



Tutoría y mediación I

Patricia Ducoing, coordinadora

educación

issue

Tutoría y mediación nace en el marco del Seminario Pensamiento Crítico en Educación, que se desarrolla en el IISUE de la UNAM desde hace ya varios años, el cual surgió, a su vez, al abrigo de los trabajos que algunos miembros de la Sección Mexicana de la AFIRSE hemos venido realizando en colaboración con los colegas de la Asociación. Se trata de una obra colectiva conformada por dos volúmenes. En éste, el primero, se recrea la temática de la tutoría desde tres ámbitos: un primer acercamiento en cuanto a su conceptualización y debate sobre sus diversos significados, ya provenientes de los marcos de las políticas educativas o de las prácticas desplegadas por los actores de la educación; otra perspectiva de análisis de la tutoría lo conforma una mirada genérica y polémica, a la vez que específica, sobre los ensayos de tutoría en la educación superior; y el cierre de este volumen lo ocupa una aproximación al problema de la formación de tutores.

Descarga más libros de forma gratuita en la página del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

**www.
iisue.
unam.
mx/
libros**

Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
Colección Educación

Tutoría y mediación I

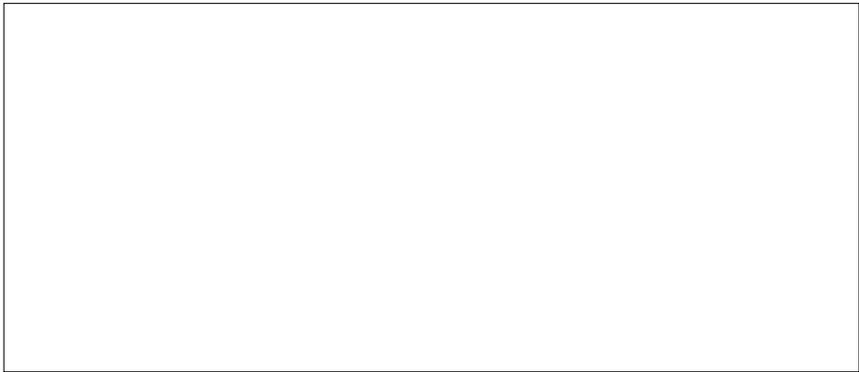
Patricia Ducoing, coordinadora



iiisue



Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Asociación Francófona Internacional de Investigación
en Ciencias de la Educación. Sección Mexicana
México. 2015



Esta obra fue sometida a dos dictámenes doble ciego externos conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

Coordinación editorial
Dolores Latapí Ortega

Edición
Martha Irene Díaz Cañas

Diseño de cubierta
Diana López Font

Primera edición impresa: 2009
Primera edición digital en PDF: 2015

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, México, D. F.
<http://www.iisue.unam.mx>
Tel. 56 22 69 86
Fax. 56 64 01 23

ISBN (Impreso): 978-607-02-0744-0

ISBN (PDF): 978-607-02-7500-5



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons:
Atribución-No Comercial-Licenciamiento Recíproco 2.5 (México).
Véase el código legal completo en:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/legalcode>

Hecho en México.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	
<i>Patricia Ducoing</i>	9
PARTE I	
ALGUNOS ELEMENTOS CONCEPTUALES EN TORNO A LA TUTORÍA	
Introducción	
<i>Alicia Colina</i>	27
1. Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento	
<i>Jean-Michel Baudouin</i>	31
2. ¿Tutoría y/o acompañamiento en educación?	
<i>Patricia Ducoing</i>	57
3. El tutor y la transferencia del tutorado: poder de transformación u obstáculo para el crecimiento	
<i>Alicia Colina</i>	81
4. La tutoría: entre la demanda institucional y el deseo. La importancia del vínculo transferencial	
<i>Mariela Sonia Jiménez y Eleazar Correa</i>	103
5. El papel del tutor en el encuentro con el objeto de deseo de saber	
<i>Luis Tamayo</i>	125
PARTE II	
LA TUTORÍA EN EL POSGRADO	
Introducción	
<i>Martiniano Arredondo</i>	143

6. La tutoría en algunos posgrados de la Universidad Nacional Autónoma de México <i>Graciela Pérez y Martiniano Arredondo</i>	149
7. La tutoría como elemento central de la vida intelectual y académica de los posgrados de la UNAM. El caso del posgrado de ciencias sociales y humanidades <i>Claudia B. Pontón</i>	175
8. Tutoría en posgrado: agente mediador en la formación de guardianes de la disciplina <i>Gabriela de la Cruz y Luis Felipe Abreu</i>	191

PARTE III

LOS TUTORES Y SU FORMACIÓN

Introducción

<i>Concepción Barrón</i>	211
9. Repensar la formación de tutores <i>Concepción Barrón</i>	215
10. El profesor-tutor universitario en el contexto de la sociedad del conocimiento <i>Tiburcio Moreno</i>	233

