

INNOVACIÓN

E D U C A T I V A

Volumen 18

77

■ TERCERA ÉPOCA ■

mayo-agosto, 2018

may-august, 2018

ISSN 1665-2673

SECCIÓN ALEPH

Alfabetización en salud

Health Literacy

INDIZACIÓN

Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología del CONACyT
Clarivate Analytics Web of Science (WoS)-SCIELO Citation Index

REDALYC

Scientific Electronic Library Online, SCIELO

Latindex-Directorio

Clase

Dialnet

Publindex

Ranking Redib-Clarivate Analytics

Rebiun

Índice Internacional «Actualidad Iberoamericana»

CREDI de la OEI

IRESIE

Registrada en los catálogos HELA y CATMEX

EBSCO-Host, Educational Research

CENGAGE Learning

Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico del CSIC y UNIVERSIA

Matriz de Información para el Análisis de Revistas

Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Barcelona

La Referencia

CRUE

Publindex

REMEDI-Indixe



Acompañamiento dialógico y la integración de la tutoría al plan de estudios. Lógicas y prácticas en tensión

Jesica Sidec Saldaña Cortez
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Resumen

El presente artículo sintetiza la investigación realizada en una telesecundaria mexiquense, desde metodologías comprensivo-interpretativas, cuya tesis afirma que existen fuertes tensiones en la teoría y práctica de la tutoría, entendida como acompañamiento dialógico y como suplemento en el currículo. En un primer momento, se expone la postura reflexiva ante la investigación, donde entran en juego la formación y las experiencias de quien investiga. Una visión que busca romper con las concepciones tradicionales sobre la labor académica. Por ello, en la segunda parte se presenta la metodología construida, situada y en diálogo, manifiesta en observaciones y conversaciones con estudiantes, docentes y otros actores de la tutoría. Posteriormente se plantean algunas conclusiones que plantean romper el paradigma de la tutoría considerada como una asignatura más en el mapa curricular, para saltar a una visión crítica, analítica y propositiva. Finalmente, se esbozan consideraciones a manera de una agenda abierta para continuar investigando la tutoría en la educación básica.

Palabras clave

Currículo,
dialogicidad,
investigación,
tutoría, juventud.

Dialogic coaching and inclusion of tutoring into the curriculum. Logics and practices in tension

Abstract

The present paper sums up the research carried out in a tele-secondary school in the state of Mexico, through the perspective of comprehensive-interpretive methods whose central thesis confirms that there are strong tensions in the theory and practice of tutoring sessions, understood as a dialogic accompaniment and as complementary to the curriculum. First, we present the position of reflection before research, where the training and experience of the researchers come into play: a vision that aims to break with the traditional concepts about academic work. To this end, in the second section, we present the constructed methodology, contextualized and in dialogue, shaped by observations and conversations with students, instructors and other figures involved in tutoring. Then, we discuss some conclusions that aim to break with the paradigm that considers tutoring sessions as just another subject in the curriculum in order to reach a critical,

Keywords

Curriculum, dialogic
accompaniment,
research, tutoring,
youth.

Recibido:29/07/2017
Aceptado:09/03/2018

analytical and proactive vision. Finally, we outline some ideas as a kind of open agenda to continue the research of tutoring in basic education.

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

Introducción

Actualmente se puede afirmar que la tutoría se ha posicionado en América Latina como una acción co-curricular a manera de apoyos adicionales a la formación de los estudiantes, mediante asesorías académicas o atención psicopedagógica con un sentido compensatorio, asistencial o de reparación; es decir, acciones encaminadas a suplir deficiencias estructurales de la escuela como institución educativa, de la formación docente, o bien de problemáticas asociadas a la juventud (adicciones, embarazos en los adolescentes, deserción escolar, bajo rendimiento académico, indisciplina, ausencia o separación de los padres, problemas de aprendizaje). En síntesis, la tutoría se ha empleado como una herramienta supletoria y correctiva de carencias y faltas.

