didáctica suele sujetarse a los espacios escolarizados, aún más, se circunscribe a la enseñanza de un contenido curricular, de modo que podremos omitir la didáctica que se encuentra instalada en la sociedad e incluso al interior de la escuela para enseñar valores como la puntualidad, responsabilidad, respeto, democracia, que en ocasiones es contradictoria al mensaje enviado por gobiernos incumplidos, por líderes irresponsables, por familias autoritarias, por directivos irrespetuosos, por mencionar algunos ejemplos, ¿cómo se sitúa aquí la didáctica, con qué cara se enfrenta a los embates de la educación secundaria como espacios que segregan, excluyen, estigmatizan, frenan?

Tuve la oportunidad de visitar la Telesecundaria Frida Kahlo, a casi un año del trabajo en campo, y me encuentro con la ingrata y frustrante noticia de que el profesor de laboratorio, quien por su inapropiado comportamiento hacia las mujeres principalmente se encontraba al margen del ejercicio de la docencia, con quien la directora me sugirió no conversar para evitar cualquier percance, tiene ahora un nombramiento sindical como subdirector. Infiero que fue en respuesta, equivoca al no lograr destituirlo de sus funciones o cambiarlo de área. Ante este hecho me pregunto ¿qué mensaje se está dando a la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres de familia) con este tipo de acciones?, ¿de qué didáctica hablamos para enseñar y aprender de la vida en secundaria?, ¿desde dónde imaginar la didáctica en la tutoría?

Me refugio en la idea de reavivar y reinventar los postulados clásicos de quienes con su vida y obra han configurado a lo largo de la historia los referentes teóricos, metodológicos y epistemológicos en torno a la educación, la didáctica y la pedagogía. Así como la visualización de los contextos en los cuales se propicia la enseñanza y el aprendizaje, evitando caer en formulismos y revisando de raíz los postulados filosóficos de la educación y de la enseñanza misma, así como del rol docente.

De Comenio, por ejemplo, me parece que tendríamos que reflexionar la intencionalidad de reunir a las juventudes para formarse, para hacer de cada encuentro en la escuela y en tutoría un *taller de humanismo*, donde la convivencia, interacción y riqueza en experiencias de vida de hombres y mujeres de diferentes estratos sociales o contextos culturales, susciten experiencias formativas relevantes para jóvenes y adultos, para la escuela en sí, donde los valores sean practicados y los derechos ejercitados, no sólo enlistados y sancionados, donde se forjen virtudes y potencialidades que desemboquen en escuelas que trabajen por el bien común. Es mucho mejor que se eduque la juventud reunida, porque

el fruto y la satisfacción del trabajo es mayor cuando se toma el ejemplo y el impulso de los demás (Comenio, [1990] 2015:37). Reinterpretar el microcosmos que representa cada sujeto en formación, sea docente, sea estudiante, con sus propias características y propiedades cosmogónicas de la vida, a veces compartidas y otras tantas dicotómicas, pero siempre en constante coexistencia.

Por qué no, re-valorar la didáctica sensualista a la que apelaba Comenio, para qué a través de los sentidos se apreciar y aprender lo que se encuentra en la naturaleza, alrededor del sujeto; la reflexividad de las sensaciones que les causan los acontecimientos sociales, culturales, políticos y estéticos de los que cada joven forma parte y convive, entre los cuales se encuentran las manifestaciones artísticas, las problemáticas familiares, los altibajos económicos, las disputas políticas, los desaciertos sociales, en fin, observar la realidad de todo aquello a través de lo cual, las juventudes van conformando los criterios de vida de su propia existencia.

Las contribuciones de Freinet a la didáctica adquieren relevancia en el sentido de no aplicar métodos en el aula, sino que cada docente construya sus propias técnicas con base en su experiencia docente, como parte de su metodología didáctica. En este sentido, no podríamos reducir la didáctica a una serie de técnicas a aplicar a rajatabla en todos los grupos, sino a conocer, comprender y aprender de la dinámica de cada grupo, pero sí, re-valorar las virtudes del texto libre, de la case-paseo, la correspondencia, de observar la realidad, de comunicarse, de escribir para otros y para sí, de ejercer y ejercitar la lectura y la escritura, pero sobre todo de avivar la necesidad de hablar sobre sí y sobre los demás, sobre lo demás, aquello que acontece, aquello que se siente y se hace experiencia; de poderlo publicar, de poder teorizar sobre lo *experimentado*, sobre lo que es común, pero a la vez individual la vida misma, de dar cabida en el aula y la escuela a las realidades con las que día a día las y los jóvenes estudiantes interactúan y se forman.

Con Paulo Freire, hemos aprendido un significado de la educación que rebasa las demarcaciones académicas establecidas desde la ciencia válida, a revisar los procesos de teorización, concientización y libertad que podemos ejercer como sujetos políticos y sociales propensos a expresiones de amor, de estética, de convivencia, de derechos y de responsabilidades, no sólo ante un aparato institucional educativo, sino ante la vida misma que es escuela y recinto universal de aprendizajes. Freire da fe de las “expresiones humanas” (que define Zaira, estudiante de la Telesecundaria Frida Kahlo, define como tutoría) que acompañan procesos de formación, de cariño, de afectos, de autonomía, de comunicación, de liberación.

Como hacer el cambio de la escuela implica oír a todos los que hacen la escuela (padres, educadores, alumnos, funcionarios), así como la comunidad en que ésta se sitúa y a los especialistas en las diferentes áreas de conocimiento (Freire, [1997]2010: 112). Sus advertencias críticas acerca de la educación bancaria representan llamamientos para distinguir entre adiestrar y formar; el depósito de conocimientos alude a relaciones unidireccionales en poco o nada contribuyen a la autonomía del ser; pero expresiones de inspiración, motivación, confianza y valoración por los otros, conminan a visualizar, comprender y dialogar con jóvenes estudiantes quienes llegan a la escuela con más que una mochila al hombro y un uniforme.

Debo aclarar que no apelo a la desaparición de la escuela, sino a su transformación, a la posibilidad de transitar a espacios de convivencia, de encuentro y de formación que fortalezcan la vida de quienes en ella son y viven su juventud o adultez; que las enseñanzas y aprendizajes no se circunscriban a lo establecido por los planes y programas de estudio, sino que se amplíen al currículum que se construye con las experiencias diversas y comunes de estudiantes, docentes, familias y la comunidad; que animen a limar asperezas en el trato entre estudiante y docentes, principalmente (...) lo amoroso, la afectividad, no debilitan en nada, primero, la seriedad de estudiar y de producir, segundo, no obstaculizan en nada la responsabilidad política y social (Freire, [1997]2010: 109).

Freire apuesta por una educación libertaria, que conduzca a la lectura de la realidad y a la conciencia social en comunidad. Más que un método, me parece que nos ha legado saber que existen sinfín de didácticas que giran en torno a la amorosidad, que conducen no a saber lo que dice la grafía, sino lo que implica hacer propia, ejercer y demandar lo que se indica en lo escrito con el alfabeto; al tiempo que de manera recurrente, insta al magisterio a defender con rabia la profesión que tiene una connotación y un compromiso social, político, cultural y epistémico, para no caer en la mera ejecución de paquetes educativos.

En suma, tanto las contribuciones didácticas como metodologías docentes legadas, no se limitan al trabajo en el aula, sino que apelan a un sentido conjunto, articulado e infinito de la docencia e investigación, como un binomio que se alimenta a la reflexividad del docente, de su praxis que se vuelve hábito y estilo de vida. Tres elementos conjugan su propuesta: (a) la lectura de diversos autores, (b) la sensibilidad para percibir los resultados de su trabajo en el aula, y (c) su atrevimiento a elaborar estrategias metodológicas diferentes, tanto en la forma como seleccionaron y organizaron los contenidos, como en las propuestas metodológicas que construyeron para ello (Díaz Barriga,

2007:50). Elementos, a mi parecer, nodales para la estructuración curricular, didáctica y de formación docente, aunada a una marcada vigilancia pedagógica sobre las finalidades didácticas del proceso de enseñanza aprendizaje: si conducen a la consecución o término de un plan o programa de estudio preestablecido, a la comprobación del logro de aprendizajes esperados y la validación de competencias, o bien, a la formación humana, a la transformación del ser, de su realidad, a la conciencia de vida, a la acción política, estética, afectiva, civil de las generaciones jóvenes actuales y futuras, pero también a las generaciones adultas, actuales y futuras.

Me sumo a las voces que denuncian y demandan reflexionar sobre la finalidad de la escuela y su labor educativa en la actualidad, qué tendencias se marcan y hacia dónde inclinar nuestra balanza como educadores.

5.2 Currículum, didáctica y juventud: intersección de miradas

¿Cuáles son los contenidos de la tutoría? ¿De qué hablar con el grupo en la hora de tutoría? ¿Qué es lo que se considera propicio que las y los jóvenes estudiantes conozcan y hagan, desde la visión de los adultos? ¿Cómo abordar temas recurrentes, delicados y a veces especializados en relación con jóvenes estudiantes y sus procesos de aprendizaje? Son algunas preguntas que surgen al momento de pretender explicar, describir y comprender lo que por tutoría se entiende, abarca y se desarrolla en el plano concreto de la planeación curricular y la didáctica, ligados a los procesos de enseñanza aprendizaje.

Como lo referí en el capítulo anterior, el contenido de la tutoría es la vida misma de las y los jóvenes estudiantes, sus experiencias, lo que les pasa en su ser joven durante su educación escolarizada en secundaria, las relaciones que establece no sólo en el ámbito académico y de acreditación curricular, sino como estudiante, como persona, como integrante de una familia, con sus pares, por ejemplo.

En este sentido, es como se despliegan una serie de dimensiones que desde el imaginario adulto o de la especialidad didáctica, se proyectan como talentos a contemplar en la formación de generaciones jóvenes a través de la tutoría. Entre los comunes denominadores de la tutoría en España, Perú, Argentina y México, es posible identificar áreas o ámbitos de atención o intervención de la tutoría, en donde destaca la necesidad por atender aspectos relacionados con la vida académica; la convivencia, la salud, proyecto de vida y orientación vocacional, principalmente. Si bien la vida personal, académica y social convergen en un ambiente escolar, hemos de ponderar también las condiciones contextuales

que ofrece la escuela secundaria actual, que se debate entre tradiciones anquilosadas de enseñanza y, las presiones de modelos de calidad educativa en boga, generando sincretismos que se arraigan en la cultura escolar y que redundan en expresiones de incomprensión, marginalidad, homogeneización y estandarización educativa, no sólo hacia los estudiantes, sino a todos los actores e instancias escolares.

Las formas en que miramos o creemos mirar a los jóvenes, está mayormente influenciada por la comparación nostálgica de nuestra propia juventud, siendo ya adultos. Sin embargo, generación tras generación, las juventudes cargan estigmas difíciles de sacudir con algunas variaciones en cuanto a modas y estilos, pero que los componentes culturales de la música, vestimenta, escala de valores, aunado al despliegue de las tecnologías digitales, por ejemplo, acarrear casi siempre una connotación de sospecha, de desconfianza y por ende la regulación de expresiones de vida juvenil que consideramos erróneas. Hay ecuaciones que incrementan, en forma lamentable y reduccionista, las sospechas o, lo que es peor aún, la certeza: joven/pobre/peligroso/drogadicto/delincuente/familia carenciada/padres separados/alumnos judicializados/vive en la calle/ etcétera (Satulovsky, & Theuler, 2009:17).

Las y los jóvenes estudiantes de la telesecundaria Frida Kahlo, viven diversas situaciones con sus familias, padres separados o en proceso de divorcio, familias anteriores que conforman una nueva, madres jefas de familia, estancia con familiares, entre otras; en las conversaciones con profesores, estas menciones fueron recurrentes y en ocasiones parecían convertirse en argumentos que justifican el desempeño académico y comportamiento de estudiantes. No obstante, y pese a la labor que realizan al platicar con los padres de familia y con los jóvenes estudiantes, se percibe en el trato el estigma que a menudo se vuelve exclusión, pues la tilde de provenir de familias *desintegradas* o *disfuncionales*, se convierte en la respuesta fácil y en el motivo para explicar la brecha que separa a los estudiantes *avanzados* de los *retrasados* en términos de desempeño académico.

Emilio Tenti, afirma que existen dos dimensiones de la exclusión educativa: la que tiene que ver con estar fuera de la escuela y la que se relaciona con la exclusión del conocimiento (Tenti, 2008; 131). Evoco las expresiones identitarias en los peinados y cortes de cabello (como se ha mencionado en capítulos anteriores), que son marginalizadas con mecanismos de control, avalados en ocasiones por las y los padres de familia. Tengo presente cómo la directora le decía a una joven (que en compañía de su mamá asistió a recoger su celular, confiscado con anterioridad) que le iba a cortar con las tijeras

su copete, dado que la joven traía un mechón de cabello que le cubría parte de su rostro. O bien, un joven que es sancionado por traer el cabello largo y en conversación espontánea conmigo, afirma “si mi cabello no viene a estudiar”, e incluso llama a su mamá para que vaya por él a la escuela, dado que estaría sancionado por unos días sin asistir a la escuela.

Me pregunto si separar a los jóvenes estudiantes de sus clases o de la escuela, sirve como lección para mejorar su comportamiento, si es la mejor manera de ejercer un derecho a la educación con dignidad, respeto y compromiso social, o son formas temporales de exclusión. Los síntomas más manifiestos y estridentes son la exclusión y el fracaso escolar; el malestar, el conflicto y el desorden; la violencia y las dificultades de la integración en las instituciones y, sobre todo la ausencia de sentido de la experiencia escolar para proporciones significativas de jóvenes latinoamericanos (en especial los que provienen de los grupos sociales más excluidos y subordinados) que tienen dificultades para ingresar, progresar y desarrollarse en instituciones que no hicieron para ellos (Tenti, 2006, 19). ¿Quién excluye?, quizás sea el sistema educativo, los directivos y docentes, los estudiantes, las familias. ¿A quién se excluye?, al indisciplinado, al diferente, a quien sale de la norma, a quienes optan por expresar su identidad, su sexualidad, sus opiniones, tal vez. Afuera los cuerpos expulsados; adentro los cuerpos asépticos y domesticados (Reguillo, 2013: 73).

¿Cuáles son los conflictos?, ¿a qué se le llama desorden?, ¿con qué referentes?, ¿cuáles son las expresiones de violencia?, ¿por qué es relevante la integración, participación y sentido de pertenencia a una institución educativa?, ¿cuáles son los sentidos de la escuela hoy?, ¿qué experiencias escolares tienen las y los jóvenes estudiantes del siglo XXI en sus escuelas secundarias? Son algunas preguntas que me planteo, aunque no pretendo responderlas una a una, me ayudan a pensar en posibles respuestas, que matizan y diversifican mi percepción y afecto por las y los jóvenes.

Los jóvenes son peligrosos porque en sus manifestaciones gregarias crean nuevos lenguajes. A través de esos cuerpos, mediante la risa, el humor, la ironía, desacralizan y, a veces, logran abolir las estrategias coercitivas (Reguillo, 2012: 73). No encabezo una defensa a ultranza de la juventud, ni una visión positiva de los y las jóvenes estudiantes, lo que pretendo es enfocar las pretensiones, propósitos y finalidades con que la tutoría se posiciona en contextos escolares, para reavivar un sentido pedagógico, humano, formativo y liberador de la educación en las secundarias de nuestro país.