PRESENTACIÓN

SOBRE EL ORIGEN DEL LIBRO

El texto *Tutoría y mediación* nace en el marco del Seminario Pensamiento Crítico en Educación, que se desarrolla en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, desde hace ya varios años, el cual surgió, a su vez, al abrigo de los trabajos que algunos miembros de la Sección Mexicana de la Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación (AFIRSE) hemos venido desplegando, en colaboración con los colegas de la AFIRSE Internacional, actualmente a cargo de Louis Marmoz en la presidencia, y de algunas de las diversas secciones nacionales que la conformamos. De ahí que su sello originario se inscriba en la convocatoria que la AFIRSE Internacional y, particularmente, la Sección Portuguesa, dirigida por Albano Estrela, lanzaron, en el curso de este año, para congregar a sus miembros en torno a la temática de la “Tutoría y la mediación” a través de un coloquio.

Como es bien sabido por los agremiados de nuestra asociación, ésta, como acertadamente apunta Mialaret —en el sitio web correspondiente—¹ ha jugado y juega, a la fecha, una política de puertas abiertas no sólo con respecto al mundo de la francofonía, sino, en general, al mundo académico internacional que comparte con desvelo, trabajo y ahínco la preocupación por mantener y hacer avanzar las visiones y concepciones de la educación desde un posicionamiento crítico.

En efecto, hablamos de un posicionamiento crítico que recrea la reflexión y la construcción del conocimiento educativo desde una perspectiva *plural, compleja y rigurosa*, sustentada en una *epistemología comprensiva* que parte del reconocimiento de la singularidad y particularidad de lo educativo, como

¹ Cfr. <www.afirse-international.org>.

objeto “rico, abundante y lujoso”, a decir de Ardoino,² incapaz de ser aprehendido a partir de un análisis clásico de descomposición y recomposición-reducción, en virtud de su abundancia, de su vitalidad, de su desbordamiento, de su opulencia, de su exuberancia, de su mestizaje. La particularidad y especificidad de lo educativo, al igual que de lo social y lo humano, en tanto rasgos caracterizadores de estos fenómenos, sólo pueden ser aprehendidas a partir de una declaratoria inicial que despegue desde y a través de un estilo de pensamiento fundado en la complejidad, actualmente rehabilitado y apropiado para la intelección de las prácticas y hechos educativos.

La propuesta epistemológica y teórica de Ardoino, denominada “Análisis multirreferencial”, configurada como “una lectura plural de lo educativo desde diferentes ángulos y de acuerdo con referencias distintas, reconocidas explícitamente como no reducibles las unas con respecto a las otras”,³ ha marcado, sin el menor asombro de duda, la posibilidad de interrogar el objeto educativo desde una epistemología de la *comprehensión*, en donde, por un lado, el acercamiento global y holístico se revela como clave e imprescindible en el proceso de elucidación y, por otro, la confluencia de lenguajes disciplinares —psicoanalítico, sociológico, político, psicológico, didáctico, filosófico, pedagógico, entre otros— y la búsqueda de su articulación y coherencia, devienen cada día más un requerimiento obligado e inexorable. De ahí que la *explicación*, como epistemología particular de las ciencias experimentales que conduce a la fragmentación y separación de los componentes de un objeto educativo haya sido desplazada por una epistemología de la *comprehensión*, más adecuada a las “ciencias del espíritu” —en lenguaje diltheyniano— en donde inscribimos la educación como una totalidad que tiene *vida*.

La presencia de Jacques Ardoino y Guy Berger, junto con la de Gaston Mialaret, entre otros —creadores y protagónicos de la AFIRSE—, ha signado, desde su momento fundacional, el surgimiento y, hasta la fecha, el derrotero de la comunidad académica aquí congregada, no sólo por su capacidad seductora de convocatoria, sino por sus contribuciones conceptuales en

² “Approche multiréférentielle” (2000), en *Les avatars de l'éducation*, Paris, PUR, p. 254.

³ *Ibid.*, pp. 254-260.

las dos vertientes de una misma realidad educativa —las prácticas y situaciones educativas y las construcciones intelectuales destinadas a dar cuenta de éstas—. Su apertura a perspectivas múltiples, que conjugan elementos “conjugables”, es decir, aquellos que asentamos como partes de un cierto ordenamiento establecido con antelación, y su necesaria articulación, nos ha permitido incursionar en el mundo de la heterogeneidad, por un lado, a partir del reconocimiento de ésta en todo objeto educativo y, por otro, de las posibilidades de acercamiento epistémico que esta misma heterogeneidad demanda. Por ello podemos afirmar, junto con estos teóricos, maestros y “padres académicos” de algunos de nosotros, que la investigación de la problemática educativa invita, de entrada, a una inteligencia dialéctica y múltiple, en la que la contradicción, la temporalidad, la historicidad y la alteridad —entre otros— devienen conceptos medulares.