Si bien la tutoría en la educación secundaria se ha planteado como un espacio donde la voz de los estudiantes sea prioritaria (sus experiencias, propuestas, problemáticas, potencialidades y necesidades), ha prevalecido una visión y una práctica de enseñar las asignaturas con contenidos disciplinares específicos, donde se establecen los temas a abordar en tiempos y formas de acuerdo con un programa de estudios (aspecto que se profundizará en el siguiente inciso). Ante este panorama, resulta crítico concebir la tutoría como un espacio que sugiere acompañamiento y diálogo; desde la cual se pretenda 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 los sujetos en ambientes escolarizados, que pugnan por abatir problemas ancestrales, ligados a la deserción escolar y a los índices de reprobación, en aras de la calidad educativa. Puede tratarse de una tutoría entendida

como facilitadora de espacios complementarios, donde estudiantes y docentes se encuentran para llevar a cabo asesorías sobre los procesos de producción académica, en niveles superiores y de posgrado; o bien, como acciones de orientación vocacional y de asesoría académica para jóvenes estudiantes en educación media superior. Hay que considerar la tutoría también como parte del currículum oficial, con una carga horaria específica y delimitada por los ámbitos de su acción, en la que la evaluación se confunde con calificación, cuyos matices apuntan al desarrollo integral de los estudiantes al posibilitar su expresión. Tal es el caso de la tutoría en el nivel escolar de 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 planeación e implementación de la tutoría en la educación secundaria han conllevado una serie de problemáticas. Una de ellas refiere al planteamiento conceptual acerca de su definición e implicaciones en sus prácticas.

El presente artículo se inscribe en el proceso de investigación en torno a la tutoría en secundaria. De manera concreta, el estudio participó en la vida cotidiana de una telesecundaria al norte del estado de México, adentrándose en las experiencias, interacciones y vínculos afectivos de docentes, estudiantes y personal de apoyo de esta institución con el 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.

Pensar de manera reflexiva las categorías de investigación

Como referente clave en la construcción de una investigación se encuentra la reflexividad, con la que se 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 descripción propuesta por Bordieu: “intrínsecamente inserta en y vuelta hacia la práctica científica” (Wacquant, 2008, p. 79), para poder enfocar el proceso de investigación y la tutoría misma y los sujetos que la habitan como objeto de estudio para tejer una tesis desde diferentes sentidos.

Para adoptar una postura epistémica ante los diversos corpus teóricos y metodológicos, con tendencias y orientaciones diversas de quienes también se han ocupado de la tutoría, desde sus propios enfoques, contextos y subjetividades, fue preciso formu-

lar categorías reflexivas (más que conceptos puros o nociones a priori) para conformar 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).

Las categorías clave que organizaron la tesis se articulan en epistémicas –sujetos–, escuela, realidad juventud, juventudes–; metodológicas –dialogicidad-diálogo, vínculo, vida cotidiana–; y las referidas al campo de estudio –tutoría, acompañamiento, experiencia–, que 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. Para los propósitos de este artículo, me centraré en las categorías principales: juventud, acompañamiento y dialogicidad-diálogo.

Tutoría

Pensar la tutoría precisa de una visión ampliada, de un “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 jóvenes como sujetos sociales). Asimismo, la tutoría como diálogo implica comunicación en un sentido amplio que abarca la expresión, el intercambio, encuentros y desencuentros, interpretaciones diversas, narración de experiencias; requiere de la antropología para observar al sujeto de la tutoría en la escuela; y de la filosofía, para comprender las esencias, causas y las finalidades de la tutoría.

Concebir la tutoría como acompañamiento dialógico llevó a analizar de manera reflexiva otras formas de conceptualizar e interpretar la tutoría. Sobre el término tutor, la Real Academia Española se refiere a una caña o estaca que se clava al pie de una planta para mantenerla derecha en su crecimiento. A manera de metáfora, la tarea del tutor que emula la vara puede servir de apoyo y guía, o la disciplina misma como tecnología para corregir y enderezar en el sentido y la dirección que el tutor marque. Son acciones recurrentes que cuestionan incluso la viabilidad de trasladar el término de tutoría a terrenos educativos, donde la educación se reduce al entrenamiento progresivo de conductas esperadas por

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

En términos legales, la tutela se prescribe a personas menores de edad o a aquellas con alguna discapacidad, en la guardia y custodia de sus bienes, en la toma de decisiones. Denotan relaciones impositivas-pasivas entre quienes abogan, hablan por quienes no tienen voz o no es judicialmente 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 éste 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 conformación; no existe un sujeto, porque es un ser sujetado (Ducoing, 2011, p. 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. Asimismo, 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 los jóvenes a quienes se debe tutelar en su condición de *menores de edad* en relación con quienes, ya en su *mayoría de edad* gozan de una vida aparentemente allanada por el transcurso del tiempo y, por ende, con la facultad de ser *tutores* que se coloquen al lado de vidas jóvenes, para que con su presencia crezcan con “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 a la construcción de proyectos de vida emancipadores, libertadores y que generen una conciencia ante la vida.