La escuela está viva en sus contradicciones y conflictos, es un campo de lucha necesario para poder avanzar hacia otros modos de hacer escuela. No es sin este conflicto que se crece y se logra una propuesta superadora de la antinomia (Stulovsky, & Theuler, 2009: 16). Visualizar las expectativas de juventud del sistema educativo contenidas en perfiles de egreso o en aprendizajes esperados, por ejemplo, de lo que cada joven deberá llegar a ser; en relación con las realidades de lo que son (aquí y ahora) las y los jóvenes estudiantes; aunados a las significaciones que le dan a la vida escolar, las finalidades con las que asisten a la escuela y las prácticas docentes, devela un entramado que problematiza e invita a mirar desde otros logros, que no redunden en dicotomías, antes bien, que abonen a entretejer desplazamientos epistémicos para generar diálogos y encuentros dialécticos de saberes.

5.2.1 Procederes didácticos de la tutoría: recurrencias e interpretaciones.

En los procesos de planeación educativa ineludiblemente surgen preguntas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje ¿qué? (objetivos o propósitos, finalidades); ¿cómo? (formas, estrategias, técnicas, modelos); ¿cuándo? (fechas, cronología, temporalidad); ¿con quiénes? (colaboradores y destinatarios), mismas que proyectan además de especificaciones metodológicas, concepciones didácticas tanto para docentes como para estudiantes; para quienes aprenden al enseñar y enseñan al aprender, parafraseando a Freire. Como lo he mencionado con anterioridad, concibo a la docencia como un acto político, de poder y acción; estético de creación, recreación y transformación, además de ético, pues conlleva valores, sentimientos y emociones con las cuales es posible trascender evitando con ello ser un *burócrata de la mente* (Freire, 1994).

Desde esta lógica de pensamiento, considero de gran relevancia el trabajo e intencionalidad formativa que supone la estructuración de un programa de estudios por parte de un docente. La elaboración de los programas de estudios proporciona una visión más profunda de la problemática que se afronta en el proceso de enseñanza aprendizaje de un curso específico (Pansza, 2013: 09). Sin embargo, la planeación en tutoría presenta una serie de dificultades y contrariedades quizás no previstas al incorporar la tutoría al currículo de educación básica vista, así como una asignatura más, pero también, me parece que es un fiel reflejo del afán operativo y burocrático por encuadrar procesos alineados, continuos y eficientes de la educación como un servicio, más que como un derecho humano.

De manera que el diseño curricular de la mano de la didáctica erróneamente se ha acotado al despliegue de una infinidad de técnicas, métodos, modelos y estrategias a aplicar en los grupos, en aras del aprendizaje y del conocimiento; por ello, en gran medida se persigue instrumentar una serie de dispositivos programáticos que “nos digan” qué hacer y cómo hacerlo en tutoría.

Recurrencias en las prácticas docentes de la tutoría

De las cuestiones que han causado mayor polémica al incorporar en la práctica docente el espacio curricular de tutoría, se encuentran las actividades a realizar en esta hora. Con base en las experiencias de trabajo en los encuentros y reuniones nacionales y regionales con equipos técnicos estatales, docentes y directivos de las escuelas, aunado a lo documentado por los Informes Nacionales de Seguimiento a la Reforma de Secundaria, elaborados por la DGDC, así como de los recientes estudios cualitativo-cuantitativos publicados por el INEE-DIE-CINVESTAV, identifiqué recurrencias en la diversidad prácticas de la tutoría en términos didácticos, que derivan en las posturas y pronunciamientos al respecto de la planeación en tutoría, pero además, que provienen de la trayectoria profesional y experiencias de vida de cada docente que haya recibido la encomienda de ser tutor, lo cual que se ve reflejado en el tipo de acciones, actividades, recursos, materiales e intencionalidades con las que se trabaja con los jóvenes estudiantes en la hora de tutoría.

El desconocimiento o escasa difusión-formación del espacio curricular de tutoría en las escuelas. Pese al despliegue de acciones colegiadas en las entidades, posterior a las reuniones nacionales, ya sea en cursos de capacitación, visitas de supervisión a las etapas de piloteo, generalización y consolidación de la Reforma, la cobertura no sólo en cuanto a la distribución de Lineamientos de Tutoría, sino a la formación acerca de cómo trabajar en la hora de tutoría, se ha visto menguada en parte por el desinterés de algunas autoridades educativas, directivos, supervisores y docentes (no asignados como tutores), dado que en la mayoría de los casos, las y los docentes preferían asistir a las reuniones de capacitación propias de su asignatura y eventualmente omitir su asistencia a las reuniones de Tutoría.

Situaciones como ésta viví en una reunión solicitada por una zona escolar en el entonces Distrito Federal para un grupo de aproximadamente 25 a 30 tutores, sin embargo, en esa ocasión sólo se presentaron cuatro profesores, los motivos indicaron los profesores asistentes, referían que se encontraban en la reunión de su asignatura. Frente a escenarios como éstos, algunos asesores de los equipos técnicos estatales solicitaban que las reuniones de Tutoría (como espacio curricular) se

brindasen a toda la escuela, directivos y docentes no asignados como tutores, ya que de esta manera se podrían *sensibilizar* sobre la relevancia de la tutoría para la escuela, desafortunadamente, esta petición, loable, por cierto, no se llevó a cabo, al menos desde la programación nacional de las reuniones de fortalecimiento a la Reforma.

A pesar de los debates que se han generado desde que se inició la tutoría en las escuelas secundarias, y no obstante el avance en la discusión para el desempeño de la actividad, hay aspectos donde los maestros demandan una estructura pautada para la acción tutorial (De Ibarrola, Remedi, & Weiss, 2014: 120). Ante estas aparentes omisiones programáticas de la tutoría, surge *la emergencia de la iniciativa individual y colectiva de tutores que desde la clandestinidad de la vida escolar*, se informan y forman de la tutoría por su cuenta; mediante la compra de libros, la búsquedas por internet, la compartición de materiales y sobre todo de experiencias con colegas, con quienes se reúne para elaborar una agenda de trabajo propia, un itinerario que les permita planear su práctica docente, sin llegar a la sujeción programática que en ocasiones dicta un libro de texto, pese a las adecuaciones que hacen de él de acuerdo a su contexto. En relación con lo anterior, el liderazgo y gestión pedagógica por parte de directores y supervisores en las escuelas, tiene un peso importante en la balanza del trabajo *en y con* tutoría.

Las acciones de tutoría ligadas a los servicios educativos complementarios/asistencia educativa. En aquellas escuelas donde los referentes más cercanos a la tutoría se hallan en la orientación educativa, la psicología, la asesoría académica o el trabajo social, es común la aplicación de cuestionarios de aptitud, conducta, aprovechamiento escolar, información socioeconómica, referentes de salud, por ejemplo, que se integran en expedientes de los estudiantes (que incluso se comparte con el personal docente y de apoyo de la escuela), como referentes para diagnosticar su conducta y aprovechamiento académico, que permita implementar una serie de actividades para dar seguimiento a sus progresos.

No es que la información recabada no sea importante en términos de conocer al estudiantado en su contexto familiar, socioeconómico y de salud, más bien, lo que me parece digno de reflexionar, son las formas en que nos damos la oportunidad de conocer a las y los jóvenes estudiantes, de saber de ellos, de sus familias, de sus condiciones de vida, de sus aspiraciones y miedos, de sus potencialidades y limitaciones, de sus deseos, expectativas y críticas.

Más que sujetos aparentemente *enfermos, adolescentes, carentes* en quienes intervenir desde los tratamientos disciplinares y normativos escolarizados, me parece que habrá que apostar a un trabajo

inter y transdisciplinario, en donde cada profesional de la educación colabore en los procesos de formación de las y los jóvenes estudiantes en secundaria. Traigo a la memoria que profesores (psicólogos, trabajadores sociales, orientadores) en las reuniones nacionales de Tutoría, se hacían llamar los de la *vieja guardia*, y es que gran parte de quienes impulsaron y dieron cause al trabajo de tutoría fueron profesionistas de los equipos SEC y de los SAE, en secundarias técnicas y generales respectivamente, e incluso, la tutoría formó parte de sus acciones.

Lo que enfatizo aquí camina en dos sentidos, por un lado los matices que cada disciplina aporta a la tutoría, y por otro, que la tutoría también adquiriera un carácter complementario y asistencial en la formación de las y los jóvenes estudiantes; aclaro que no planeo un protagonismo de la tutoría, más bien, enfatizo la dimensión supletoria y no alterna que adquieren cada una de las profesiones que convergen en la formación de las juventudes en secundaria.

En telesecundaria pese a la prácticamente nula presencia de psicólogos, orientadores educativos o trabajadores sociales, está presente el apoyo necesario de especialistas que atiendan la multiplicidad de situaciones de vida por las que atraviesan las y los jóvenes estudiantes, desafortunadamente, se vincula poco con las instancias de salud y comunitarias que podrían brindar una mejor atención, pero aún más se extraña, el trabajo conjunto que puedan realizar con docentes y padres de familia, la intervención apunta de nuevo a las y los jóvenes estudiantes. No obstante, en muchas ocasiones, en cualquiera de las modalidades de secundaria, docentes y directivos no se encuentran al margen de la escucha, consejo o palabra de aliento que solicite algún joven, de acompañar, de estar presente. “Me siento bien cuando me consultan, soy útil en este momento de su vida”, afirma el profesor Gabriel de la Telesecundaria Frida Kahlo.

Esto me lleva a plantear otra recurrencia, *el sentido común e intuitivo de la tutoría, como un bien humano, respetuoso, dignificante y genuino*. Es por demás sabido que en la educación como en la tutoría, no hay o no debe haber formulismos y recetas únicas, la tutoría es tan variada como docentes hay, en un margen que no invada la individualidad de cada joven, que no atente contra su integridad personal, que no oculte su identidad y que no coarte su libertad. Resulta evidente que el tutor como cualquier docente, a la hora de la actuación pedagógica pone en práctica su propia experiencia personal y académica, construida y articulada en su trayectoria, donde se actualizan filias y fobias conceptuales afectivas, vinculares que como docente y sujeto porta y rehabilita en la tarea de tutoría;

tarea centrada en el reconocimiento o desconocimiento de otro –el alumno– que lo interpela (De Ibarrola, Remedi, & Weiss, 2014: 120).

Si bien en el equipo de Tutoría de la DGDC pugnábamos por una planeación flexible, que le permitiese a cada tutor organizar las actividades con el grupo, de acuerdo a sus características, necesidades expresadas por las y los jóvenes estudiantes, o bien, a consideración del docente, pero sobre todo, valorando las potencialidades de cada integrante del grupo y de éste en su conjunto, es decir, visualizar a los jóvenes como personas antes que como problemas que requieren de la intervención externa, ajena e higienista. De manera autocrítica, reconozco ahora, que algunos términos como diagnóstico y canalización forman parte de un lenguaje médico, diagnosticar una enfermedad, un padecimiento, para canalizar con especialistas. Si bien es preciso conocer a quienes conforman el grupo para poder disponer el trazo de un itinerario de experiencias formativas, este conocimiento evidentemente no es sólo al inicio de un ciclo escolar, sino que es una práctica continua en la interacción cotidiana, hecho que pareciera una obviedad, pero que en ocasiones se subestima. Por ello, es preciso visualizar un desplazamiento epistémico, axiológico y procedimental sobre cómo y a través de qué mecanismos e instrumentos conocemos a las y los estudiantes, en qué espacios y lugares, pero, sobre todo, de qué manera acompañamos a ellos y ellas, con la escucha, con el apoyo, con orientación, con la presencia y la sugerencia de instancias que brinden ayuda a solicitud expresa de algún joven, o bien, por iniciativa del docente.

Interpretaciones didácticas de la tutoría

Aunque en el equipo de Tutoría de la DGDC, considerábamos que era deseable la construcción de un Plan de acción tutorial como proyecto institucional de la escuela, del cual se derivaran líneas comunes de trabajo para cada grado escolar y que, a su vez, cada docente-tutor diseñara su propia planeación en atención a los criterios propuestos entre colegas, pero apelando en todo momento a las particularidades, expectativas y propuestas de su grupo; las interpretaciones de la tutoría en las escuelas era diversas, generalmente seguían patrones curriculares y didácticos similares a los establecidos en cuanto a ordenamiento, tiempos y ejecución de acciones. Por ejemplo, pese a que se hacía hincapié en que todos los ámbitos de acción tutorial deberían ser trabajados en cada grado escolar, pues se encuentran íntimamente relacionados, al realizar alguna acción que fomente la integración y sentido de pertenencia al grupo o escuela, se favorece la convivencia, el proyecto de vida y la participación académica, deportiva o artística de cada estudiante.

Era común que eligieran trabajar el primer ámbito únicamente en primer grado por el ingreso y adaptación al nivel de secundaria; que el ámbito cuatro de proyecto de vida, venía mejor en tercer grado, para que supieran qué estudiar o a qué dedicarse, generalmente les ayudaban a llenar sus solicitudes de ingreso a secundaria. Es decir, que los ámbitos los homologaban con el ingreso y egreso a y de la educación secundaria. Otra interpretación es que los ámbitos de acción tutorial se abordasen uno por bimestre (equiparándolo con un bloque de trabajo en el caso de las asignaturas), por lo cual, regularmente nos solicitaban que agregáramos un quinto ámbito, para completar la dosificación de un ciclo escolar.

En algunos casos más, cuando sugerimos algunas secuencias didácticas escritas en prosa, el texto que se proponía respecto a los propósitos, sugerencias de actividades, los docentes lo ajustaban a una especie de carta descriptiva donde se alineaban objetivos, responsables, tiempo, materiales, aprendizajes esperados y competencias que favorece, por ejemplo. Al respecto, en la versión actualizada de los *Lineamientos de Tutoría 2011*, se trató de precisar sobre estas interpretaciones y se optó por incorporar propósitos por ámbitos y algunas sugerencias didácticas, que brindasen mayor orientación sobre cómo trabajar cada ámbito con la vigilancia de abonar a la formación de las y los jóvenes estudiantes, desde la valoración de las características del grupo para generar situaciones de aprendizaje.

Con lo anterior más que justificar, pretendo mostrar en cierta medida las complicaciones didácticas que conlleva tratar de encuadrar en una carta descriptiva, temario, dosificación, programa de estudios, lo referente a un espacio curricular que finca sus atributos en la conversación, en el diálogo, en las interacciones interculturales de jóvenes y adultos que comparten un tiempo y espacio específico. Sin restar por ello, la responsabilidad que como instancia de diseño curricular a nivel nacional se ostenta, aunque la visibilidad se encuentre marginada y se dé una lectura de ausencia, ambigüedad y poca relevancia de la tutoría, ya que generalmente se espera que la tutoría dirima, prevenga y/o revierta los estragos de la formación tradicionalista del estudiantado y por ende posicione de mejor manera los indicadores educativos ante organismos internacionales.

Lo cual ha conducido a que la actuación de la tutoría se encuentre limitada a un despliegue de formulismos psicopedagógicos, en un intento por asegurar la educabilidad de futuros adultos, que se incorporarán al mercado laboral, a la vida productiva y a la reproducción social.