En consecuencia, es para la AFIRSE, sección México, una gran satisfacción poder compartir, una vez más, con la comunidad académica, un texto que surge como producto de un trabajo colectivo y colegiado de los miembros de la Asociación, a quienes agradecemos no sólo su producción, sino sobre todo la velocidad en la entrega de sus trabajos, situación que devela el cumplimiento de un compromiso personal con el grupo. Damos las gracias, igualmente, a Lourdes Chehaibar, directora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y a Concepción Barrón, responsable del Posgrado de Pedagogía, quienes hicieron posible la realización de esta obra, la que como en casos anteriores, hace patente la posición de apertura y diálogo entre la UNAM, representada por estas dos entidades universitarias y la comunidad académica congregada alrededor de la AFIRSE internacional. El reconocimiento mutuo ha favorecido el intercambio académico a través de la presencia de los investigadores mexicanos en los eventos académicos franceses y de éstos en seminarios y coloquios convocados por México, los que sin duda alguna han posibilitado la revaloración de los aportes y debates que en torno a lo educativo se producen en la Unión Europea y en América Latina, particularmente en nuestro país.

Por último, un agradecimiento también especial a Laura Rodríguez y su equipo, conformado por alumnas de servicio

social —Berenice Rubio, Alondra Sánchez, Graciela Sandoval y Dalia García— quienes con su esfuerzo y decidida colaboración, apoyaron en los trabajos relativos a la edición en también un muy breve, pero intensivo lapso de tiempo.

SOBRE LA TEMÁTICA DEL TEXTO:

¿UN NUEVO CAMPO EN EDUCACIÓN?

La temática que aquí nos convoca —la tutoría— como se puede constatar, por un lado, a partir de las políticas internacionales, nacionales e institucionales y, por el otro, de las experiencias vividas por los actores de la educación, ha llegado a ser una práctica y, a la vez, un objeto de investigación emergente, que abre nuevos senderos para pensar y volver a pensar, una y muchas veces más, la formación de los sujetos y la intervención de los profesores y tutores.

¿Qué se entiende por tutoría? ¿Qué acciones se despliegan en las tutorías? ¿Por qué las tutorías? ¿Para qué las tutorías? ¿Cómo se desarrollan las tutorías? ¿Cómo se deberían poner en marcha las tutorías? ¿Quiénes son los responsable del éxito de los programas de tutoría? ¿Cómo se evalúan y deberían evaluar las tutorías? ¿Cuáles son las expectativas de las instituciones al implementar programas tutorales? ¿Quién es el tutor y cuáles son sus funciones? ¿Quién es el tutorado y cuál es su papel? ¿Qué tipo de relaciones se establecen en las tutorías? ¿Qué aspectos conscientes e inconscientes moviliza toda relación tutorial? ¿Qué tipos de tutorías existen? ¿Cuáles son las formas que adoptan las prácticas tutorales en las licenciaturas, en los posgrados, en educación básica? ¿Cuáles deberían de ser las modalidades de tutorías en los diversos niveles del sistema educativo? ¿La tutoría es sinónimo de acompañamiento, de orientación, de *counseling*? ¿Es el tutor un *coach*, un asesor, un maestro, un acompañante, un compañero, un guía, un orientador, un director? ¿Existe alguna relación entre las tutorías y la formación de profesionales, de sujetos, de graduados o, de manera genérica, de la formación? ¿Cuáles son los límites de las tutorías?

Con éstos y muchos otros cuestionamientos se pretende abrir y abrir el camino de las preguntas, aunque indudablemente teniendo claro que las respuestas, si bien son valiosas, nos con-

ducirán a nuevas interrogantes, las que, al interpelarnos, dan lugar irrefutablemente a una alteridad. Poner en tela de juicio la claridad y la certeza del conocimiento previo, del discurso terminado, de las conclusiones formuladas, de las elucidaciones trabajadas, de los conceptos desarrollados... es explorar nuevos horizontes, es hacer el duelo de lo establecido, de lo dado, de la teoría misma. En efecto, con este libro, reiteramos, no podemos hablar jamás de la verdad completa, de la respuesta clara o de la explicación terminada sobre las tutorías, porque planteamientos como éstos, que eluden lo que se ignora, niegan el saber que saben

Las tutorías, como prácticas educativas en espacios institucionales, se ven aquí explicadas desde diversos ángulos, provenientes de marcos disciplinares diversos, al igual que de posturas teóricas diferenciadas y, además, articuladas con una variedad de temáticas y problemáticas que las atraviesan, tales como: la formación del sujeto, de entrada; las relaciones entre los actores; el currículo universitario o de básica; los perfiles de egreso de profesionistas e investigadores en el ámbito universitario; las cuestiones de carácter ético y subjetivo en las relaciones; los requerimientos para convertirse en tutor; las condiciones institucionales; las transformaciones de las universidades y de la sociedad misma; los cambios registrados en el alumnado; las demandas formativas de la sociedad contemporánea; las formas y modalidades de la enseñanza; los tipos de aprendizajes que se privilegian...