En los últimos años, con el fulgor de la tecnología educativa digital, la tutoría también ha transitado por los ciberespacios, a través de los cuales se brinda mayor cobertura educativa en los distintos niveles educativos, mediante la asesoría académica de tutores que acompañan la formación de jóvenes y adultos. Asimismo, existen diversas modalidades de la tutoría: individual, grupal, entre pares o iguales, a distancia, dependiendo del tipo de programa de acción tutelar con que cuente cada institución educativa y de la población a quien esté dirigida; ya sea espacios de tutoría para estudiantes, o bien para profesores en servicio, o bien, a centros educativos. En algunas latitudes anglosajonas se denomina *mentoring* y *coaching* a los procesos orientados a resultados; logro de metas y entrenamiento, asociados a escenarios del deporte; y capacitación, en empresas.

La tutoría ha acontecido en nuestro país y, por mencionar algunos ejemplos, en España, Perú y Argentina. También libra sus propias luchas en espacios educativos de educación secundaria, en algunos de ellos forma parte del currículo oficial, como es el caso de España, Perú y México, donde –de manera coincidente– la tutoría ha estado o se encuentra acompañada de orientación educativa y, en otros casos, concebida 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 apuesta a la función tutelar. 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.

Pudiera resultar contradictorio que la tutoría que se propone para la educación lleve implícita la intencionalidad de acompañar mediante el diálogo. Sin embargo, como analizar las conceptualizaciones y prácticas que se debaten en el campo de la tutoría es menester de toda investigación, mi postura se inclina por resignificar el sentido y significado de la tutoría en contextos educativos escolarizados. Como pedagoga, entiendo 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 respondió: “Es la expresión del ser humano” (Conversación con grupo de jóvenes, abril 2015).

Acompañamiento

El acto de acompañar supone algo más que caminar junto a quien va hacia cierta dirección. No es como la vara que se coloca a un

costado de una planta para servirle de sostén en su crecimiento; es más bien *un estar con*, pero no de una manera pasiva, sin voz ni acción, sino como una compañía que interpela, que incita al abandono de un estado de confort, que alienta en los momentos de crisis y que comparte las situaciones de logro y avances, hacia donde él o la acompañada deseen 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 una acción 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, reconocerse como un ser en formación y en constante transformación, lo cual conduce a reflexionar sobre la diversidad de acompañamientos que viven y han vivido 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 el 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, existe una bibliografía que denota contrariedad entre tutoría y acompañamiento, donde la primera inhibe la libertad de los tutorados y delega una responsabilidad imperiosa sobre quienes son designados como tutores, lo que, trasladado a la escuela, burocratiza la acción tutelar. 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 tanto los matices como las diferencias necesarias (2011). Más que distinciones semánticas, 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 los jóvenes, desde la lógica adulta, de asistencia y compensación de lo que se les ha negado como derecho y los vulnera en sus oportunidades de crecimiento educativo. Menos desde la intervención y más a partir 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 concibe como un elemento educativo que posibilita el diálogo, el cual “[d]esde 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, p. 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, p. 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 al contrario, 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.

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, p. 1).

Concibo a la juventud como un grupo vulnerado. Vulnerado en sus derechos y en el reconocimiento de potencialidades; vulnerado en un sentido marginal tanto de sus capacidades como del reconocimiento y valoración de la diversidad de las juventudes; marginado en la homogeneidad de sus aprendizajes y enseñanzas bajo un currículo poco cercano a su cotidianidad; vulnerado por la linealidad de proyecto de vida que se le 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 los jóvenes portan potencialidad, riqueza humana, energía, vitalidad, renovación, reflexión, crítica, propuesta y acción.

El intermitente pero duradero debate en torno a quiénes son, qué piensan, cómo actúan 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 [*sic*] y hedonistas, calificaciones que provienen tanto de las derechos 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, p. 12).

Los jóvenes también son vistos como seres amorfos y sin voluntad, como materia para moldear, como “diamantes en bruto que hay que 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 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, p. 17).