De manera que para revertir un poco esta visión limitada de la tutoría, comulgo con la postura argentina, en cuanto a que la tutoría no tiene un currículo prescripto como las otras asignaturas: matemáticas, lengua, historia, etc., sino que es una construcción única y artesanal de cada tutor, del equipo de tutores en cada escuela y de su contexto (Satulovsky, & Theuler: 2009: 71). Quizás podamos hablar de un currículum situado, que no adaptado, es decir, que no se base en meros ajustes, sino que emerja de las condiciones contextuales y de las aspiraciones formativas de cada grupo, escuela, comunidad; pero no sólo de la tutoría, sino también de las asignaturas, que permita dirimir las fragmentaciones disciplinares y cognitivas, evitando con ello falsas supremacías epistémicas y académicas, para transitar a posturas transdisciplinares en la educación básica.

Siendo así, quizás la tutoría no deba formar parte de un currículum normativizado, pero tal vez, tuvo que estar allí, para visibilizar otras formas de educación, de docencia, de formación humana, de trato intercultural, de experiencias formativas en las escuelas secundarias, que le permitan a los docentes en conjunción con los estudiantes, establecer relaciones dialógicas, crear situaciones de aprendizaje, propiciar experiencias formativas, trazar en itinerarios de aprendizaje como parte de un currículum compartido, situado y flexible.

Pero entonces, ¿hacia dónde encaminar la planeación en tutoría? Si continuar reduciendo un plan de tutoría a un mero trámite burocratizado con la entrega de un documento de planeación, o bien, transitar a otras formas de planear, de hacer currículum *con* las y los jóvenes estudiantes, no sólo desde la detección de sus inquietudes, expectativas, necesidades, potencialidades o problemáticas, sino con el apoyo de ellos mismos, como portadores de experiencias, como posibles expositores de temas de interés, en la generación de espacios de diálogo, debate, conversación y construcción conjunta de propuestas educativas para su propio grupo, escuela, comunidad, familia, para sí mismos.

5.2.2 Encuentros intersubjetivos como didáctica en tutoría

Como una alternativa didáctica y curricular de la tutoría, que sin evadir sus propias limitaciones conceptuales y metodológicas, opto por re-valorar lo que acontece en cada aula y en los diversos espacios de una escuela donde conviven, coexisten jóvenes estudiantes y adultos docentes, con diferentes historias de vida, lugares de origen, experiencias, lenguajes orales y escritos, formas y medios de comunicación identidades sexuales, formas de aprendizaje, métodos de enseñanza, gustos musicales, es decir, de entornos interculturales en los cuales la experiencia formativa toma la forma

de encuentros intersubjetivos a través del diálogo como muestra de afecto, de respeto, de gratitud y de apertura a nuevos saberes, a experiencias de vida por construir. Considerando que cada encuentro es una laboriosa construcción compartida que nace de la disposición de los que decidimos venir al encuentro, no hay una obligación, es un querer dar, un querer recibir (Berlanga, 2014: 05).

En la didáctica, se suele dar por hecho que dando consecución a una serie de técnicas y estrategias, será posible el logro de aprendizajes propuestos, en embargo, no siempre es así, existen contingencias y otras prioridades que suceden en el grupo, la escuela o la comunidad, que hacen que lo previsto didáctica y curricularmente no sea así, por lo que tener apertura, flexibilidad y sensibilidad para con una intención esperanzadora, se generen encuentros que susciten aprendizajes y enseñanzas fincadas en la disposición de las personas, más que en la fijación de los conocimientos científicos. Hoy la escuela, más que una *fábrica de sujetos*, es un espacio dotado de reglas y recursos donde los sujetos que lo habitan tienen espacios de negociación, de articulación, de producción de experiencias y sentidos diversos (Tenti, 2008: 133).

Uno de esos espacios es la tutoría, no sólo en lo curricular y temporal de una hora, sino en la intención del acompañamiento, del trato digno, de la escucha y palabras que se intercambian, del aprendizaje mutuo, de las experiencias compartidas y de los saberes reconocidos. Generalmente se duda de los saberes de las y los jóvenes estudiantes, se sospecha de sus conocimientos y se les apuesta menos a sus valores, sus capacidades, por ende, no es frecuente escuchar sus voces, restándole no sólo credibilidad o valía científica, en términos de comprobación, sino de confianza, fe y aprecio por su palabra para dialogar.

La priorización de la *relación dialógica* en la enseñanza que permite el respeto a la cultura del alumno, a la valoración del conocimiento que el educando trae, en fin, un trabajo a partir de la visión del mundo del educando es, sin duda, uno de los ejes fundamentales sobre los cuales se debe apoyar la práctica pedagógica de maestras y maestros (Freire, [1997] 2010: 95). Así mismo, es prioritaria la cultura del docente, sus experiencias de vida y profesionales con las cuales será posible entablar encuentros intersubjetivos, “ecologías de saberes” y experiencias significativas de formación escolar, académica, educativa y pedagógica.

Es así como la tutoría puede tornarse un tiempo y un espacio donde los saberes del sur y del norte epistémico (De Sousa Santos) que apela a una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico (2009:183); al reconocimiento de la diversidad epistemológica (2009:185). Recuerdo que una de las propuestas de secuencia didáctica que diseñamos en el equipo de Tutoría de la DGDC, se

trataba de preguntarles a los jóvenes estudiantes sobre los principales problemas que enfrentan, para sorpresa del tutor que nos compartió las respuestas de su grupo y para la nuestra, de inicio los jóvenes estudiantes agradecieron que su profesor se preocupara por sus problemas y abriera un espacio dentro de la clase para hablar de ellos: problemas de dinero para cuando alguien de la familia se enferma y no se tiene lo suficiente para pagar el medicamento; peleas entre amigas por la atención de un novio; malos entendidos entre amigos; no tener tiempo para terminar una tarea porque todos los profesores piden trabajos al mismo tiempo, son algunos de las menciones que recuerdo. Retomo esta experiencia porque en ninguno de los problemas se mencionó los problemas comunes que imaginamos los adultos educadores, de los jóvenes estudiantes (sexualidad, vandalismo, adicciones, indisciplina), aclaro, no es que no los vivan, sino que la principal enseñanza que me resonó esta secuencia didáctica es el presupuesto erróneo con el cual partimos para planear en tutoría, pero sobre todo para dirigirnos a ellos y ellas, casi siempre con prejuicios negativos, fatalistas, tematizados.

Considerando que la tarea del educador, entonces, es la de problematizar a los educandos, el contenido que los mediatiza, y no, la de disertar sobre él, darlo, extenderlo, entregarlo, como si se tratase de algo ya hecho, elaborado, acabado, terminado (Freire, 1973] 2013: 94).

En este sentido, considero que las y los docentes de la Telesecundaria Frida Kahlo se esfuerzan por realizar un trabajo situado, pues a sabiendas de que se debe adecuar el currículum, ellos y ellas realizan sus propias técnicas, sus artilugios. Artilugiar para provocar acontecimiento en la relación educativa la irrupción de la subjetividad que se pone a sí misma en el dar-se cuenta (Berlangu, 2014: 06). Artilugiar: aprender modos siempre abiertos, siempre singulares de responder al *¿qué quiero hacer?*, *¿qué he de hacer para lo que quiero hacer?* Artilugiar para hacer lo común *¿qué queremos hacer?*, *¿qué hemos de hacer juntos para hacer lo que queremos hacer?* (2014: 09) “Yo pongo inciensos, o les pongo música, los siento en el piso *¿quieren trabajar en el piso?*, vamos a trabajar y me siento con ellos (...) Tengo cuatro casos difíciles, de los cuales cada uno lleva su cuaderno, lo que les pedí fue un cuaderno tipo diario, donde iban escribiendo todo lo que ellos sienten, con quien se sienten mejor, qué es lo que les molesta, que es lo que les hace sentir bien en el día” (Profesora Alejandra, junio de 2015).

De manera similar, el profesor Félix comenta que todas las mañanas proyecta mensajes de motivación para los jóvenes estudiantes, para que se esfuercen y *le echen ganas*, que compra hojas (de su bolsillo), que lleva libros y que varios de ellos ya han leído alrededor de 15 libros, que siempre hay una silla a un lado de su escritorio, para quien quiera platicar con él. Estos indicios me llevan a pensar

que es preciso *artilugiar para acompañar en tutoría*, que el artilugio es metodología pedagógica. Artilugiar para hacer encuentro es una tarea de la pedagogía del sujeto: dice de gestos, señales, palabras, silencios, disposiciones, espacios posibles para hacer el encuentro con el otro, para encontrarnos. Pensado desde el entre, el encuentro es lo que siempre está por darse, es lo que se elabora desde el dar-se en la relación (Berlangu, 2014: 04).

De ello concibo que se componen los encuentros subjetivos en tutoría, de *querer bien a los educandos* (Freire, 1967), para así crear en un sentido estético y creer en un acto de fe, artilugios para acompañar, para hacer del estudio, del aprendizaje, de la enseñanza y de la escuela una experiencia formativa. Sin embargo, no es fácil exponer-se, colocar el cuerpo, la razón y el sentimiento de frente a otros, pero vale la pena reconocer, manifestar y aprender de y con las subjetividades que co-existen en las aulas y escuelas, es un riesgo que hay que asumir e implicarse en encuentros plurales e intersubjetivos. El encuentro no debe ser un encuentro en torno a un saber ordenado y clasificado cuyo portador es el educador. Y no es que no sea necesario un mapa, un trazo, una carta de navegación que nos ayude, pero nos toca desnudarnos del afán de venir a aprender la lección o a dar la lección, porque, aunque haya aprendizajes, enseñanzas, estos nacen de la “compertencia”³⁹ en el encuentro (Berlangu, 2014: 05).

Por parte del docente, no es fácil despojarse de la capa del conocimiento científico y la prescripción ordenada de los contenidos disciplinares, aunque tampoco es sencillo, mostrarse tal cual es, con desaciertos, vicios, ignorancias, o anhelos truncados, pues hemos interiorizado un estereotipo impecable de adultez y de docencia, como seres acabados, sin fallos, con poco que aprender y mucho que enseñar. Por su parte, también los jóvenes estudiantes han de re-conocerse, valorarse y asumirse con mayor ahínco, como sujetos epistémicos, con saberes y experiencias, por compartir, ampliar sus horizontes y fortalecer su voz frente a los demás, con humildad, pero sobre todo con dignidad. Transformar la queja de la escuela en propuesta y esperanza es el desafío, terminando con la antinomia de ellos y nosotros, desde los discursos de verdad absoluta, sin grietas, sin intersticios; sin espacios para la duda, teórica y/o práctica, no hay posibilidad de encuentro... y acá hay una responsabilidad ética indelegable (Satulovsky, & Theuler, 2009: 23,24).

³⁹ Noción que en la UCIRED surge como subversión a las “competencias” nombradas desde el Currículum Nacional.

5.2.3 Evaluar sin calificativos numéricos, para acompañar la experiencia

La evaluación es un tema muy controversial y en tutoría no es la excepción. La ignominiosa idea y práctica de equiparar la evaluación con calificación ha favorecido poco los procesos formativos en los espacios educativos institucionales. Desde una lógica positivista y *escolarizante*, todo lo que se estudia en la escuela debe poseer un valor numérico que evidencie los procesos de enseñanza y aprendizaje de las y los estudiantes.

Como equipo de tutoría en la DGDC defendimos que no se trata de una cuantificación de evidencias que correspondan a una calificación numérica, que incluso obedecieran a la cantidad de ejercicios resueltos, de firmas por parte de los docentes en las actividades concluidas, más bien, que existiera una reflexión sobre lo escrito por las y jóvenes estudiantes, lo compartido en grupo, lo comentado con el tutor, es decir, del diálogo y compartición de experiencias. Por ende, si lo que se aborda en tutoría es la vida de las y los jóvenes estudiantes, no era posible calificar con números lo vivido como proceso y como condición, juventud. ¿Cómo calificar con 7, 8, 9 o 10 la vida de un joven, o bien reprobarlo por no alcanzar los mínimos básicos establecidos por quién? Mucho menos tenía finalidades de acreditación ¿cómo decirle que no podría acceder al siguiente año de su vida?

De las aclaraciones hechas nos empeñábamos en afirmar que *la evaluación en el espacio curricular de tutoría es formativa no sujeta a promoción*, dado que los estudiantes no son sujetos de calificación cuantitativa, en cambio realiza un seguimiento y retroalimentación de los logros personales y colectivos a través de diversos recursos o herramientas de evaluación que le permitiesen al tutor reorientar su acción con el grupo y los actores educativos de la escuela, considerando las trayectorias formativas de las y los estudiantes respecto a los diversos aspectos de su vida, mediante la autoevaluación, la co-evaluación y la hetero-evaluación.

A través de la Historia, han existido ritos de evaluación que prevalecen en la actualidad, tanto en el seno de las familias o comunidades, como en las escuelas, que denotan la apremiante necesidad por comprobar la suficiente preparación.

Cuando un joven arriba a la etapa siguiente de su desarrollo biológico, después de haber adquirido alguna experiencia social, conocimientos sobre la vida y el trabajo y determinados hábitos, se convertía en miembro del grupo que se caracterizaba por la plena capacidad para el trabajo. Con el tiempo este paso comenzó a realizarse mediante una ceremonia llamada "iniciación", es decir, pruebas con las cuales se verificaba la preparación de la juventud para la vida, su capacidad para soportar las privaciones y el dolor, así como su astucia y tenacidad (Konstantinov et al, 1984: 11).

Evoco la experiencia vivida con un grupo de estudiantes de primer semestre de la licenciatura en Pedagogía, del que fui co-tutora, como parte de mi trabajo de titulación. Como referencia contextual, la tutoría en esta licenciatura está colocada en el plan de estudios de manera implícita en la asignatura *Desarrollo Humano y Profesional*, que se imparte de manera grupal en los cuatro primeros semestres de la licenciatura y posteriormente se da un seguimiento individual y voluntario con el tutor o tutora que cada estudiante haya elegido. De manera similar a la tutoría en secundaria, se contempla una hora a la semana a cargo de un docente de alguna asignatura que de manera voluntaria desee ser tutor, por lo tanto, no hay una remuneración extra para este docente tutor.

Lo relevante aquí, fue que algunos estudiantes nos interpelaron a la tutora y a mí en cuanto al rumor de que, si no asistían a “tutoría”, no se les acreditaría en una asignatura de carácter obligatorio. Al respecto, la tutora y yo ya habíamos dialogado y respondimos que no, que no tenía consecuencia en ninguna asignatura, pero que era importante de que hicieran algo por su formación, habiendo o no una calificación de por medio, que si para ellos les parecía significativo lo que se trataba en la hora de tutoría, continuaran asistiendo, de lo contrario, con toda libertad tomaran la decisión de dejar de asistir, pero que nosotras estábamos abiertas a sus propuestas, pues ya habíamos comentado desde un principio, la intencionalidad de la tutoría y el trabajo *con* ellos y ellas en su trayecto formativo.

La respuesta por parte de las y los jóvenes estudiantes fue satisfactoria en verdad, prácticamente la totalidad del grupo continuó asistiendo a tutoría, se generó un muy buen ambiente de compañerismo, la asistencia fue de un noventa por ciento; esta cifra fue alentadora, pues una de las principales problemáticas que presentaba la tutoría en la licenciatura en Pedagogía, radicaba en la baja asistencia a los grupos de tutoría. Con esta experiencia aprendí, en principio que la mejor carta de presentación para la tutoría institucionalizada era la sinceridad, evitando chantajes o engaños, y más bien abonando a la decisión de las y los jóvenes estudiantes una vez conociendo lo que cada tutor le ofrece en su proceso de formación.