Este objeto, las tutorías —enunciado en plural, en este caso, y no de manera genérica, con la finalidad de apelar a su naturaleza heterogénea, a la vez que singular—, nos permite reiterar el carácter polisémico de todo lo educativo, al constatar la diversidad de significados y sentidos que le han sido asignados desde, como arriba se apuntó, diferentes sistemas conceptuales. Como bien dice Ardoino, este objeto, se antoja rico, abundante, mestizo y exuberante, susceptible de abrir nuevos horizontes de indagación, de exploración, de investigación, aunque es preciso reconocer una tendencia a configurarse, antes que nada, como un campo de relaciones donde se cruzan igual los saberes que las afectividades, la academia y lo personal, lo institucional y lo instituyente. Podemos entonces preguntarnos si se trata de un nuevo campo que reclama una construcción teórica “en acto”, al estilo de

las distinciones establecidas por Schön. Si así fuese, también tendremos que cuestionarnos desde qué epistemologías, teorías y metodologías podemos emprender este trabajo investigativo cuyo objeto son las prácticas de tutoría en su singularidad.

SOBRE LA NATURALEZA DEL LIBRO

La idea central de este texto es abrir la polémica, conjeturar, interpelar a los otros (ajenos, extranjeros) y poner en tela de juicio las nociones y las acciones que sobre la tutorías hemos construido a partir de nuestros imaginarios personales e institucionales y de las prácticas concretas que desplegamos. Se trata de una invitación a caminar de la mano con los autores y a comprender las múltiples formas con las que se habla de las tutorías, las mil y una formas de entenderla, de vivirla, de conceptualizarla, de prescribirla y de institucionalizarla, al amparo de heterogéneas perspectivas teóricas y metodológicas, probablemente disonantes, en las que las acentuaciones —lo individual, lo colectivo, lo consciente, lo inconsciente, lo subjetivo, lo objetivo, la práctica, la teoría, lo académico, lo personal, lo psíquico-afectivo, lo social, la singularidad, la pluralidad, la homogeneidad, la heterogeneidad, lo formal, lo real— nos interrogan sobre las posibilidades y dificultades de comunicación entre *diferentes disciplinas y diferentes sistemas teóricos*, esto es, la capacidad para poner en marcha una *perspectiva multirreferencial*, a partir de la que los diversos conceptos que se movilizan en cada abordaje son comprensibles, asumen un significado únicamente en su relación con los otros conceptos ahí evocados.

De entrada, habrá que aceptar, como requisito para la lectura, la posibilidad, a la vez que la necesidad, de identificar, reconocer y aceptar, por qué no, otras formas, otros modos de pensar y hacer comprensible las tutorías. Es un camino sinuoso donde se vislumbran tanto focos de luz como siluetas de sombra, formalizaciones muy puntuales, incluidas las altamente burocratizadas y, por tanto, pertinentemente institucionalizadas, hasta aclaraciones rigurosamente fundadas y, en otros casos, visiones espléndidas y, probablemente, ideales, que apuntan evidentemente hacia un discurso de carácter prescriptivo. La relevancia

de estas últimas radica en que tienden puentes en los que se vehiculizan elementos de corte ontológico (del ser del hombre) y de corte axiológico, en los que se traza un reposicionamiento del sujeto, ya sea del tutor, ya sea del tutorado. Hablamos, por tanto, de miradas y principios de carácter filosófico en cuyo seno se recrean las utopías de la sociedad, de la universidad y de la formación de los sujetos, inexorablemente necesarias para orientar y conducir el devenir de nuestras instituciones y de nuestro país y, sobre todo, para *restituirle* el poder al *sujeto* en formación, igual que al tutor, con la intención de que ambos puedan resultar *autores y actores* de su propio proyecto formativo y de su existencia misma. Por tanto, podemos afirmar que el eje común que articula las diversas elaboraciones se ubica en la *centralidad que se otorga al sujeto*, a partir de cuestionamientos críticos de los esquemas, de las lógicas y estrategias dominantes en las prácticas tutorales y de la búsqueda, por otro lado, de alternativas, siempre portadoras de una visión humanística.

Las convergencias y diferencias de las elaboraciones de los autores aquí reunidos, nos convocan a efectuar una distinción muy puntual entre herramientas intelectuales construidas para entender la temática, y la acción tutorial propiamente dicha. Estamos frente a dos mundos —*el de las prácticas y el del trabajo de inteligibilidad que se emprende sobre ellas*—; mundos que, aunque evidentemente se encuentran en un proceso de interacción, no son reductibles los unos a los otros. Al hablar de este último mundo, estamos aludiendo a la investigación como un proceso con finalidades precisas, aquellas que el investigador le imprime y que, en este caso, refieren a la comprensión de las prácticas tutorales, a la producción de conocimiento al respecto.