Como profesional de la educación, interesada por la formación de sujetos jóvenes y adultos en contextos educativos escolarizados, me desconcierta observar el maltrato o las expresiones despectivas (provenientes de personas adultas, por lo general) hacia los jóvenes; me inquietan las problemáticas que viven y las soledades a las que 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.

Metodologías de investigación: situada en diálogo

Desde estos principios epistémicos, construí una investigación con metodologías situadas en el diálogo. Situadas (Haraway, 1995) en tanto que se encuentran atravesadas por mi subjetividad, desde una autoría “encarnada” que asume que la razón y emoción se encuentran íntimamente inscritas en el proceso de estudio e investigación. En diálogo (Corona, 2012) a través de conversaciones con los estudiantes y docentes, así como el sostenido con las bibliografías revisadas, los datos consultados y las experiencias compartidas con los sujetos que, de manera intermitente, acompañaron la planeación y el desarrollo de la investigación.

Como investigación posee una perspectiva epistémica, pedagógica, política, ética y estética (sensible, creativa, emocional y no sólo racional, sino situada, encarnada), en torno a procesos de acompañamiento dialógico, que surgió como una inquietud por conocer cómo los 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, p. 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 remitió a tomar una postura metodológica, alejada de los reportes educativos que generalizan y caen en universalismos, que reconozca y dé validez a los conocimientos ubicados desde el Sur, al que se refiere Buenaventura de Sousa Santos (2009). El Sur de las subjetividades de los estudiantes, docentes y personal de apoyo escolar, en torno a la tutoría como

acompañamiento dialógico, y no sólo a partir de los conocimientos gestados desde el Norte sobre las políticas educativas y las investigaciones acerca de las prácticas tutelares en secundaria.

El problema de investigación se centró en la *construcción cotidiana de la tutoría como 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 haya sido *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*; sin dejar de considerar a su vez las dinámicas tendientes a escolarizar y a integrar en el currículo las prácticas tutelares, que depositan mayormente las deficiencias disciplinarias y académicas en los jóvenes estudiantes, puesto que son éstos los únicos destinatarios de la tutoría de manera unidireccional. Empero, con una visión esperanzadora, reflexiva y etno-metodológica, fue posible trascender y desnaturalizar las ecuaciones educativas superficiales y verificativas, 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; con quienes dialogué años atrás y traje a la memoria; así como lo interpretado través de la lengua escrita y por supuesto conmigo misma.

Por ello, procuré evitar 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 a “desentrañar las estructuras de significación” (Geertz, [1973] 2003, p. 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 su modalidad a distancia a través de la televisión, llamada 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.

En este sentido, en la construcción metodológica omití el planteamiento de hipótesis como enunciados ingenuos a comprobar o desaprobar, o como datos empíricos a validar mediante variables dependientes e independientes. No obstante, partí 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.

En este sentido, estar en la telesecundaria Frida Kahlo, destruyó mis referentes sobre la elección de los instrumentos empleados comúnmente para la investigación (encuestas, entrevistas, listas de cotejo, rúbricas), tendientes a acopiar una información objetiva, pues, de ser congruente con la metodología situada y en diálogo, no podía conformarme con preguntar si se conocía o no la tutoría, cuántas veces a la semana tenían sesiones, de qué hablaban en el tiempo dedicado a ella; si utilizaban algún material de apoyo didáctico o si le era retribuida económicamente su hora de tutoría; ya que me enfrenté a un desconocimiento de la tutoría como yo la he concebido (como un espacio curricular). Fue entonces que tuve que reinventar formas de acercamiento, de diálogo, de encuentro con estudiantes y docentes, a partir de 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. La apuesta fue idear 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).

Observaciones sensoriales. Quizás está de sobra decir que se observa con todos los sentidos, asumiendo lo que ello produce. De lo observado, surgieron cuestionamientos. ¿Cómo hablar de acompañamiento dialógico, cuando lo que prevalece es la vigilancia excesiva sobre las normas del corte de cabello para los hombres y el peinado de las mujeres? Los rituales como formas de representación de significados posibilitan que los actores sociales enmarquen, negocien y articulen sus vivencias como seres culturales y morales (McLaren, 2003, p. 47). La directora en más de una ocasión sancionó públicamente a aquellos estudiantes que traían un tipo de corte de cabello inaceptable para la institución y los instó a amarrárselo.

¿En qué sentido habrá de entenderse una escuela como 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? Si por dirigirse al sanitario o para comprar algún dulce en la tienda de la escuela, por caminar en su escuela, ¿se les interpela fuertemente?