Asimismo, tengo presente que hacia los meses finales de mi estancia en la DGDC, nos exigían con gran urgencia la realización de estándares educativos para tutoría, a lo cual nos opusimos rotundamente. Ante las constantes presiones, realizamos algunos esfuerzos por colocar rasgos de desempeño deseables, los cuales eran alcanzables en cualquier grado escolar, no necesariamente de forma secuenciada. No obstante, estas apreciaciones no correspondían a lo solicitado desde el

enfoque por competencias y mucho menos bajo los aprendizajes esperados que permeaban el diseño curricular.

Otro elemento que poco favoreció a la evidencia de evaluación en tutoría fue la boleta de calificaciones, en la cual, sin previa consulta o trabajo conjunto, la Dirección General de Acreditación Incorporación y Revalidación (DGAIR) resolvió confinar un apartado en el que los docentes anotaran la asistencia a la tutoría. Cuando nos percatamos de esta situación, elaboramos un escrito dirigido DGAIR, haciendo patente nuestro desacuerdo y que proponíamos que se dejase un espacio de observaciones por parte del tutor, colocando una breve descripción de los logros, avances, potencialidades y limitaciones que presentaba cada estudiante, cuyo referente se pudiera ampliar en una conversación con el tutor del siguiente grado escolar. Evidentemente, nuestra propuesta no fue aceptada.

La homologación de la evaluación con la calificación es otra factura que la tutoría tiene que pagar por encontrarse en el currículum oficial, ya sea en el nivel básico o superior. Desafortunadamente el mensaje que se da de la escolarización de la evaluación es que, si no existe un número de por medio, sino es medible, cuantificable y comprobable, la educación o la experiencia formativa *no vale* y por tanto, no amerita un esfuerzo por parte de los sujetos. La credencialización y la meritocracia alimentan la acreditación, dejando de lado la experiencia del ser sujeto.

En este sentido, la evaluación no sólo apunta a los estudiantes mismos, sino que también contempla o debe hacerlo, al tutor, al colectivo docente y a la escuela en su conjunto como comunidad de aprendizaje. El desarrollo de procesos de seguimiento y evaluación, sostenidos y sistematizados, posibilita el aprendizaje en equipo, permite realizar ajustes sobre la marcha y capitalizar un procedimiento de conocimiento colectivo (Viel, 2009: 116). Valorar no sólo si se ha disminuido el número de reprobados, de indisciplina, o se ha elevado el promedio académico, sino también, quizás el grado de bienestar, de acogida, de participación, de sentido de pertenencia, de libertad, de confianza y acompañamiento entre estudiantes y docentes, como parte de un proceso de retroalimentación que rebasa a la tutoría enmarcada en una hora de trabajo, que trasciende a la acción tutorial de la escuela misma, que abona a reconocer, fortalecer y promover la autocrítica, el trabajo colegiado y las experiencias formativas.

Abrir foros de diálogo en donde las voces de estudiantes y docentes sean escuchadas, debatidas, retroalimentadas y fortalecidas. Saber cómo les va a los estudiantes en su trayecto formativo del ciclo

escolar, al comienzo de ciclo escolar, o al cierre de su formación en secundaria; compartir entre tutores lo que les pasa en su labor docente, en el trato y trabajo con los jóvenes estudiantes, cómo se sienten y qué les falta quizás, por mejorar y disfrutar.

5.3 Recursos y tecnologías para el trabajo en tutoría

Regularmente se acota a los Lineamientos de Tutoría, los libros de texto de editoriales privadas, así como a los materiales de Telesecundaria, como los únicos materiales para el trabajo en tutoría. Sin embargo, considero que se dejan al margen o en el olvido, la diversidad de recursos y tecnologías que cada docente, tutor, pueda retomar como medios para estructurar una actividad, un artificio para la tutoría. Internet, textos literarios, fotografías, películas, documentales, cortometrajes, programas televisivos, diapositivas, videos, textos escritos por los estudiantes, conversaciones con especialistas o familiares que ejerzan alguna profesión u oficio, actividades en libros de texto, técnicas grupales, publicaciones educativas de diversas instancias gubernamentales, entre otros elementos disponibles para crear encuentros intersubjetivos para el aprendizaje y experiencias formativas para estudiantes y docentes.

Es decir, el límite de los recursos y tecnologías repara en la capacidad creativa, el ingenio y sensibilidad de cada tutor por trabajar con los jóvenes estudiantes, de atraer su atención, de generar asombro, de fortalecer su capacidad reflexiva y crítica, de valorar los diversos aspectos de su vida en relación con su vida académica, escolar, profesional en el presente y futuro.

Empero, los recursos y tecnologías por sí mismos no resuelven la tutoría, se precisa de la acción siempre mediadora de cada docente y grupo de estudiantes en el acompañamiento, de su apertura y disposición y del trato digno. De nada vale trabajar en talleres “para fortalecer la autoestima” si luego la imagen que el joven recibe de sí mismo a través de los adultos es que “el estudio no es para él/ella” (Viel, 2009: 148) Nuevamente se hace visible el carácter pedagógico del tutor, en las decisiones didácticas y curriculares en torno a su práctica docente.

5.3.1 Producciones para la difusión de la Tutoría. SEP-SEB-DGDC

Retomando lo dicho en el segundo capítulo, en cuanto a las *Guías de Trabajo y Antologías* dirigidas a tutores, pensadas para los espacios de difusión y formación de tutores, en el marco de talleres de

actualización sobre los programas de estudio, de la Reforma en Secundaria, destaco aquí que producciones se convirtieron para muchos docentes, en los únicos referentes institucionales de trabajo para la acción de la tutoría, al igual que los *Lineamientos de Tutoría*. Aunque valga mencionar, que no todas las escuelas del país recibieron y/o distribuyeron dichos materiales.

La primera Guía de Trabajo y Antología, fue elaborada al interior de la DGDC, por el equipo de la Subdirección de Formación Cívica y Ética, a la cual se encuentra adscrita la tutoría. Sus autores: María Eugenia Luna Elizarrarás, Verónica Florencia Antonio Andrés, Martha Estela Tortolero Villaseñor, José Ausencio Sánchez lograron conformar para el Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006, con cinco sesiones de trabajo en las cuales dar a conocer el trabajo compartido de la tutoría y orientación, sus características y áreas de intervención y atención, aspectos relacionados con la convivencia escolar, así como la exploración de estrategias y recursos para la tutoría, apelando a la construcción y/o adaptación de sus propias actividades o instrumentos para la colección de información o medios de comunicación con las necesidades y expectativas de los jóvenes estudiantes.

La segunda Guía de Trabajo y Antología III⁴⁰, en existencia, fue elaborada por la Dra. Lilia Beatriz Ortega Villalobos en 2008, quien formó parte del equipo de Tutoría de la DGD como asesora externa. En seis sesiones de trabajo, se bosquejan pasos adelante en cuanto a la conformación de la tutoría como un espacio para promover comunidades de aprendizaje, así mismo, realizó un abordaje puntual a cada uno de los ámbitos de acción tutorial, para explicitar sus intencionalidades, perspectivas teórico-metodológicas ponderar algunas herramientas e instrumentos didácticos, para luego acometer la elaboración individual y colegiada de un Plan de Acción Tutorial.

Con la intención de dar continuidad a las acciones de difusión de la tutoría, como parte de las atribuciones de la DGDC, hacia el último año en que colaboré con el equipo de tutoría de la DGDC, se quedó en el tintero una Guía para Tutores, esfuerzo conjunto entre Lilia Ortega y el equipo nacional de tutoría, el cual se contemplaba no como un manual con recetas prácticas, sino como un recurso de formación docente dirigido a tutores, que motivara la reflexión de su práctica docente y la propuesta de algunas sugerencias de trabajo con el grupo de tutoría, que incluso estarían pensadas para trabajar en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), programados para cada viernes último de mes. Sin embargo, el freno de la inmediatez nos impidió continuar su elaboración y posterior publicación, la

⁴⁰ Orientación y Tutoría III, Guía de trabajo, fue denominada así, por presentarse en el marco del tercer taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006.

propuesta quedó congelada y se le dio prioridad, como siempre, a las asignaturas de matemáticas y español, aunadas a cuestiones de carácter administrativo.

Como equipo de tutoría de la DGDC, no pretendimos dictar secuencias didácticas homogéneas, para grupos, escuelas y contextos heterogéneos. No obstante, hacia 2011 fue imperiosa la necesidad de diseñar algunas orientaciones metodológicas para tutores. Mismas que compartimos con asesores estatales de tutoría en Foros Virtuales⁴¹ para que, a su vez, las pusieran a consideración de las y los tutores en las escuelas, más que como una fase de prueba, se contempló como un medio para retroalimentar, enriquecer, modificar e incluso generar la expectativa de que cada tutor pudiera diseñar sus propias secuencias didácticas. Cabe mencionar, que los asesores de tutoría en las entidades además de la distribución de las producciones institucionales de tutoría diseñaban y entregaban a los tutores de las escuelas de su jurisdicción, recursos de apoyo, lecturas, artículos e instrumentos de apoyo para la tutoría, que intercambiaban con sus colegas de otras entidades del país.

Quisiera agregar que, en diferentes ocasiones a nombre del equipo nacional de Tutoría, solicitamos por escrito la compra y distribución de textos argentinos sobre tutoría en secundaria, encaminados a reflexionar sobre la tutoría y brindar algunas herramientas de trabajo. Desafortunadamente, las respuestas a esta petición nos indicaban tener que esperar nuestro turno, puesto que en la lista de peticiones nos antecedían otras asignaturas que por, cierto, ya contaban con una gama de libros de su campo disciplinar en la Biblioteca del Maestro (BM) y la Biblioteca de Actualización del Magisterio (BAM), colecciones a las cuales aspirábamos a incorporar dos libros de apoyo a la formación docente de la tutoría en secundaria.

Por último, no puedo dejar de evidenciar que en la intención de dar una imagen de trabajo conjunto de la DGDC con la Dirección de Formación y Capacitación para Maestros en Servicio, un equipo de trabajo liderado por Silvia Lourdes Conde Flores elaboró la Guía para el Maestro, secundaria Tutoría, de la cual no tuvimos conocimiento hasta que tuvimos en nuestras manos un ejemplar de los Lineamientos de Tutoría 2011 con el agregado de la Guía para el Maestro cuyo contenido se estructura en casi en oposición a lo planteado en los Lineamientos de tutoría, dado que incorpora planeaciones con indicaciones a realizar por parte de los tutores, por mencionar un ejemplo. Esta apreciación sobre

⁴¹ A falta de espacios presenciales de trabajo con los equipos técnicos estatales, los Foros Virtuales se convirtieron en prácticamente los únicos medios de encuentro con y entre los asesores de tutoría.

la descoordinación y trabajo incomunicado entre ambas Direcciones Generales, fue una preocupación compartida por gran parte de los equipos de trabajo de la DGDC.

5.3.2 Libros de texto para tutoría: oasis de editoriales privadas

Desde una lectura de negligencia en la conformación de un programa de estudios de tutoría que indique los contenidos secuenciados a abordar, también se percibe como necesidad la no aceptación de un libro de texto para tutoría, como el único recurso para el trabajo en tutoría que *guíe* las actividades a realizar sesión tras sesión.

Esta fue la postura que tomamos en el equipo de tutoría de la DGDC, radical si se quiere, alertando de la tentación homogeneizar actividades de tutoría en una realidad heterogénea, como la de un grupo de jóvenes estudiantes en secundaria, evitando que las sesiones de tutoría se dediquen a la escueta resolución de actividades, sin mayor reparo en conversar, dialogar, escuchar y retroalimentar lo que vive cada joven.

No obstante, hacíamos votos porque el tutor pudiera recurrir a una gama de textos y materiales no sólo de tutoría o de formación en la juventud, sino que también echara mano de textos literarios y de otros recursos audiovisuales, fotográficos, con la finalidad de emplearlos como herramientas de apoyo en su práctica tutorial. Sin embargo, ante la lectura de los directivos, docentes y editoriales, la tutoría tenía un gran vacío que debía cubrirse, de manera que diversas editoriales privadas se dieron a la tarea de publicar libros de Orientación y Tutoría para cada grado escolar, en los que se ofertan planeaciones y actividades predeterminadas.

Dicho coloquialmente, las editoriales *hicieron su agosto*, favoreciendo un monopolio de gran importancia económica de los mensajes pedagógicos por parte de los editores de libros de texto (Sacristán, 1988: 162). Teniendo el conocimiento de esta situación, advertíamos que con el uso inadecuado de estos recursos se corría el riesgo de coartar la creatividad del tutor, la libertad de poder dialogar con su grupo sobre sus propias inquietudes, preocupaciones, experiencias, propuestas, pues como es sabido, cada grupo es diferente aun siendo de un mismo grado escolar, de una escuela o entidad federativa. Los libros de texto son los vehículos de la cultura escolar para alumnos y profesores y eso lo entendió muy bien la burocracia vigilante de la ortodoxia en la escuela (Sacristán, 1988: 159).

Otro rasgo de diferencia que hicimos notar tiene que ver con la elaboración y distribución de libros de texto de tutoría, puesto que en Tutoría no se trata de resolver una serie de ejercicios con los cuales

se abordaran temas recurrentes que desde una visión adulta: todos los jóvenes estudiantes en secundaria deberían de conocer: sexualidad, adicciones, autoestima, estilos de aprendizaje, logro de metas, violencia, entre otros aspectos en su mayoría etiquetados para este grupo poblacional. Más bien, apuntábamos que con el uso de diversos recursos educativos, docentes y estudiantes podrían dialogar en grupo sobre temas que fuesen de su interés, teniendo como referente lo que ellos y ellas ya saben, además de cómo lo quieren aprender.

5.3.3 Producciones editoriales de tutoría en telesecundaria: perspectivas cuestionables

En diferentes momentos de 2009 a 2012, la DGME sometió a revisión del equipo de Tutoría de la DGDC, la versión preliminar de un recurso de apoyo dirigido a estudiantes de telesecundaria para el espacio curricular de tutoría, el documento *Apuntes Bimodales*, que para 2012 cambió su denominación a *Tutoría de Telesecundaria 1° grado*. De la revisión de ambas producciones, se encontraron pocos elementos en común o que guardasen correspondencia con lo planteado en los *Lineamientos de Tutoría*.

Dentro de los aspectos en los cuales fuimos incisivos, se encuentra lo que hemos venido planteando a lo largo de este apartado, la preocupación de que el libro de texto se convierta en el sustituto de docente como tutor, en tanto que la Tutoría requiere de la libertad del tutor para planear sus actividades a partir del conocimiento del grupo, considerando y valorando la diversidad existente entre ellos y de su cotidianeidad. Larissa Langner y yo, coincidimos en afirmar que tutoría en “Telesecundaria implicaba, por absurdo que suene, apagar la televisión y cerrar el libro de texto para mirarse de frente y dialogar”. Enunciación un tanto controversial para el equipo de Telesecundaria de la DGME, pero que en realidad sucede, al menos en las conversaciones que tuve con docentes de la Telesecundaria

Frida Kahlo

Más bien hay que trabajar el momento en el que está el muchacho porque el libro te marca ciertas situaciones, pero no va acorde con lo que en ese momento es ellos, y en este momento es ellas y te puedo asegurar que si en este momento nos ponemos a platicar de eso, porque son sus intereses tal vez a veces se ve como una pérdida de tiempo pero no, pero para mí no porque sus dudas son importantes (...)Y yo recuerdo, de esto que te estoy diciendo hace casi 28 años, que había una serie de ficheros porque también daba preescolar y aun así había orientaciones para preescolar, tenía una serie de ficheros con temáticas y que te proponían una serie de actividades, yo siento que era más viable una situación así porque tenías el fichero para el año y decías estás acá, vente acá porque aquí te tengo que retomar [aludiendo al orden del fichero] a que tú lleves un libro, una serie de secuencias y que dices rápido tengo que buscar en el libro y vamos hasta

a esta página, pero ellos van; porque también los automatizamos no, la secuencia es esto y vamos aquí, sí, pero él está preguntando esto (Profesora Blanca Rosy, 26/05/2015).