Las elaboraciones, igual que los análisis formales y experienciales de las prácticas de tutoría, efectuados a partir de espacios universitarios y no universitarios heterogéneos, recogen no sólo la gran *diversidad* de funciones y de roles de los diversos actores de las tutorías y de los marcos institucionales correspondientes, sino también de referentes teóricos y metodológicos puestos en juego para abordar el objeto, hecho que denota, asimismo, la singularidad de este proceso.

En suma esta singularidad es reiterada en las mismas elaboraciones de los autores, recreando, a su vez, la singularidad

de las prácticas de tutoría, a través de la que se da cuenta del carácter "situado", contingente, particular, histórico y temporal de cualquier acción del hombre. La heterogeneidad, entendida como un principio de registro epistémico, se articula con la especificidad y singularidad de las situaciones en las que se despliegan las prácticas de tutoría, como cualquier acción.

En efecto, de ninguna manera se trata de un discurso terminado o de un conjunto de conceptos cerrados y homogéneos sobre la tutoría, sino de ópticas diferentes que focalizan su mirada igual en elementos nucleares aceptados por una gran mayoría, que en aspectos secundarios o tangenciales, pero también en temas posiblemente contradictorios, antitéticos, ambiguos, no consensuados o discrepantes, cuyo valor radica en su capacidad de convocatoria para la interlocución, el debate y la elucidación.

Emprender la aventura de pensar y repensar en la búsqueda de nuevos conocimientos, de nuevas vetas comprensivas, de franjas desconocidas, de diferentes horizontes teóricos, de variados y múltiples bordes es, o más bien pretende ser, la función de este texto.

SOBRE LA ESTRUCTURA DEL LIBRO

Esta obra se encuentra conformada por dos volúmenes, cada uno de los cuales se estructura por tres apartados. En el primer volumen se ubican las siguientes partes: la primera, denominada *Algunos elementos conceptuales en torno a la tutoría*; la segunda, *La tutoría en el posgrado*; la tercera, *Los tutores y su formación*. El segundo volumen incluye las tres partes que a continuación se detallan: *La tutoría como modalidad docente*, *Mediación y tutoría en educación básica y normal*, y se cierra con la intitulada *Mediación y tutorías en educación superior*.

Como se podrá advertir, la organización temática responde a diversos criterios que no son excluyentes: por un lado, los diversos niveles del sistema educativo en los que la tutoría tiene una presencia, por otro, las aportaciones conceptuales imbricadas en los procesos de tutoría y, además, un grupo de trabajos que enfatizan la mediación, aunque no necesariamente en el ámbito de estas prácticas tutorales.

Sin pretender, de ninguna manera, efectuar una síntesis de las elaboraciones incluidas, en virtud de la evidente posibilidad reductora de su naturaleza singular y del frecuente riesgo de traición con respecto a las ideas y conceptos nucleares de cada autor, a continuación se presenta la conformación de cada parte del libro y *algunas ideas, sólo algunas* que, desde nuestra perspectiva, revelan varios de los puntos principales relativos a sus contribuciones, provenientes éstas de diferentes horizontes disciplinares.

Como ya se señaló, en este volumen I, la primera parte del texto, *Algunos elementos conceptuales en torno a la tutoría*, se encuentra integrada por cinco capítulos, cuyo eje estructurante obedece al tratamiento de algunas nociones y conceptos vinculados con la naturaleza afectiva y psíquico-social del hombre y su relevancia para el proceso tutorial. De los trabajos, dos recogen, por un lado, el lugar de la tutoría en las historias de vida y en la formación de los sujetos, particularmente, a través de los relatos, de la narrativa y, por otro, ciertas vetas teóricas de debate a partir de las que se pretende explicar la propia noción de tutoría y su articulación con nociones vecinas o cercanas. Los autores de estos textos son Baudouin y Ducoing. En los otros tres capítulos se perfilan algunas líneas de reflexión sobre conceptos de corte psicoanalítico y, por tanto, no siempre reconocidos en las prácticas de tutoría, aunque imprescindibles para comprender el proceso relacional que ahí se instaaura, textos a cargo de Colina, Jiménez y Correa, y Tamayo.

El trabajo de Baudouin se enmarca en la experiencia vivida en la Universidad de Ginebra, en su seminario de Historias de vida, dirigido a adultos en un proceso de formación continua, en el que si bien las tutorías no está institucionalizadas formalmente, como es el caso de nuestras universidades mexicanas, sí se despliega un proceso de acompañamiento colectivo en el seno del propio grupo de participantes.

De entrada, Baudouin puntualiza el triple proceso que implica el trabajo con las historias de vida: como proceso militante para recuperar el *poder* de formación de cada uno de los actores y autores; como proceso de *formación* a partir de un trabajo de reflexión de la propia historia y, finalmente, un proceso de investigación a partir de las experiencias compartidas en el marco institucional.