Y es que pese a la fluidez con que la vida pasa, transcurre y se transforma, prevalecen fuertes sedimentos en el trato hacia los estudiantes. Mientras se le apremia para aprender contenidos curriculares desligados de su vida, o para acatar la exigencia de un uniforme y un corte de cabello militarizado, un joven quizás vive la pérdida de algún ser querido, el abandono de sus padres, el noviazgo en línea con alguien mayor, la noticia de ser padre. En fin, nos perdemos en el ajeteo de las exigencias normativas de la educación, que desaprovechan o desvalorizan las conversaciones con y entre jóvenes estudiantes. De tal modo que la tutoría, como parte del currículo y como acompañamiento dialógico, también se halla en tensión entre la fluidez y la sedimentación en los ejercicios de poder que, tanto estudiantes, como docentes y directivos, realizan desde sus propios ámbitos.

Agudizar los sentidos al conversar con docentes. 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. Descubrí un interés y aprecio genuinos por 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.

Algunos cuestionamientos que comúnmente se plantearon de la tutoría con relación a la docencia versaron sobre las diferencias entre ser docente y ser tutor, si es una carga extra de trabajo o forma parte de la profesión docente. Al parecer, la incertidumbre por saber si se trata de una misma función o de un cambio de rol apunta hacia 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– expresa el sentir hacia su labor profesional y, en este sentido, ayuda a dirimir las controversias entre ser docente o ser tutor.

Encuentros grupales con jóvenes en tutoría. Considero una innovación haber trabajar con un grupo de tutoría integrado por estudiantes de cada grado escolar, con quienes pude conversar sobre sus percepciones y experiencias en relación con la tutoría. Estar en la telesecundaria Frida Kahlo como pedagoga me permitió proponer itinerarios flexibles, a través de los cuales se podría conversar con 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. En uno de los primeros encuentros con los jóvenes estudiantes, les propuse que valoraran lo que más les había gustado de la clase, y los temas o aspectos que les gustaría que abordáramos en las reuniones sucesivas, con el fin de conocer

su parecer respecto al trabajo realizado, al trato recibido y sus intereses. 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.

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 de investigación de campo. Retomé lo que Geertz (1973) devela en cuanto a que los antropólogos no estudian las aldeas, sino en las aldeas. De ahí que 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, p. 36).

El estar ahí semanalmente en la telesecundaria Frida Kahlo representó un reto epistemológico y metodológico, al situarme en diálogo con nociones, prácticas y discursos diversos de la educación (la juventud, la tutoría, la docencia, la telesecundaria), y emplear los medios para conversar con sujetos de carne y hueso, con afectos e idiosincrasias concretas. En suma, 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. Al contrario, 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 los jóvenes estudiantes, adultos docentes, autoridades educativas, de la escuela misma como un sujeto social.

Conclusiones

La tesis, que sostengo a través de la urdimbre de los incisos que ilustran esta experiencia de investigación comprensivo-interpretativa, pone de manifiesto que la tutoría en espacios educativos escolares se halla en medio de fuertes tensiones entre el hecho de establecerse como parte del currículo 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.

La tarea de captar los sentidos de la tutoría que se visualizan y practican en la cotidianidad de una telesecundaria mexiquense marcó una diferencia importante –tal y como lo señala Geertz

(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 el *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; así como 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 sostenido con el grupo de estudiantes fue una estrategia metodológica, pero también una para hacer confluir ideas, subjetividades y logos. La propuesta de espacios de formación docente para la telesecundaria Frida Kahlo –que no fue aceptada por la directora– implicó un intento por tratar de retribuir los aportes realizados a la investigación, aprendiendo de y con los docentes, y se destacaron los indicios de tutoría que expresan sus preocupaciones por la vida de los jóvenes estudiantes para procurar su aprendizaje, su desarrollo y su bienestar.

En esa medida, el logro del propósito reditúa en cada palabra escrita en la investigación. Confío que sea un aporte para continuar problematizando la tutoría, la telesecundaria, la juventud y la formación docente.