A este respecto, en las observaciones realizadas a los Apuntes Bimodales/Tutoría de Telesecundaria, recomendamos en repetidas ocasiones, considerar mejor un documento dirigido al docente, con una estructura flexible y desde una perspectiva que integre los elementos didácticos y curriculares apegados a los Lineamientos de Tutoría, considerando las características y bondades que Telesecundaria posee para la acción tutorial.

En este sentido se propuso la elaboración de un material a manera de fichero (recurso rico en estrategias didácticas para la labor docente), donde se diseñasen sugerencias y orientaciones para profundizar en el conocimiento del grupo, la planeación y la evaluación de la Tutoría, para con ello favorecer que el docente asumiera su acción tutorial de manera informada, consciente y con una gran cantidad de recursos pedagógicos. Sin embargo, esta propuesta no fue del todo aceptada por parte de la DGME.

Por su estructura organizada en cinco bloques, uno por bimestre y en cada bloque secuencias de sesiones seriadas, el uso de un lenguaje escrito y visual que subestima la capacidad intelectual de los jóvenes estudiantes como sujetos epistémicos, con actividades y autoevaluaciones que se centran la repetición de conceptos, más que en el diálogo, la conversación o el intercambio de experiencias de vida, además de un sesgo en la visión de estereotipos de proyectos de vida unidireccionales, alejados de lo que viven, estas producciones tuvieron serios reclamos tanto pedagógicos como editoriales. Actualmente, estos materiales no están disponibles para su descarga en el sitio web <http://telesecundaria.sep.gob.mx/> sin embargo, aún es posible revisar su contenido y descargarlo desde otros sitios web de Direcciones de Educación Telesecundaria, de las distintas entidades del país.

5.4. Docencia tutorial como experiencia de donación: escucha y palabra

Ya sea con una formación inicial ex profeso para ser profesores de secundaria o telesecundaria en las Normales Superiores, o bien, con alguna formación universitaria en las diferentes ramas del saber, los y los profesionistas incursionan en la docencia por vocación, convicción y en ocasiones por circunstancias de la vida que les hacen tomar un rumbo común: la ardua y satisfactoria labor de estar con un grupo de estudiantes adolescentes.

Como lo he mencionado con anterioridad, todo docente está en condiciones de llevar a cabo acciones de tutoría, no sólo en la atención de la hora semanal contemplada normativamente, sino más bien, de conducirse con un sentido de tutoría en su trato, interacción y enriquecimiento con sus pares y grupos de estudiantes; pero para ello, también precisa de cierta preparación no disciplinar o instrumental, sino desde la reflexividad de su práctica docente con jóvenes estudiantes que cursan estudios de secundaria, para trabajar de manera conjunta con colegas docentes y tejer redes de colaboración con distintos agentes educativos que forman parte de la escuela.

Pese a la necesidad de generar espacios de formación previamente al diseño y puesta en marcha de reformas educativas y/o curriculares, estas acciones prácticamente son nulas, de manera que cada docente, con sus propias herramientas y raciocinio da causa a lo que desde una disposición educativa a nivel nacional se indica y la formación viene a la par o después de que se ha iniciado oficialmente al menos desde la tinta y papel, los cambios curriculares. Es así, como las y los tutores de las escuelas secundaria se han ido avezando en los menesteres de la tutoría, algunas veces con el acompañamiento de sus directivos, de asesores de tutoría en sus entidades, de manera autodidacta o con sus pares, a la espera de programas o acciones de formación docente que acompañe su labor tutorial. Será solamente con los docentes que construimos nuevos escenarios de acción. No sin ellos ni por encima de ellos, sino estaremos replicando lo mismo que criticamos y padecemos (Satulovsky, & Theuler: 2009: 21).

Otro aspecto relevante que aborda. Valga señalar aquí que, entre la DGDC, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y DGFCMS, no se ha mostrado voluntad política para dialogar y co-producir acciones de formación inicial o continua para la formación en tutoría. Naturalmente que el estudio de la teoría pedagógica no pertrecha al educador con recetas preparadas para las diferentes situaciones; se prepara a sí mismo para percibir, comprender y valorar correctamente los fenómenos que se le presentan en su trabajo como maestro (Konstantinov, et al, 1984:93).

Entonces ¿Con qué formación cuentan los docentes de secundaria para atender el espacio curricular de Tutoría? ¿Cuáles son las necesidades de formación de los tutores en las distintas modalidades de secundaria? ¿Dónde y cuándo se forman los tutores? ¿Con quiénes se forman? ¿Qué esperan los estudiantes de sus docentes como tutores? Pareciera excesivo afirmar que la tutoría es inherente a la labor docente, pero apelando a lo dicho anteriormente, un maestro que se diga maestro debe partir de

las realidades que acontecen en la cotidianeidad de la escuela, reflexionar sobre las dificultades a las que se enfrenta, de manera que como tutor perciba a la tutoría como parte de su práctica docente, más no como una sobre carga de trabajo. El trato es un modo de ponerse con intención a la escucha, de dejarse afectar; es una laboriosa tarea de configurar en la relación el modo del “entre” como donación mutua; y, es un darse de la palabra y de la escucha, es decir, de la conversación, que se abre a la difícil, alegre y complicada elaboración de lo común que no disuelve lo singular (Berlangua, 2014: 04).

5.4.1 Reflexiones para la formación docente en tutoría

Pareciera redundante hablar de *docencia tutorial*, aunque considero que no todos los docentes desean ser tutores o se encuentran en condiciones de serlo y en contraparte, en algunas escuelas los tutores son elegidos por los estudiantes. Por consiguiente, ¿cuáles serían las cualidades que se esperan de un adulto, docente y tutor? En los Lineamientos de tutoría, se indican algunos conocimientos, habilidades y actitudes que se espera que posean o desarrollen los tutores: interés por los alumnos, interlocución, respeto, iniciativa, compromiso, objetividad, flexibilidad, confianza, empatía con sus alumnos, mediación, escucha activa y libre de prejuicios, observación (SEB-DGDC, 2011b: 22).

Al leerlos, son rasgos deseables y necesarios que todo docente debiera contar y por ello quizás la ambigüedad o dificultad al tratar de distinguir a un docente de un tutor. Reconozco que el ambiente generado por el tutor en conjunción con el grupo debe basarse en las características que Freire enuncia en *Pedagogía del Oprimido*. Al basarse en el amor, la humildad y la fe en los hombres [seres humanos] el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia. Sería una contradicción si, en tanto amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocase este clima de confianza entre sus sujetos (Freire, [1970] 2005: 110,111).

En este sentido, la gestión del tutor radica en el tacto, intelecto, afecto y gusto por su vocación docente, pues en esta medida creará relaciones dialógicas, vínculos significativos, irrumpiendo los tiempos escolares y educativos, con tiempos pedagógicos y experiencias de vida para sí y para los otros, estudiantes con quienes comparte su ser. Humildad, amorosidad, valentía, tolerancia y seguridad, son cualidades indispensables para maestros progresistas, afirma Freire en *Cartas a quien pretende enseñar; las cuales* interpreto como signos de alerta ante programas de capacitación que pretenden convertir a los profesores en operarios de la educación, en aplicadores de técnicas, en desarrolladores

de programas de estudio. La humildad para escuchar con atención a quien nos busca sin importar su nivel intelectual, es un deber humano y un gusto democrático nada elitista ([1993]2002:76). Recordar como docentes y tutores, la disposición a reconocer aquello que ignoramos, sobre todo de lo que creemos suponer que conocemos de las y los jóvenes estudiantes, ser autocríticos ante las certezas fincadas en la experiencia de años realizando las mismas prácticas, para que, despojados de una careta de sabelotodo, poder transitar a otras formas de ser docente.

La amorosidad, me parece elemento crucial en el arte de la docencia, no sólo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar (Freire, [1984] 2011, 77). Con la convicción de que la docencia enriquece el espíritu, pese a las fuertes jornadas de trabajo, o a las inclemencias de los ambientes escolares, ser docente es un privilegio y una gran responsabilidad a la vez, en donde es importante tener presente lo que advierte el maestro Gabriel de la Telesecundaria Frida Kahlo: “Ser humanista: no enseñar por enseñar, enseñar con amor”. Y para ello sin duda se requiere de valentía, de *gobernar mi miedo* (Freire, 1994) para enfrentar los avatares de una docencia política, ética y estética.

El tutor enseña desde su gesto y presencia como adulto significativo, con sus maneras de abordar las situaciones de conflicto, con su forma de tomar decisiones, de participar en la construcción colectiva de las normas de convivencia para garantizar el aprendizaje en la escuela. Anclado fuertemente en la concepción de sujeto crítico y activo, que forma parte de la escuela, que aporta un lugar de alojamiento y cuidado de la experiencia significativa para los jóvenes que por ella transitan, como sujetos de derecho y de responsabilidad (Satulovsky, & Theuler: 2009: 80).

En consecuencia, la docencia en tutoría exige tolerancia. Sin ella es imposible realizar un trabajo pedagógico serio, sin ella es inviable una experiencia democrática auténtica; sin ella, la práctica educativa progresista se desdice (...) La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente, a aprender con lo diferente, a respetar lo diferente (Freire, [1984] 2011: 79). Afianzando así, encuentros subjetivos, donde la interculturalidad sea reconocida y revalorada, no para “hacer al otro”, sino de “hacernos sujetos”, con los otros.

5.4.2 Formación docente en tutoría, con perspectiva de juventud.

Algunos discernimientos que pudieren abonar a la comprensión de la formación tutorial de la docencia con perspectiva de juventud, los retomo de Silvia Satulovsky y Silvina Theuler, académicas argentinas que han trabajado sobre la tutoría en secundaria y que particularmente comparten una publicación

titulada *Tutorías: un modelo para armar y desarmar. La tutoría en los primeros años de la escuela secundaria*, en donde convocan al análisis de cinco imágenes sobre el ser tutor.

Más que la elección o descripción correcta de lo que debe ser un tutor ideal, se presentan como puntos de referencia para construir la identidad desde la subjetividad: *El tutor como tutor. El tutor como mediador; El tutor como bombero; El tutor demandado; El tutor como faro*. En la primera representación gráfica, *el tutor como tutor* se observa una vara recta que se coloca a un costado de un tallo sinuoso, atado con sogas, imagen que además de diversos aspectos muy relevantes, devela las ortopedias que se emplean para disciplinar a los jóvenes, las tecnologías de poder (Foucault, 1998) que se despliegan para que aprendan hábitos, valores, rituales y tradiciones con las cuales podrán llegar a ser adultos responsables, puntales, trabajadores, respetuosos, por decir algo, y que con el paso del tiempo, pueden dejar sus marcas en el tallo, como recuerdo de lo vivido.

El docente tutor tendrá que poder renunciar a crear a su imagen y semejanza a sus alumnos, sin renunciar a participar activamente en su proceso de formación. Hay una delgada línea entre cuidar, invadir, acompañar (Satulovsky, & Theuler, 2009: 38). Advertencia a considerar, cuando se escuchan expresiones de adultos que desean “moldear o modelar” las vidas jóvenes, como masas amorfas y sin conciencia, que no es desde la intervención intrusiva, sino del trato respetuoso, el tránsito desde la presencia exterior que interviene para transformar y que para transformar actúa en lo que va a transformar o que va a cambiar, hacia una presencia que trata con la realidad, con el otro y en ello hace un estar juntos, un modo de posicionarse y de entregarse (Berlanga, 2014:02).

La imagen del *tutor como mediador*, se expresa a través de un hombre con un semblante de agobio y cansancio, en donde a su alrededor se encuentran peleas, discusiones, llanto, señalamientos, confrontaciones entre estudiantes, entre docentes, estudiantes y docentes incluso familiares de estudiantes. La interpretación de estar en medio de disputas muestra una cara apologizada de la escuela, cuyos síntomas son conductas violentas, pareciera entonces, que el tutor es quien resuelve todos los males existentes en la escuela, situación bastante desgastante que no debe o no debiera recaer en una persona, en una figura de defensor, más esta posición lo único que a alienta es a mantener la heteronimia de los sujetos, prescindiendo de la oportunidad de forjarse como sujetos autónomos, libres, conscientes de sus derechos y responsabilidades.

No es que el tutor hable por los estudiantes o los docentes, en todo caso, el tutor busca las formas para generar encuentros donde todas las voces sean escuchadas y cada sujeto hable por sí mismo. Cuando se piensa al tutor “con” y no en el “medio” se colabora también en la construcción de una red,

en donde sin duda, el tutor ocupa un lugar tramado, teniendo, poniendo en diálogo a los distintos actores institucionales, respetando las diferencias de roles dentro de la escuela, pero alentando la comunicación fluida entre ellos (Satulovsky, & Theuler, 2009: 42). Más que una docencia tutorial intermediaria, intercesora que hable por los estudiantes, considero que habrá que desplazarnos a una visión de docencia que genera el diálogo para que cada quien con su voz se exprese, abogue por sí mismo, es decir que abone a la autonomía del ser.

De pie, encorvado por el peso de piedras de diversos tamaños atadas entre sí, se observa la figura del *tutor demandado*, ¿quién o quiénes soportan ese gran peso, los docentes, los tutores, los directivos, la escuela? La tutoría misma puede representar una lápida que se lleva a costas, que no termina por incorporarse a la vida académica, escolar y educativa de las escuelas y las elevadas expectativas de la tutoría por resolver, lo cual se traduce en la exigencia de un modelo de tutor, que lleve en sus espaldas infinidad de peticiones por atender que se agrava cuando el apoyo y la colaboración de docentes, tutores y directivos es poca, por ello esta estampa de un tutor abnegado, nos recuerda que se trata de una construcción basada en la práctica, en la reflexión sobre ésta y en los acuerdos que se tejan dentro del equipo de tutores y con la escuela toda (Satulovsky, & Theuler, 2009: 53).

La representación del *tutor como bombero*, es una alegoría de apagar los problemas que se suscitan en la escuela con una sólo vía, la tutoría, con una regadera pequeña de donde el agua emanada no alcanza a cesar los fuegos encendidos. Es común visualizar la tarea de un tutor como aquel que da solución a todos los conflictos en la escuela, casi como por arte de magia, sin indagar en la raíz de los conflictos, la participación que cada sujeto tiene, o quizás en formas distintas de abordar los conflictos y aprender de ello. El educador, al problematizar, “re-admira” el objeto problemático a través de la “admiración” de los educandos (Freire, [1973] 2013: 94).

Regularmente atendiendo lo urgente, se deja de lado lo importante, los “incendios” que se identifican de pronto, se desataron por pequeños chispazos no detectados o que se dejaron pasar, en ocasiones porque los docentes, tutores o directivos se sienten solos o con falta de herramientas necesarias para atender lo sucedido, lo cual a menudo causa desesperación, por no escuchar, y prestar atención a las señales.