En el análisis de la experiencia narrativa, autobiográfica, y del acompañamiento grupal que ahí se engendra, el autor abunda —entre otros conceptos— en el de “exotopía”, del lenguaje bakhteniano, como un elemento funcional para comprender los procesos de identificación y distanciación que se generan en los participantes al enfrentarse a un desarrollo y a un cambio identitario.

En fin, el texto de Baudouin, además de incursionar en conceptos fundamentales relativos al acompañamiento y la formación de los estudiantes, documenta varios de los testimonios que la experiencia de la narrativa biográfica utilizada como estrategia formativa, les ha aportado.

Ducoing, en el texto denominado “¿Tutoría y/o acompañamiento en educación?”, pretende explorar algunas distinciones, semejanzas y matices conceptuales en torno a la noción de tutoría y una vecina, la de acompañamiento, para lo cual incursiona en el origen etimológico de ambas y en los diversos significados que a ambas nociones les han sido asignados, sea por las instituciones, sea por los actores concretos que las ponen en marcha.

La centralidad de la elaboración de Colina —“El tutor y la transferencia del tutorado: poder de transformación u obstáculo para el crecimiento”— se ubica en el tratamiento de diversos conceptos de registro psicoanalítico, como una perspectiva de esclarecimiento de las tutorías —*subjetividad, transferencia, contratransferencia, identificación e identidad, entre otros*— comprendidos como elementos sustantivos de las relaciones que se tejen entre un profesor y un alumno, entre un tutor y un tutorado, dado el papel asignado a los primeros (como poseedores del saber) para apoyar y ayudar al otro.

De acuerdo con Colina, por la *transferencia*, el deseo inconsciente se transforma en algo presente y exigible en cuanto a su realización y, por la resistencia, se logra evitar muy frecuentemente el acceso a lo inconsciente. Apunta la autora, que el tutor que sea capaz de reconocer y comprender que en su relación con el tutorado se pueden generar procesos de *transferencia*, estará en condiciones de transformar la subjetividad en dispositivos de comprensión y de aprendizaje. A su vez, si hace consciente su misma *contratransferencia*, tendrá mayores posibilidades de éxito en su función como tutor. Sin embargo, el tutor que niega la transferencia o la maneja a su favor, despliega un

vínculo perverso con sus tutorados. Otro concepto clave del proceso relacional tutor-tutorado, que se trabaja en el texto, es el de la *subjetividad*, cuya significación resulta determinante porque implica el reconocimiento del otro, es decir, el reconocer la subjetividad del otro como punto de partida para favorecer su avance. La *identificación* con el tutor como proceso a partir del cual el estudiante se apropia de algún elemento o propiedad del tutor, transformándose total o parcialmente, se configura como un rasgo también definitorio en la formación del tutorado.

En suma, el conocimiento de estos conceptos psicoanalíticos arroja líneas de reflexión imprescindibles para pensar y actuar en la tutoría como una relación responsable y comprometida y, sobre todo, como una función que demanda inevitablemente una formación para ejercerla.

El texto de Jiménez y Correa, denominado “La tutoría: entre la demanda institucional y el deseo. La importancia del vínculo transferencial”, desarrolla como elemento central la temática del vínculo *transferencial*, en tanto posibilitador u obstaculizador de la tutoría misma. En la relación tutorial, la forma de vínculo determina el posicionamiento subjetivo del estudiante universitario, en el que éste tiene, de entrada, un lugar ya establecido, aquel de sujeto sujetado.

Para los autores, las tutorías son ante todo una relación entre sujetos en la que se juega la subjetividad de los actores involucrados —tutor y tutorado— pero además se posibilita la instauración de la denominada transferencia, que alude a los sentimientos, identificaciones, deseos, que inconscientemente el estudiante dirige hacia el tutor, pero también del tutor hacia el estudiante. En cuanto al vínculo *transferencial* del estudiante hacia el tutor, señalan tres modalidades: la transferencia positiva, la transferencia negativa y la ausencia de transferencia, las que, si se identifican, posibilitan la toma de decisiones del tutor y el mejor desarrollo de la tutoría. Por lo que se refiere a la transferencia del tutor dirigida al estudiante, se está hablando de un proceso de *contratransferencia*, a partir de la cual el tutor moviliza sus deseos y sentimientos hacia el tutorado.

El reconocimiento de los procesos *transferenciales* permite al tutor trabajar desde éstos y con éstos para tornar el *vínculo transferencial* en un movimiento generador de cuestiona-

mientos para el estudiante en torno a sus perspectivas, sus proyectos, sus deseos, sus sentimientos.