Al procurar responder a las preguntas planteadas, aplico a la telesecundaria Frida Kahlo la imagen de Duschatzky de “una caja de resonancia de la turbulencia de estos tiempos” (2011, p. 170), no con el afán de generalizar, sino para (re)conocer los rasgos de la biografía de una institución educativa pública federal en un contexto histórico concreto, con sujetos educativos atravesados por realidades, 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*? En las formas, los espacios y tiempos donde la integración de la tutoría al plan de estudios se entrelaza con acompañamientos de otros logos, 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 “que se integra al currículo” y las expresiones de acompañamiento dialógico media y se cuele desde las instancias educativas centrales, regionales y

locales, hasta llegar a las escuelas, lo cual es –en cierta medida– inevitable, aunque no debiera ser desconocido por la memoria y la conciencia al momento de ejercer algún cargo público al servicio de la educación.

Una tutoría acotada 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 produce tratos distintos y estímulos diferentes: el reconocimiento público con entrega de diplomas a quienes cumplan con la norma del aprovechamiento escolar; sanciones, descrédito e invisibilidad, a quienes sus saberes académicos no se ajusten a la norma, sin que se tomen en cuenta sus saberes sobre la vida. Ambos gestos fragmentan la convivencia de los estudiantes y amplían las brechas de la igualdad de oportunidades educativas.

La tutoría también se construye desde los atisbos de actitudes tipificadas como “maestros errantes” (Duschatzky, 2011) en 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 amigas, 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 y, en específico, en la telesecundaria*? La 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 que resulta complejo de ser comprendido,

lo que los deja en los márgenes 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, como son 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 agrado y satisfacción por su profesión, manifiestan la relación de confianza que en ocasiones tienen los estudiantes al platicarles aspectos de su vida familiar –principalmente problemas con sus padres–. 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 éste 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, carentes 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 no a los docentes, al menos no en el 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 producen 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, puesto que, con la alternativa que les planteé de continuar asistiendo, algunos estudiantes prefirieron estar en sus clases, mientras que 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 los estudiantes encuentran para concurrir en un espacio-tiempo sin calificaciones de por medio. Lo que 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 por medio de sus opiniones. En mí creo que veían a una persona “buena onda”, como me dijeron en varias ocasiones; aseveración que confirmaban con su hermosa sonrisa franca. Las subjetividades se objetivan en vínculos de acompañamiento en la formación mutua.

¿Cuál es el lugar que la tutoría *ha ocupado en la cotidianidad de la escuela secundaria/telesecundaria*? Decir que ha ocupado presupone que la tutoría ha estado presente en la vida escolar entre sus sujetos educativos, quizás bajo denominaciones distintas (asesoría, orientación, tutela, *coaching*), 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 ha sido reconocido.

Con este referente, también hay que señalar que la tutoría ha sido vista y practicada como un mecanismo compensatorio que busca nivelar al atrasado con el avanzado, a través de sesiones individuales de asesoría académica y de programas asistenciales dirigidos a los estudiantes. De modo que el papel instrumental de la tutoría le otorga lugares conferidos al buen encauzamiento, 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 implica un sitio de refugio, de encuentro, de motivación, de agradecimiento. Los docentes no sólo se ocupan de los aspectos meramente académicos, sino que se dan tiem-

po para conversar con los jóvenes estudiantes sobre su vida, sus preocupaciones, sus problemas, sus propuestas y aspiraciones, al tiempo que los motivan con videos, pensamientos, 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 aporte 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 idear cualquier dispositivo didáctico para su implementación institucional, y favorece así espacios para el diálogo y la reflexión conjunta del acontecer educativo y de los proyectos de vida en jóvenes y adultos; entendiéndose 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 integrar al currículo la vida educativa en las escuelas se manifieste desde la norma, se filtre a las diversas instancias de poder y que se sume a las representaciones rituales sedimentadas y transformadas 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 acciones intergeneracionales.

Considero que mi aportación a las prácticas de la tutoría en telesecundaria es desnaturalizar las lógicas verticales y unidireccionales en las interacciones subjetivas entre docentes-estudiantes; contextualizar la tutoría en el devenir histórico, geográfico y social de la educación secundaria y telesecundaria; y hacer visibles los atropellos que se cometen repetidamente al elaborar currículos sin considerar a los sujetos educativos a quienes se dirigen esos esfuerzos, al igual que 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 inciso apunta a mirar la tutoría como posibilidad, mas 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 a la creación de encuentros subjetivos que transmiten experiencias formativas, dirimiendo así la “curricularización” a la que orilla un sistema educativo normado desde lo escolar y lo burocrático.