El posicionamiento ante una situación de conflicto es siempre una definición política y ética. La toma de decisiones en la escuela –como en la vida misma– no son neutrales, allí subyace una posición ante el mundo, una determinada cosmogonía, una concepción de sujeto (Satulovsky, & Theuler, 2009: 59).

Quizás el modelo de un *tutor como faro* se perciba como el ideal, aquel que irradia luz a los que viven en la obscuridad de la ignorancia, en los mares tempestuosos de la educación en secundaria, o de la turbulencia de la vida adolescente. Sin embargo, alude a una visión unidireccional, donde es el tutor el único que brinda guía, sostén y estabilidad, pero tal vez, no siempre es así, o no debe ser así, pues, aunque adulto, es un ser humano, con procesos de vida intermitentes, cíclicos e inconclusos. En este tránsito se ubica la función tutorial de la escuela y el rol del tutor en la práctica cotidiana del aula que está habitada por sujetos en construcción (Satulovsky, & Theuler, 2009: 66). Recurriendo a Freire, considero que es preciso apuntalar aquellos *saberes necesarios para la práctica tutorial*, que sienten las bases y los referentes fundamentales para las diversas técnicas, artilugios y gestos de la tutoría en la educación secundaria.

Son seis los principios básicos del programa de formación de educadores de esta Secretaría:

1. El educador es el sujeto de su práctica, compitiéndole a él crearla y recrearla.
2. La formación del educador debe instrumentalizarlo para que él cree y cree su práctica a través de la reflexión sobre su cotidiano.
3. La formación del educador deber ser constante, sistematizada, porque la práctica se hace y se rehace.
4. La práctica pedagógica requiere la comprensión de la propia génesis del conocimiento, o sea, de cómo se da el proceso de conocer.
5. El programa de formación de educadores es condición para el proceso de reorientación curricular de la escuela.
6. El programa de formación de educadores tendrá como ejes básicos:

La fisonomía de la escuela que se quiere, en tanto horizonte de la nueva propuesta;

La necesidad de suplir elementos de formación básica en los educadores en las diferentes áreas del conocimiento humano;

La apropiación, por los educadores, de los avances científicos del conocimiento humano que puedan contribuir a la calidad de la escuela que se requiere (Freire, [1997] 2010: 92).

A partir de mi experiencia con la tutoría y de los referentes teóricos consultados visualizo que, mediante la escucha, el diálogo, la comprensión y la *mayéutica*, se propician situaciones de enseñanza aprendizaje, donde a nivel grupal o individual se invita a la toma de postura, decisiones y a la

consecución de acciones en torno a la integración en la dinámica escolar y que, a su vez la escuela pueda acoger a las y los jóvenes estudiantes.

Algunos intelectuales y funcionarios políticos les reprochan a los docentes el estado actual de la enseñanza y los docentes se quejan de la “falta de herramientas” y de que “no estamos preparados para esto”, pero lo que pareciera que no se produce es el encuentro entre un nuevo “ellos” y “nosotros” (Satulovsky, & Theuler: 2009: 20). La formación docente en la tutoría también invita a formas de convivencia, bajo un código de valores y una normatividad consensada conforme al ideario institucional y a la participación democrática de las y los jóvenes estudiantes. Asimismo, la formación docente debe estar ordenada en términos académicos, no solo en relación con las dificultades en ciertos contenidos o asignaturas, sino, sobre todo, se propicia que cada docente conozca sus procesos y estilos de aprendizaje, desde los cuales se acerca al conocimiento y bajo los criterios con los cuales construye elecciones de áreas, asignaturas, carreras u ocupaciones, para el desempeño de sus habilidades, destrezas y potencialidades.

Así mismo, destacó la relevancia de una perspectiva con juventud que comprenda las dimensiones biológica, psicológica, sociocultural, biológica y económica, para enfatizar el error que supondría pensar a este grupo social como un continuo temporal y ahistórico. Por el contrario, para entender las culturas juveniles resulta fundamental partir de su carácter dinámico y discontinuo (Reguillo, 2013: 26). Desde estos referentes, podrán visualizarse proyectos de vida situados, pues a través del autoconocimiento y constitución como persona, se conmina al acto político de toma de decisiones y la continua praxis, en torno a la vida misma, al actuar cotidiano y al proceso de *estar siendo jóvenes* conscientes de su finitud, y por tanto de la capacidad de ser para sí y para los otros.

Puedo decir que la formación docente en y para la tutoría es una apuesta metodológica horizontal, que abre espacios educativos para la formación de sujetos, para concientizarse de su vida *con* y *ante* los demás. Formación permanente de los educadores, por entender que los educadores necesitan de una práctica político-pedagógica seria y competente, que responda a la nueva fisonomía de la escuela que se busca construir (Freire, 2010: 92). Este trabajo consiste en el acompañamiento de la acción-reflexión-acción de los educadores que actúan en las escuelas; comprende la explicación y análisis de la práctica pedagógica, el levantamiento de temas de análisis de la práctica que requieren fundamentación teórica y el reanálisis de la práctica pedagógica, considerando la reflexión sobre la práctica y la reflexión teórica (Freire, [1997] 2010: 93). Que es a partir del encuentro y

retroalimentación, cada estudiante y docente se forman y transita hacia la autonomía como poder y como posibilidad de constituirse como gestores de su propia educación y existencia en el mundo.

CONCLUSIONES

Experimentar la oportunidad de formarme durante un proceso epistémico, académico, ético, político y estético como lo es el estudio de una maestría, ha sido verdaderamente gratificante y decepcionante al mismo tiempo. Fue satisfactorio encontrar mi nombre entre los siete aspirantes seleccionados, pero fue triste ver butacas vacías en las aulas; lugares que bien pudieron haber sido aprovechados por estudiantes para vivir esta travesía.

Contar con el acompañamiento de la Dra. Gloria Hernández representa en mi vida profesional y personal un acto esperanzador que inspira. Sin embargo, es preocupante que el posgrado de Pedagogía de la FES Acatlán no cuente con una planta docente consolidada.

El cariño y colaboración de mis compañeros de maestría, aportó riqueza y alegría a cada uno de los seminarios compartidos. Empero, es lamentable que no se promueva la conformación de una comunidad académica entre estudiantes de maestría y doctorado *acatlecos*, a través de actividades de formación interna sobre los temas compartidos y/o de interés común, que fortalezcan el ejercicio pedagógico de la investigación. Incluso sería conveniente que la convocatoria estuviera abierta a los funcionarios de esta Facultad para el intercambio y construcción conjunta de espacios de creación con estudiantes de la licenciatura en Pedagogía. De lo anterior, asumo parte de la omisión como alumna.

En los últimos tres años de mi formación académica, celebro el acto de romper paradigmas y esquemas en cuanto a la investigación. Partiendo de la conciencia de mis deficiencias y logros en el quehacer de la investigación, descubro la transformación de mi lectura y escritura de la conjunción pensamiento y lenguaje a la que refiere Vygotsky (1998), el proceso del diálogo con autores contenidos en papel y tinta, pero también los autores interpretados durante el trabajo en campo, mi familia y ahora frente a una computadora.

El proceso de estudio y titulación como maestra en Pedagogía, ha contribuido a aumentar la confianza en mí, a creer en el poder de mi palabra -con todo lo que ello conlleva- para ser digna de recibir un grado académico. Pero no sólo eso, sino a ejercer de forma distinta la pedagogía en otros espacios de desarrollo profesional, tal como se espera del proceso de formación de un posgrado.

La tesis que sostengo a través de la urdimbre de cinco capítulos que grafían esta experiencia de investigación comprensivo-interpretativa, pone de manifiesto que la tutoría en espacios educativos

escolares se encuentra en medio de fuertes tensiones entre la *curricularización* y el acompañamiento dialógico. En un mosaico de experiencias formativas que viven los sujetos educativos que interpretan, se apropian y practican expresiones de tutoría ya sea desde el plano meramente académico, e incluso, desde visiones que contemplan el aprendizaje y enseñanza mutua con jóvenes estudiantes.

Los trazos que borda cada capítulo, anudan el ejercicio reflexivo de narrarme como pedagoga en torno a un objeto de estudio desde la objetivación de la experiencia investigativa que se re-creó gracias a las y los sujetos con quienes tuve la posibilidad de teorizar con el propósito de *comprender los procesos cotidianos de tutoría y acompañamiento en la educación secundaria, a fin de identificar líneas o aspectos que permitan re-construir vínculos pedagógicos como espacios de posibilidad formativa mediante el diálogo.*

La tarea de captar los sentidos que de la tutoría se visualizan y practican en la cotidianeidad de una telesecundaria mexiquense, marcó una diferencia importante tal como lo señala Geerts (1973), pues fue gracias al posicionamiento de no investigar la tutoría *de* la educación secundaria, sino investigar la tutoría *en* una telesecundaria. La diferencia entre *de* y *en*, me permitió describir y traducir las interpretaciones de los sujetos concretos de la tutoría y tratar de comprender lo que emana como construcción epistémica, teórica y práctica en constante diálogo con mis preconcepciones y esquemas de pensamiento, pero también, con otras lógicas de comprensión en torno a la tutoría donde, mi subjetividad a flor de piel, me hizo sentir desde la vísceras, desde el corazón y desde la mente un coctel de sentimientos: enojo, indignación, coraje, pero a la vez, ternura, alegría y esperanza que se traducían en un choque constante en mi *logos* de la tutoría en telesecundaria y del trato hacia los jóvenes estudiantes en una escuela pequeña, sencilla, pero a la vez compleja y apabullante

Considero que la posibilidad de re-construir los vínculos pedagógicos a través del diálogo son intentos, propuestas, apuestas, que no siempre se logran pero se tratan, se generan, se propician. Los espacios de diálogo sostenidos con el grupo de estudiantes fue una estrategia metodológica, pero también una apuesta por hacer confluír ideas, subjetividades y logos. La propuesta de espacios de formación docente para la telesecundaria Frida Kahlo, no aceptada por la directora, fue un intento por tratar de retribuir los aportes realizados a la investigación, aprendiendo de y con los docentes, destacando los indicios de tutoría que expresan sus preocupaciones por la vida de las y los jóvenes estudiantes procurando su aprendizaje, su desarrollo y su bienestar.

En esta media, el logro del propósito reditúa en cada palabra, párrafo y capítulo de esta tesis. Confío sea un aporte para continuar problematizando la tutoría, la telesecundaria, la juventud y la formación docente.

Procurando responder a las preguntas planteadas, coincido con Duschatzky al decir que la telesecundaria Frida Kahlo es “una caja de resonancia de la turbulencia de estos tiempos” (2011: 170), no con el afán de generalizar, pero sí de re-conocer los rasgos de la biografía de una institución educativa pública federal en un contexto histórico concreto, con sujetos educativos atravesados por realidades *dándose* en ambientes educativos escolares donde convergen subjetividades, normas institucionalizadas, culturas juveniles y experiencias docentes situadas.

¿Cómo se construye la tutoría en la vida cotidiana de la Telesecundaria Frida Kahlo? He de decir que, en las formas, los espacios y tiempos donde la *curricularización* de la tutoría se entrelaza con acompañamientos entre logros de alteridad, tanto en el trato hacia docentes y estudiantes, a través de los dispositivos disciplinarios que de forma velada y tácita se leen en los rituales que legitiman poderes. Evidentemente, la imbricación entre lo *curricularizado* y las expresiones de acompañamiento dialógico, median y se cuelan desde las instancias educativas centrales, regionales y locales, hasta llegar a las escuelas lo cual es, en cierta medida, inevitable, aunque no debiese ser desconocido por la memoria y la conciencia al momento de ejercer algún cargo público al servicio de la educación.

La tutoría que se acota al mejoramiento del desempeño académico, se configura como un medio que produce desigualdad, fragmentación e incertidumbre. A los ojos de la norma, un estudiante está atrasado o avanzado según las calificaciones numéricas inscritas en las boletas, lo cual conlleva un trato distinto y estímulos diferentes, reconocimiento público con la entrega de diplomas a quienes cumplen con la norma del aprovechamiento escolar; sanciones, des-acreditación e invisibilidad a quienes sus saberes académicos no cumplen con la norma, pero que sus saberes sobre la vida pasan inadvertidos. Ambos gestos fragmentan la convivencia de las y los estudiantes y amplían las brechas de la igualdad de oportunidades educativas.

La tutoría también se construye desde los atisbos de actitudes “maestros errantes” (Duschatzky, 2011) en algunos docentes de la telesecundaria Frida Kahlo, quienes no se conforman con la mera explicación de los contenidos programáticos, que salen de sí mismos a veces por la intuición que les motiva a moverse y buscar nuevas formas de comunicarse con los jóvenes y promover que aprendan, que concluyan sus estudios, que cuenten con las mejores herramientas para vivir. También la tutoría

se configura en la clandestinidad de la vida cotidiana, como lo refiere Reguillo (2000), pues entre jóvenes estudiantes se acompañan, también entre docentes: en las conversaciones entre amigos, en el afrontamiento de dificultades, en las peleas con compañeros, en las travesuras y en los consejos dados; en la resistencia, en los pasillos, en la plaza cívica, en el patio de la escuela; se dialoga la vida, el ser estudiante y el ser docente, el ser joven y ser adulto.

¿Cuáles son las lógicas que subyacen del vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes en la educación secundaria /telesecundaria? Presencia de los adultos en la formación de los jóvenes estudiantes y viceversa, representan lógicas de estigma y de confianza. De estigma hacia la juventud, de quienes se duda y se confía poco de sus saberes, actitudes y sentimientos, invalidando la potencia de su subjetividad; de estigma hacia la adultez, como intolerancia y control.

En contraparte, percibo expresiones de confianza depositada en la escuela como institución que posibilita el aprendizaje y el mejoramiento de las condiciones de vida futura. Los docentes como personas respetables, dignas de aprecio y los estudiantes como jóvenes que viven situaciones difíciles pero que pueden salir adelante con el apoyo de sus padres, docentes y la escuela.

En ocasiones entre estudiantes y docentes se colocan barreras de comunicación por miedo a encontrarse con lo diferente, lo desconocido y lo complejo de comprender quedándose al margen la posibilidad de intercambio, de construcción y de renovación de experiencias de aprendizaje. En expresiones como “yo no formo adolescentes, formo adultos, para que sean puntuales a la hora de tener un trabajo, utilicen el cabello corto y bien peinado, aprendan a respetar a sus mayores y tengan una profesión” (Conversación con la directora, abril: 2015), se hace presente el estigma desde una visión pobre de los estudiantes. Carentes de todo y con abundantes problemas, con familias *desintegradas*, renuentes a acatar las reglas de la escuela, de entre las cuales se encuentran los protocolos del corte de cabello y peinado, el uso del uniforme, el respeto a sus compañeros y a sus profesores.

Por su parte, los docentes, muestran un agrado y satisfacción por su profesión, manifiestan la relación de confianza que en ocasiones tienen los estudiantes al platicarles aspectos de su vida familiar, problemas con sus padres principalmente. La confianza de saber que sus maestros los escuchan, que se preocupan por ellos, que les pueden apoyar. Asimismo, expresan que su mayor satisfacción es cuando, a la postre, encuentran a quienes fueron sus estudiantes ya con una profesión o con una familia formada y les agradecen su labor. Gestos esperanzadores. No obstante, continúan presentes

ciertas prácticas condicionantes en el aula que supeditan las relaciones que se establecen entre estudiantes y docentes: los permisos para ir al baño, la libertad de dibujar una rosa en lugar de un árbol, el cuadro de honor, los motivos para no salir al recreo (faltas de respeto a los compañeros o a la maestra), terminar un trabajo para poder salir de su jornada escolar, ver una película, permanecer sentados en su lugar, guardar silencio, por mencionar algunos ejemplos.