Tamayo, en su elaboración intitulada "El papel del tutor en el encuentro con el objeto de deseo de saber" emprende una incursión en lo que él denomina "una especie *neoténica*", refiriéndose al hombre, al resaltar la inmadurez del humano desde diferentes dimensiones: físicas, psíquicas, racionales, afectivas... El hombre es un *neoteno* —apunta el autor— en tanto que ha transitado en la búsqueda de falsas soluciones a la *neotenia psíquica*, tales como la educación tradicional, la religión, la política demagógica y el consumismo, entre otras. Destaca aquí, en cuanto a la educación tradicional, el papel del maestro que todo sabe, quien se ostenta como transmisor de informaciones a aquel que todo ignora, en lugar de buscar su madurez y su avance. Por ello, "*eterniza la neotenia*".

La vida del hombre en el mundo de las palabras hace que éste viva en la ilusión de un mundo estable y homogéneo, al utilizar una palabra para designar diferentes cosas, cosas que son diferentes, que son singulares. Por ejemplo, subraya, el término mujer se utiliza para designar a todas las mujeres, como si éstas fueran uniformes, cuando en realidad tendríamos que hablar de la mujer singular. Frente a este planteamiento, Tamayo ubica a quienes mantienen su *deseo de saber*, de investigar; es para ellos que la función del tutor se configura relevante, en virtud de que ese deseo se origina del encuentro del "hombre con la cosa", experiencia que evidencia la irrupción de la verdad, en tanto que la investigación pretende dar cuenta de las incógnitas, de los problemas, de aquello que el hombre no ha logrado comprender. De ahí que el tutor —quien sabe lo que no sabe— habrá de transmitir a sus tutorados preguntas, enigmas, incógnitas y el discípulo, el tutorado, será aquel que asume como propias las preguntas del primero, gracias a su capacidad de seducción. El tutor se constituye, en consecuencia, como un elemento central en el encuentro del sujeto con el objeto de deseo.

La segunda parte de este volumen, destinada a la *Tutoría en el posgrado*, incluye tres aportaciones que recrean la temática: la primera, de Graciela Pérez y Martiniano Arredondo, se titula "La tutoría en algunos posgrados de la Universidad Nacional Autónoma de México"; la segunda, a cargo de Clau-

dia Pontón, se denomina "La tutoría como elemento central de la vida intelectual y académica de los posgrados en la UNAM. El caso del posgrado de ciencias sociales y humanidades"; finalmente, el texto "Tutoría en posgrado: agente mediador en la formación de guardianes de la disciplina", corresponde a Gabriela de la Cruz y Luis Felipe Abreu.

Los dos primeros textos refieren a casos específicos de los posgrados en la UNAM, fundados en trabajos de investigación previamente desarrollados en las áreas de ciencias sociales y humanidades y en la de ciencias experimentales, en tanto que el tercer trabajo se configura como un cuestionamiento genérico y crítico sobre las tutorías en el marco de la sociedad del conocimiento y la información.

La primera aportación, "La tutoría en algunos posgrados de la Universidad Nacional Autónoma de México", de Pérez y Arredondo, inicia con una revisión del origen de la tutoría, desde la perspectiva de las normatividades instauradas en la UNAM, para luego detallar algunos elementos tendientes a la comprensión de las prácticas de tutoría en las maestrías y doctorados universitarios. En este marco se discuten algunas de las figuras que mantienen un origen y un vínculo con la del tutor, tales como las de asesor o director. Sin embargo, el núcleo central del texto se configura a partir del análisis de la información obtenida en un proyecto de investigación desarrollado en dos áreas: ciencias sociales y humanidades y ciencias experimentales. A la primera corresponden los estudios efectuados en tres posgrados de la Facultad de Filosofía y Letras y en dos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, en tanto que del área de experimentales, se exploraron los relativos a Neurobiología, Ciencias Bioquímicas, Ciencias del Mar y Limnología, Ciencias Biomédicas y a Biología. Con base en la exploración efectuada y para el caso del área humanística y social, se obtuvieron elementos que matizan las particularidades propias de cada área y de cada posgrado específicamente respecto a, por ejemplo, la proporción tutor y tutorados, el papel de la tutoría en la formación de investigadores, la información sobre el sistema tutorial, la relación entre tutor y tutorado, la tradición del trabajo tutorial, la frecuencia de los intercambios personales y colectivos, el papel del laboratorio en la investigación (para el caso del área experimental), así como las problemáticas percibidas por los

estudiantes. El trabajo se cierra con un análisis de la información obtenida respecto a lo que es el perfil de un tutor universitario.

El trabajo de Pontón, "La tutoría como elemento central de la vida intelectual y académica de los posgrados de la UNAM. El caso del posgrado de ciencias sociales y humanidades", es el segundo capítulo que conforma esta sección. La autora reconoce, de entrada, que la tutoría no puede comprenderse como una actividad aislada, sino solamente en el marco de un conjunto de dispositivos institucionales destinados a la formación de los estudiantes en los posgrados. En su texto, analiza la situación de la tutoría en las ciencias sociales y las humanidades y sus diferencias con respecto a la de las ciencias experimentales, y las problemáticas que la primera experimentó en el tránsito del doctorado presencial al tutorial, cuyo origen se vincula a las condiciones institucionales y a las tradiciones académicas propias. Inscribe la tutoría como un componente de la vida académica de los posgrados, en donde la investigación cobra una centralidad indiscutible, en virtud de que la función prioritaria es incorporar al tutorado en esta actividad académica. Se abordan igualmente las funciones del tutor y de los alumnos en el marco de la relación tutorial institucional. De acuerdo con Pontón, entre las aportaciones de la tutoría a la vida académica de las instituciones destaca su capacidad para propiciar la permanencia de los alumnos y reducir los índices de deserción.