Atisbo que esta investigación abre paso a otras aristas de la tutoría, que requieren un estudio profundo y situado. Por ello propongo algunas consideraciones a manera de agenda para la investigación en tutoría:

- ▶ Planeación y elaboración de materiales educativos en torno a la tutoría para la modalidad de telesecundaria. Visiones teóricas y sus autores, los procesos pedagógicos –por mencionar algunos ejemplos–. Programas televisivos, los cuadernos de trabajo, las guías para los docentes, el modelo pedagógico en su conjunto.
- ▶ Para el estudio de la formación docente en materia de tutoría y 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 que debe problematizarse con mayor énfasis el desatino en 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.
- ▶ Estudiar 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 y pongo en relieve que la educación, la tutoría y la investigación no son –en palabras de Paulo Freire– “un trasplante ni un implante, sino una siembra”.

Referencias

- Arduino J. *et al.* (1991). El análisis multireferencial. En “Sciences de l’education, sciences majeures”. *Actes de journées d’étude tenues a l’occasion des 21 ans des sciences de l’education*. (1) Issy-les-Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciences de l’education, pp. 173-181. http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf
- Berlanga, B. (2013). *Venir siendo sujeto: la educación como lugar de florecimiento de una subjetividad que se pone a sí mismo como sujeto*. Puebla: Universidad Campesina e Indígena en Red.
- Bourdieu P. y Wacquant. L. (2005 [2012]). *Una invitación a la sociología reflexiva*. México: Siglo XXI.
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). *Introducción. En diálogo: metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. México: Gedisa.
- Coulon, A. (2005). *La etnometodología*. Madrid, ES: Cátedra.
- De Ibarrola, M., Remedi, E. y Weiss, E. (2014). *Tutoría en escuelas secundarias. Un estudio cualitativo*. México: INEE-CINVESTAV.
- De la Garza. E. y 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.
- Ducoing, P. (2011). *Tutoría y mediación I*. México: IISUE/UNAM.
- Ducoing, P. (2011). *Tutoría y mediación II*. México: IISUE/UNAM.
- 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.
- Freire, P. ([1993]2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. ([1970] 2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. ([1997] 2009). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. ([1969]2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. ([1984] 2011). *La importancia de leer en el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. ([1973] 2013). *¿Extensión o comunicación?* México: Siglo XXI.
- Geertz, C. ([1973] 2003). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: 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.
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. (2014). *Implementación del espacio curricular de tutoría en la educación secundaria*. México: INEE.
- Kaltmeier, O. (2012). Capítulo 1. *Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder*. En Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). "En diálogo: metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales". México: Gedisa.
- Martínez, F. (2005). *La telesecundaria mexicana. Desarrollo y problemática actual*. México: INEE-Colección de Cuadernos de Investigación 16.
- McLaren, P. (2003 [1986]). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- Nateras A., (2010). Adscripciones identitarias juveniles: tiempo y espacio social. *El Cotidiano* (163), 17-23.
- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs asistir. *Revista Iberoamericana de Educación* 33, 17-35.
- Reguillo, R. (2000). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. En Lindón, A. (Coord.), *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. México: Antropos / El Colegio Mexiquense / Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias / UNAM.
- Reguillo, R. (2013). *Culturas juveniles. Formas del desencanto*. México: Siglo XXI.
- Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos* (61).
- Sandoval E. (2008). *La trama de la educación secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México: RIEB/Plaza y Valdez.
- Santos, A. y Carvajal, E. (2001). Operación de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 31(2), 69-96.
- Satulovsky S. y Theuler, S. (2009). *Tutorías: un modelo para armar y desarmar. La tutoría en los primeros años de la educación secundaria*. Buenos Aires: 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*. México: Dirección General de Desarrollo Curricular- Subsecretaría de Educación Básica.
- 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*. México: DGDC-SEB.
- Secretaría de Educación Pública (2011c). *Modelo Educativo de Fortalecimiento de Telesecundaria. Documento Base*. México: Secretaría de Educación Pública.
- 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.

- Tarrés, M. L. (2004). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Miguel Ángel Porrúa/Colegio de México/FLACSO.
- 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 (1996). *Abrir las ciencias sociales*. México: UNAM/CRIM/Siglo XXI.
- Weber, M. (1988). La sociología comprensiva. En Mardones, J. M. Mardones y N. Ursua. *Filosofía de las ciencias humanas. Materiales para una fundamentación crítica*. México: Fontamara.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*, México: Siglo XXI/CREFAL.