Estas posturas hablan de una clara delimitación entre lo que significa ser estudiante y ser docente en la escuela secundaria, desde una posición jerárquica donde el docente tiene la autoridad para *educar* enseñando formas de comportamiento para que los adolescentes, al llegar a la edad correspondiente, sepan ser adultos. Pero mientras tanto, ¿cómo aprenden los adolescentes a vivir su juventud, su presente en medio de tantas vicisitudes, de tantas inquietudes y de escasas comprensiones? ¿Qué idea de escuela, de estudio, van construyendo en su trayecto formativo?

Los docentes a su vez amalgaman la idea nostálgica de cuando ellos fueron estudiantes respetuosos, comprometidos, tranquilos y aplicados; en contraste con la realidad actual de sus estudiantes: irrespetuosos, con carencia de valores, con familias desintegradas, indisciplinados. Los alumnos por su parte resienten una exacerbada rigidez y control por parte de la directora. Ellos asumen que van a la escuela para estudiar y ser alguien en la vida, se adaptan a algunas reglas como el uso controlado de los baños por grado y con llave de acceso, aunque lo cuestionan. No obstante, se percibe una postura de lucha contra los docentes al no estar de acuerdo con las reglas impuestas. En la primera sesión en el grupo de tutoría, su petición común fue respeto y no discriminación. Generalmente se sanciona a los estudiantes por infringir las reglas pero los docentes no son sujetos de esta sanción, al menos al interior del salón de clases.

El vínculo pedagógico que se gesta entre docentes y estudiantes en secundaria no siempre es terso y llano. Las vicisitudes de las relaciones intergeneracionales, generan sinsabores pero también grandes dichas. También se encuentran lógicas de empatía, corresponsabilidad, motivación. Recuerdo que el grupo de tutoría que inició con 32 estudiantes fue disminuyendo y cambiando pues, con la libertad que les ofrecí de continuar asistiendo, algunos estudiantes prefirieron estar en sus clases, mientras que algunos otros optaron por incorporarse en lugar de sus compañeros.

El compromiso e interés mostrado por estar, compartir, jugar, conversar y hasta de distraerse en la hora de tutoría con sus compañeros, representó una oportunidad para conocer las motivaciones que las y los estudiantes encuentran para concurrir en un espacio-tiempo sin calificaciones de por medio.

Lo que yo vi en ellos y ellas, fue un fuerte compromiso con su formación, la necesidad de ser considerados y potenciar sus capacidades, así como la expresión genuina de ellos mismos en sus opiniones. En mí creo que veían a una persona “buena onda” como me dijeron en varias ocasiones, que confirmaba en su hermosa sonrisa franca. Las subjetividades se objetivan en vínculos de acompañamiento a la formación mutua.

¿Cuál es el lugar que la tutoría ha ocupado en la cotidianeidad de la escuela secundaria/telesecundaria? Decir que ha ocupado, atisba que la tutoría ha estado presente en la vida escolar entre sus sujetos educativos, quizás bajo denominaciones distintas (asesoría, orientación, tutela, *coachig*) con asignación de tiempos curriculares específicos o no, con programas preestablecidos o no. La tutoría como acompañamiento, como interacciones significativas, como espacio de encuentros subjetivos intergeneracionales, ha tenido un lugar importante en la formación de estudiantes y docentes, aunque no siempre han sido reconocidos.

Con este referente, también se reconoce que la tutoría ha sido vista y practicada como un mecanismo compensatorio que busca nivelar al *atrasado* con el *avanzado*, o bien, a través de sesiones individuales de asesoría académica, de programas asistenciales dirigidos a los estudiantes. De modo que el papel instrumental de la tutoría, le otorga lugares conferidos al buen encausamiento, al rescate de lo casi perdido, al castigo por el incumplimiento de los estándares establecidos. Empero, la tutoría como posibilidad de diálogo, de acompañamiento, de escucha y de libre expresión, también se le otorga un sitio de refugio, de encuentro, de motivación, de agradecimiento. Las y los docentes no sólo se ocupan de los aspectos meramente académicos, sino que dan tiempo para conversar con las y los jóvenes estudiantes sobre su vida, sus preocupaciones, sus problemas, sus propuestas y aspiraciones, al tiempo les motivan con videos, con pensamientos, con actividades o ejercicios que regularmente corren por cuenta propia. A veces la tutoría trasciende las barreras de lo normativo-curricular y se abre camino en la alteridad.

¿En qué radica la dialogicidad en el acompañamiento? Compromiso, humildad, confianza, *amorosidad*, fe, esperanza, pensar verdadero (Freire, [1970] 2005), dar la escucha y dar la palabra (Berlanga, 2013), constructora del sujeto (Corona, 2012), son nociones que remiten a cualidades o expresiones de dialogicidad. Si bien no son del todo ejercidas y promovidas en las escuelas como parte de la formación docente -que no capacitación- si se hallan indicios en la posibilidad de acompañar la formación de estudiantes y profesores en secundaria. Por ello, suscribo nuevamente

que la tutoría deberá de alejarse del sentido *intrusivo* de la intervención, de la colonización del pensamiento y del ser, para apreciar, aprender y construir en la diferencia que enriquece y transforma.

De manera que ser tutor no es cosa fácil. No todos los docentes están dispuestos a serlo. Por ello se requiere del reconocimiento y remuneración adecuada a un trabajo que es pasión y vocación, que implica compromiso, servicio y formación constante en la interacción subjetiva con otros que le aportan a su proceso de formación.

Al dialogar con lo que se ha escrito sobre la tutoría y preguntarme sobre lo que apporto con esta investigación, reafirmo un posicionamiento epistémico y teórico-metodológico que procura evitar formulismos y recetas académicas. Aspira, en cambio, a contribuir a la *reflexividad* crítica y propositiva sobre la tutoría en la educación secundaria y telesecundaria. Reconozco a su vez, la diversidad de abordajes que de la tutoría se ha hecho tanto en espacios académicos de investigación como de producción técnico-pedagógica en la instrumentación de programas, manuales, cursos, por mencionar algunos. De esta diversidad de visiones y prácticas de la tutoría en la educación, estimo que la tesis contribuye a mirarla desde la subjetividad del investigador como posibilidad de narrarse y transformarse a través de la lectura y escritura de una realidad dinámica.

Observo que también promueve la posibilidad de replantear los sentidos y finalidades de la tutoría para la formación de estudiantes y docentes, antes de diseñar cualquier dispositivo didáctico para su implementación institucional, favoreciendo así, espacios para el diálogo y la reflexión conjunta del acontecer educativo y de los proyectos de vida en jóvenes y adultos, entendiendo que el acompañamiento es un acto libre, deliberado y amoroso, en el sentido de *querer bien* al otro como lo afirma Freire.

Coincido con Zaira, -estudiante de la telesecundaria Frida Kahlo-, cuando expresa que la tutoría “es una expresión humana”, y que se encuentra latente en los espacios educativos escolares aunque la tentación por *curricularizar* la vida educativa en las escuelas se manifieste desde la norma y se filtre a las diversas instancias de poder y que se sume a los performances rituales sedimentados y transformados en las culturas escolares, juveniles y adultas en las escuelas de educación secundaria, de las cuales hay que tomar conciencia en un ejercicio reflexivo de mirar la práctica educativa, docente, directiva y pedagógica que convoca el trabajo académico, intelectual y afectivo en las interacciones intergeneracionales.

Aprecio que aporte a las prácticas de la tutoría en telesecundaria, al desnaturalizar las lógicas verticales y unidireccionales en las interacciones subjetivas entre docentes-estudiantes, al contextualizar la tutoría en el devenir histórico, geográfico y social de la educación secundaria y telesecundaria y al hacer visibles los atropellos que se comenten repetidamente al diseñar currículums sin considerar a los sujetos educativos a quienes se dirigen esos esfuerzos, también cuando se tematiza indiscriminadamente a la juventud o a la docencia desde la hegemonía del poder o bien en la vida cotidiana de las escuelas. La construcción de cada capítulo apunta a mirar la tutoría como posibilidad más no como determinismo del reconocimiento, valoración y fomento de la alteridad en la educación.

Sostengo que tutoría y acompañamiento se encuentran imbricados, en tensión, siempre al encuentro con límites y posibilidades de experiencias de formación con jóvenes estudiantes. El acompañamiento es constitutivo de la tutoría y apela al re-conocimiento y la creación de encuentros subjetivos que vehiculizan experiencias formativas, dirimiendo así la *curricularización* a la que orilla un sistema educativo normativizado desde lo escolar y lo burocrático.

Como en toda investigación, no es posible abarcar totalidades, por tanto, advierto tres límites en esta tesis. Primero, la escasa profundidad con que se aborda el contexto del pueblo de San Lorenzo Tetixtlac, donde se ubica la telesecundaria Frida Kahlo, para conocer con mayor detalle a sus habitantes y la relación escuela-comunidad; segundo, la falta de un análisis puntual de los modelos curriculares de la telesecundaria, condicionó la posibilidad de mirar expresiones de tutoría a través de sus propuestas pedagógicas traducidas en materiales de estudio para docentes y estudiantes como parte de una metodología de enseñanza-aprendizaje mediado por un recurso tecnológico y, tercero, la escasez de visiones a futuro de la educación secundaria y telesecundaria, que permitirían mirar horizontes de la tutoría misma.

Por tanto, considero que esta investigación abre paso a otras aristas de la tutoría que requiere un estudio profundo y situado:

- El diseño y elaboración de materiales educativos en torno a la tutoría para la modalidad de Telesecundaria, sus visiones teóricas y sus elaboradores y los procesos pedagógicos: los programas televisivos, los cuadernos de trabajo, las guías para los docentes, el modelo pedagógico en su conjunto.

- El estudio de la formación docente en materia de tutoría para dar seguimiento a las acciones de formación dirigidas al rol docente del tutor. ¿Quiénes o qué áreas se encargan?, ¿cómo lo realizan?, ¿a través de qué instancias?, ¿con qué nociones de docencia, tutoría, formación y juventud contemplan y despliegan para su realización?
- Me parece crucial poner énfasis en el desatino a los acercamientos por atender a una población adolescente, juvenil en las propuestas educativas escolarizadas y, en consecuencia, trazar algunas líneas que incorporen perspectivas que abonen al reconocimiento, comprensión y coparticipación académica e intelectual con jóvenes estudiantes.
- Estudiar a la tutoría bajo la nueva denominación que le asigna el Modelo Educativo 2016, como “educación emocional y tutoría”.

Hago un nudo final a este bordado, poniendo en relieve que la educación, la tutoría y la investigación -en palabras de Paulo Freire- “No es un trasplante ni un implante sino una siembra”.

FUENTES DE CONSULTA

- Ardoino, J. (1991). El análisis multireferencial. Colección Recherches et Sciences de l'éducation. Traducción de Patricia Ducoing y revisión de Monique Landermann.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2002). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES*. México.
- Bárcena, Fernando (2000) El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender. Revista Enrahonar 31.
- Bauman, S. (2000). *La modernidad líquida*, Argentina: FCE, Cap. 2 Individualidad,
- Berlanga, B. (2013). *Venir siendo sujeto: la educación como lugar de florecimiento de una subjetividad que se pone a sí mismo como sujeto*. Puebla: UCI-RED CESDER.
- Berlanga, B. (2014). *Educar con sujeto: experiencia, don y promesa. (Otro modo de relación con el otro que no sea el de la intervención)*, Guanajuato: UCI-RED CESDER.
- Berlanga, B. (2016). *El tiempo como narrativa*. Charla presenciada en la Sierra de Puebla, Universidad Indígena y Campesina en Red (UCIRED), el 16 de abril de 2016.
- Berlanga, B. (2014). *Fragmentos acerca del artilugio en la pedagogía del sujeto*. Puebla: UCI-RED.
- Bourdieu P. & Wacquant. L. (2005 [2012]). *Una invitación a la sociología reflexiva*, México: Siglo XXI.
- Campelo, A., Hollmann, J. & Viel, P. (2009) *Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela. Coordinación de programas para la construcción de la ciudadanía en las escuelas*. Argentina: Ministerio de Educación.
- Cendales, L. (1996). *El currículum para una educación de jóvenes y adultos –elementos para el debate-*. Pp. 45-70. En Osorio, J. & Rivero, J. (1996) "Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas". Lima: OREALC-UNESCO: CEAAL: Tarea,
- Chehaibar, L. et al (2012). *Diagnóstico de la educación*, en Narro Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime y Barzana García, Eduardo (Coord.) "Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional". [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM <<http://www.planeducativonacional.unam.mx>>
- Comenio, J. A. ([1990] 2015). *Didáctica Magna*, México: Porrúa.
- Corona, S. & Kaltmeier, O. (2012). *Introducción. En diálogo: metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. México: Gedisa.
- Coulon, A. (2005). *La etnometodología*, España. Cátedra, colección Teorema.

- Dirié, C., Fernández, B., & Landau, M. (Coord.) (2015). *Las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional. Estudio en tres jurisdicciones*. Ministerio de Educación. Argentina: Red Federal de Investigación Educativa, DiNIECE.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Ibarrola, M., Remedi, E. & Weiss, E. (Coords.) (2014). *Tutoría en escuelas secundarias. Un estudio cualitativo*. México: INEE-CINVESTAV.
- De la Garza. E., & Leyva G. (Eds.) (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*, México: FCE/UAM, Unidad Iztapalapa.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, México: Siglo XXI-CLACSO.
- Dewey, J. (2004[1938]). *Experiencia y educación*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*. México: Paidós.
- Ducoing, P. (2011). *Tutoría y mediación I*. México: IISUE-UNAM.
- (2011). *Tutoría y mediación II*. México: IISUE-UNAM.
- Duran, D. & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. España: Graó.
- Durkheim, E. (2009). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Duschatzky, S. (2011). *Maestros errantes. Nuevas formas subjetivas de habitar la escuela contemporánea*. En Tiramonti G., Montes N. (Comp.) "La escuela media en debate. Problemas y perspectivas desde la investigación". México: FLACSO-Manantial.
- Dussel, Inés (2003). *Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos*. En Popkewitz, Thomas y Pereyra, Miguel (Comp.) "Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización" Barcelona-México: Pomares.
- España. Ministerio de Educación. (1990) Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Esposito, R. (2009). *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. Traducido por Alicia García Ruiz, Italia: Herder Editorial.
- Ezpeleta. J. & Furlan A. (Comp.) (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Chile: UNESCO/OREALC.

- Furlán, A. (1989). *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. México: FES-Iztacala.
- Foucault, M. (1985). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. ([1993]1999). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- ([1993]2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- ([1970] 2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- ([1997] 2009). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- ([1997] 2010). *Educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.
- ([1969]2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- ([1984] 2011). *La importancia de leer en el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- ([1973] 2013). *¿Extensión o comunicación?* México: Siglo XXI.
- Geertz, C. ([1973] 2003)]. *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*, en Geertz, Clifford "La interpretación de las culturas", España: Gedisa.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gobierno Municipal de Coacalco de Berriozábal. Plan de Desarrollo Municipal 2016-2018.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*, Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Haraway, D. J. (1995). *Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial*. En, "Cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza". Madrid: Cátedra.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona: Península.
- Hernández, G. (2007). *Políticas educativas para población en estado de pobreza educación básica de personas jóvenes y adultas (estudio de un caso)*, México: CREFAL.
- Hernández, G. (2016). *La investigación social como experiencia epistémica: subjetividad, participación y diálogo*, Ensayo. México.
- Instituto de Estudios Legislativos (2016). *Perfil del Estado de México*, Toluca de Lerdo Estado de México.
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. (2014). *Implementación del espacio curricular de Tutoría en la educación secundaria*. México: INEE.

- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. (2016). *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación-Fundación Este País. (2005). *Las Telesecundarias Mexicanas. Un recorrido sin atajos*. México: INEE.
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2015). *Panorama Educativo*. México: INEE.
- Jiménez, I. (Coord.) (2004). *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*. México: Plaza y Valdés/CESU-UNAM.
- Kaltmeier, O. (2012). Capítulo 1. *Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder*. En Corona, S. & Kaltmeier, O. (2012). "En diálogo: metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales". México: Gedisa.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2001). *Maneras de ver: el análisis de los datos en investigación cualitativa*. Morelia, IMCED.
- Lindón, A. (2000). *Del campo de la vida cotidiana y su espacio temporalidad (Una presentación)*. En Lindón, Alicia (Coordinadora) "La vida cotidiana y su espacio-temporalidad" España: Antrhopos.
- Martínez, F. (2005). *La telesecundaria mexicana. Desarrollo y problemática actual*. Cuaderno No. 16 México, Colección de Cuadernos de Investigación ISSN16659457, INEE.
- McLaren, P. (2003 [1986]). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- Mèlich, J.C., (1997). *Filosofía de la finitud*, España: Herder.
- Messina, Graciela (2005). *Formación y políticas de la memoria: educadores de adultos*, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL/OREALC-UNESCO.
- Mignolo, W. (2006). *Las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder*. En "Perspectivas desde lo Andino", editado por C. Walsh, F. Schiwy y S. Castro-Gómez. Quito: UASB/Abya Yala.
- Nateras A., (2010). *Adscripciones identitarias juveniles: tiempo y espacio social*, en "El Cotidiano", núm. 163, septiembre-octubre, pp. 17-23, México: UAM Azcapotzalco.
- Núñez, V. (2003). *Los nuevos sentidos de la tarea de Enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs asistir*, en Revista Iberoamericana de Educación No. 33, pp- 17-35.
- Ortega, L. (2013). *Logros y limitaciones de la Tutoría como acción formativa dentro del nuevo plan de estudios de la educación secundaria en México*. Tesis de Doctorado: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional de Autónoma de México. México.

- Ortega, L. (2013). *Capítulo 18. Formación y tutoría*. En Procesos de formación volumen II 2002-2011 / Patricia Ducoing Watty, & Bertha Fortoul Odllivier (Coord.) México: ANUIES-COMIE, (Colección Estados del Conocimiento).
- Pastor, E., Román, J., CoLilles, Ma., & Ulloa, J. (1995). *La tutoría en secundaria*. España: Ediciones CEAC.
- Pansza, M., Pérez, C., & Morán, P. ([1996] 2013). *Operatividad de la didáctica*. México: Gernika.
- Puigrós, Adriana (1995). *Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina*. En De Alba, Alicia (Compiladora), "Posmodernidad y Educación", México: UNAM/CESU/Miguel Ángel Porrúa.
- Reguillo, R. (2000). *La clandestina centralidad de la vida cotidiana*. En Lindón, A. (Coord) "La vida cotidiana y su espacio-temporalidad". México: Antropos Editorial, El Colegio Mexiquense / Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias / UNAM.
- Reguillo, R. (2013). *Culturas juveniles. Formas del desencanto*, México: Siglo XXI.
- Reyes, A. (2009). *Adolescencia entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*, México: FLACSO.
- Ricoeur, P. (1989). *La vida: un relato en busca de narrador*. En "Educación y política", Buenos Aires: Docencia.
- Rodríguez, G, et al. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sánchez, R. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. En Perfiles Educativos, núm. 61, julio-sept, IISUE-UNAM. México.
- Sandoval E. (2008). *La trama de la educación secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México: RIEB-Plaza y Valdéz.
- Santos, A. (2008). *Caracterización de las modalidades de educación secundaria*. En Sánchez A., Andrade E., (Coord.) "El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados de Excale 09, aplicación 2008. Español, Matemáticas, biología y Formación cívica y ética". México: INEE.
- Santos, A.; Carvajal, E. (2001). *Operación de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas de México*, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, vol. XXXI, núm.2, pp. 69-96.
- Satulovsky S., & Theuler, S. (2009). *Tutorías: un modelo para armar y desarmar. La tutoría en los primeros años de la educación secundaria*. Argentina: Noveduc.

- Secretaría de Educación Pública. (2006a). *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación de los adolescentes. Tutoría en Secundaria*. Educación Básica, México, DGDC-SEB.
- Secretaría de Educación Pública. (2006b). *Primera Guía de trabajo. Orientación y Tutoría*. Educación Básica, México, DGDC-SEB.
- Secretaría de Educación Pública. (2006c). *Antología. Orientación y Tutoría*. Educación Básica, México, DGDC-SEB.
- Secretaría de Educación Pública. (2006d). *Primer Informe Nacional de Avance. Primer Periodo de Seguimiento*. RIES Educación Básica, México: DGDC-SEB.
- Secretaría de Educación Pública. (2006e). *Segundo Informe Nacional de Avance. Segundo Periodo de Seguimiento*. RIES Educación Básica, México: DGDC-SEB.
- Secretaría de Educación Pública. (2006f). *Tercer Informe Nacional. Principales hallazgos del seguimiento a la Primera Etapa de Implementación, ciclo escolar 2005-2006. Septiembre*. RES. Educación Básica, México: DGDC-SEB.
- Secretaría de Educación Pública. (2006g). *Cuarto Informe Nacional. Seguimiento a las escuelas, ciclo escolar 2006-2007*. RES. Educación Básica, México: DGDC-SEB.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Quinto Informe Nacional. Seguimiento a las escuelas, ciclo escolar 2006-2007*. RES. Educación Básica, México: DGDC-SEB.
- Secretaría de Educación Pública. (2008a). *Sexto Informe Nacional. Seguimiento a las escuelas, ciclo escolar 2006-2007*. RES. Educación Básica, México: DGDC-SEB.
- Secretaría de Educación Pública. (2008b). *Tercera Guía de trabajo. Orientación y Tutoría*. Educación Básica, México, DGDC-SEB.
- Secretaría de Educación Pública. (2008c). *Antología. Orientación y Tutoría*. Educación Básica, México, DGDC-SEB.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Séptimo Informe Nacional. Seguimiento a las escuelas, ciclo escolar 2007-2008*. RES. Educación Básica, México: DGDC-SEB.
- Secretaría de Educación Pública. (2010a). *Octavo y Noveno Informes Nacionales. Seguimiento a las escuelas, ciclo escolar 2007-2008*. RES. Educación Básica, México: DGDC-SEB.
- Secretaría de Educación Pública. (2010b). *La telesecundaria en México. Un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México: DGME-SEB.
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Plan de estudios de Educación Básica*, México: DGDC-SEB.

- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Lineamientos para la formación de adolescentes. Tutoría en Secundaria*. Educación Básica, México: DGDC-SEB.
- Secretaría de Educación Pública. (2011c). *Modelo Educativo de Fortalecimiento de Telesecundaria*. Documento Base. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011d). *Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (EIMLE). Orientaciones para la puesta en práctica de la EIMLE desde el enfoque de relaciones tutoras*. México: DGDGIE-SEB.
- Secretaría de Educación Pública. (2016a). *El modelo educativo 2016*. Planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2016b). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. México: SEP.
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*, México: FLACSO, HomoSapiens.
- Tarrés, M. L. (Coord.) (2004). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Miguel Ángel Porrúa/Colegio de México/FLACSO.
- Tenti, E. (2011). *La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural*. En Tiramonti G., Montes N. (Comp.) "La escuela media en debate. Problemas y perspectivas desde la investigación". México: FLACSO-Manantial.
- Tizio, H. (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, España: Gedisa.
- Valenzuela, J. M. (2009). *El futuro ya fue, socioantropología de los jóvenes en la modernidad*, México, México: El Colegio de la Frontera Norte, Juan Pablos.
- Viel, P. (2009). *Gestión de la tutoría escolar. Proyectos y recursos para la escuela secundaria. Ejes de contenidos y tareas del tutor*. Buenos Aires-México: Noveduc.
- Wallerstein, Immanuel (Coord.) (1996). *Abrir las ciencias sociales*, México: UNAM/CRIM/Siglo XXI.
- Weber, M. (1988). *La sociología comprensiva*. En Mardones, J. M. y Ursua, N., (1998) "Filosofía de las ciencias humanas. Materiales para una fundamentación crítica". México: Fontamara.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza*, España: Temas de Educación, Paidós.
- Zelmanovich, P. (2011). *Hacia una experiencia intergeneracional*. En Tiramonti G., Montes N. (Comp.) "La escuela media en debate. Problemas y perspectivas desde la investigación". México: FLACSO-Manantial.

Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*, México: Siglo XXI-CREFAL

Sitios web

Convocatoria al 11° Encuentro Institucional y Cuarto Interinstitucional de Tutorías. 12, 13 y 14 de octubre de 2016) Coordinación Institucional de Tutoría Politécnica. Consultado en <http://www.tutorias.ipn.mx/Documents/conv11.pdf> (01 de octubre de 2016).

Convocatoria al 7° Encuentro Nacional de Tutoría *Recuperar los aciertos, transformando lo incierto*. 22-25 de noviembre de 2016. ANUIES-Universidad de Guanajuato, Consultado en

Cuéntame. Número de habitantes por entidad federativa. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Consultado en <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mex/poblacion/> 13 de enero de 2017.

Encuesta Intercensal 2015. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Consultada en http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf (16 de enero de 2017)

Entrevista a Rossana Reguillo: Jóvenes, sociedad digital y política. Septiembre 01 de 2013. Hipermediaciones. Consultado en <https://hipermediaciones.com/2013/09/01/entrevista-a-rossana-reguillo-jovenes-sociedad-digital-y-politica/> (15 de marzo de 2017)

Estadística e Indicadores Educativos por Entidad Federativa. Sistema Nacional de Información Estadística Educativa. Consultados en http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores_x_entidad_federativa.html (31 de enero de 2017)

<https://www.ugto.mx/7encuentronacionaltutoria/> (10 de octubre de 2016)

Incidencia Delictiva Nacional 2016. Sistema Nacional de Seguridad Pública. Consultado en <http://secretariadoejecutivo.gob.mx/incidencia-delictiva/incidencia-delictiva-actual.php> 01 de febrero de 2017.

Informe sobre Desarrollo Humano. México 2016. Desigualdad y Movilidad. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Consultada en <http://www.mx.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/InformesDesarrolloHumano/idhmovilidadsocial2016/PNUD%20IDH2016.pdf> (20 de enero de 2017)

Medición de la pobreza en México y en las Entidades Federativas 2014 Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Consultado en http://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza%202014_CONEVAL_web.pdf (11 de enero de 2017)

Perú. Ministerio de Educación. (2005) Oficina de Tutoría y Prevención Integral. Dirección de Tutoría y Orientación Educativa. Consultado y retomado de <http://www.minedu.gob.pe/ditoe/>, el 01 de junio de 2016.

Perú. Ministerio de Educación. Jornada Escolar completa de Secundaria. Atención Tutorial integral. Ministerio de Educación. Consultado y retomado en http://jec.perueduca.pe/?page_id=253 , 04 de junio de 2016.

Repositorio de Tesis UPN-AJÚSCO. Consultado en: http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/tesis/handle/123456789/628/browse?type=title&sortBy=1&order=ASC&rpp=20&etal=-1&starts_with=tutoria (16 de septiembre de 2016)

Secretaría de Educación del Estado de México. Sistema de Consulta de Centros de Trabajo CCT-SEDUC. Actualización de catálogos SEIEM. DGEB. Media superior y superior 2016. de <http://validacion.edomex.gob.mx/catalogoct/index.html> (15 de enero de 2017)

Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa, de la Dirección General de Planeación y Programación y Estadística Educativa, perteneciente a la UPEPE. SEP. <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/> (01 de marzo de 2017)

Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa, de la Dirección General de Planeación y Programación y Estadística Educativa, perteneciente a la UPEPE. SEP. <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/> (01 de marzo de 2017)

TESIUNAM - Tesis del Sistema Bibliotecario de la UNAM. Consultado en http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/ISBD34GNT1KBX36HCAGSY9BSGDDVSFLC222ASBPJJEVX4Q4KYI-31169?func=find-b&request=tutor%C3%ADa&find_code=WRD&adjacent=N&local_base=TES01&x=0&y=0&filter_code_2=WYR&filter_request_2=&filter_code_3=WYR&filter_request_3= (17 de octubre de 2016)

SIGLAS

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

CINVESTAV: Centro de Investigación y Estudios Avanzados

CTE: Consejos Técnicos Escolares

DGDC: Dirección General de Desarrollo Curricular

DGDGIE: Dirección General de Desarrollo, Gestión e Innovación Educativa

DGESPE: Dirección General de Educación Superior y Profesionales de la Educación

DGFCMS: Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio

DGME: Dirección General de Materiales Educativos

DIE: Dirección de Investigación Educativa.

ENLACE: Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Educativos

ETE: Equipos Técnicos Estatales

IEA: Informe Estatal de Avance

INEE: Instituto Nacional de Evaluación Educativa

IPN: Instituto Politécnico Nacional

PEI: Primera Etapa de Implementación

PEMLE: Programa Emergente para la Mejora del Logro Educativo

SAE: Servicios de Asistencia Educativa. (Secundarias Generales)

SEB: Subsecretaría de Educación Básica

SEC: Servicios Educativos Complementarios. (Secundarias Técnicas)

SEIEM: Servicios Educativos Integrados del Estado de México

SEP: Secretaría de Educación Pública

SMSEM: Sindicato de Maestros al Servicio del Estado

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

UPN: Universidad Pedagógica Nacional

ARCHIVO EMPÍRICO

Del 14 de abril al 13 de julio de 2016		
Conversaciones con estudiantes	08	Un grupo de estudiantes de los diversos grupos y grados, (aunque en un principio comenzaron 32, se mantuvo un promedio de entre 10 y 13 jóvenes interesados en continuar asistiendo) Algunas conversaciones orientadas a la tutoría y otras enfocadas al trabajo grupal de normas de trabajo, gustos y géneros musicales, la familia, aprendizaje entre jóvenes, estilos de aprendizaje.
Conversaciones con docentes	07	Directora Julia Maestra Lety Maestra Blanca Rosy Maestro Gabriel Maestra Alejandra Maestro Gabriel Maestro Felix
Conversación con integrante del equipo nacional de tutoría	01	Larissa Langner romero
Observación participante de jornada escolar	10	Incluyendo la participación en la Plaza de los Desafíos; día del estudiante; observación de los ensayos previos a la clausura y graduación de la generación 2012-2015; limpieza de la escuela y ceremonia de clausura del ciclo escolar 2014-2015.
Fotografías	57	Imágenes tomadas a las instalaciones de la escuela Telesecundaria Frida Kahlo (salón de usos múltiples, letreros, sanitarios, pasillos, patio), las canchas y espacios recreativos aledaños al plantel, trabajos de los jóvenes en relación a su "familia", ensayos de bailables, y de la ceremonia de clausura.
Videos	03	De fragmentos de dos bailables de jóvenes.