"Tutoría en posgrado: agente mediador en la formación de guardianes de la disciplina" es el tercer capítulo de esta parte, elaborado por De la Cruz y Abreu, en el que, primeramente, se analiza la función de la tutoría en el marco de la sociedad del conocimiento y de la información y se destaca la precariedad e improvisación de los procesos tutorales que se continúan desplegando en la actualidad, los cuales resultan del todo ineficaces en la formación de los profesionales que demanda esta sociedad contemporánea.

En un segundo apartado, los autores desarrollan, desde una perspectiva ecológica, los sistemas en los que se inscribe todo proceso de tutoría, los cuales se encuentran en un proceso permanente de interacción: microsistema, correspondiente a la relación maestro-alumno; mesosistema, donde ubican el programa de posgrado y la institución educativa; macrosistema, que refiere a

las políticas educativas y científicas nacionales; por último, el megasistema que alude a los organismos supranacionales.

De la Cruz y Abreu argumentan el papel de la tutoría como mediadora de conocimientos y favorecedora de capacidades para que los estudiantes puedan enfrentar con éxito problemas complejos; como fomentadora del lenguaje específico de la(s) disciplina(s); como propiciadora de estilos de pensamiento, de modos de actuar y enfrentar los problemas; como socializadora de los estudiantes en las redes académicas correspondientes.

Por último, con la finalidad de superar las limitaciones que actualmente prevalecen en la tutoría, los autores perfilan las funciones que debería ésta adoptar en la actual sociedad del conocimiento.

La tercera parte de este volumen, denominada *Los tutores y su formación* integra solamente dos aportaciones, la de Concepción Barrón —“Repensar la formación de tutores”— y la de Tiburcio Moreno —“El profesor-tutor universitario en el contexto de la sociedad del conocimiento”—. Ambos inscriben el trabajo tutorial y de la formación de tutores en el ámbito de la nueva y emergente realidad de las universidades, en cuyo seno se reflejan las transformaciones que en la sociedad se han venido dando y los rasgos y las problemáticas que la atraviesan.

Barrón conduce el debate de la formación de tutores a partir de un punteo de las políticas generadas por los organismos supranacionales, que han impactado al mundo en general, pero también a la educación en su conjunto y a las acciones tutorales universitarias, en particular. En un segundo momento, la autora se pregunta ¿qué significa formar tutores?, ¿qué tipo de relaciones deben construirse entre el tutor y el estudiante?

Además de visitar diversas posiciones teóricas en torno a la formación de manera genérica que van desde visiones teológicas, pasando por las contribuciones de filósofos clásicos como Kant, Hegel y contemporáneos como Gadamer, hasta por las de psicoanalistas y pedagogos también contemporáneos. Con este múltiple y rico marco interpretativo sobre la formación, se procede al análisis del concepto de tutoría, cuyos significados son múltiples. Lo común y constante, desde cualquier acepción de tutoría, es la relación que se teje entre el tutor y el estudiante, relación particular y diferenciada de la del profesor frente a un grupo de alumnos. Se afirma que la formación de tutores implica

el aprendizaje de un oficio complejo que exige un conjunto de saberes ligados a la experiencia y a una visión de educación.

Por su parte, Moreno sitúa el valor y la potencialidad de la tutoría como una estrategia de apoyo, también en el contexto de la denominada sociedad del conocimiento, a partir de que los muros universitarios se han desplomado en tanto espacios únicos y privilegiados para la generación, transmisión y recreación del saber, frente a lo que propone una universidad orientada hacia la *creación y el acompañamiento de situaciones de aprendizaje* y en donde la figura del tutor cobra una centralidad decisiva.

Después de abundar ampliamente en los cambios del actual alumnado universitario —respecto a la masificación, la heterogeneidad, la ampliación del número de alumnos en los grupos, la menor motivación, entre otros— y las demandas particulares de esta población estudiantil, tanto en términos formativos personales, como en lo que alude a cuestiones de carácter académico, el autor analiza puntualmente la figura del tutor y sus funciones, destacando el amplio abanico que la literatura actual documenta: desde el punto de vista académico, desde la relación personal y desde la acción orientadora.

El cuestionamiento que plantea es en torno a las funciones clásicas que profesores y alumnos han desplegado tradicionalmente en los espacios universitarios, funciones que en la actualidad resultan ineficaces para enfrentar la formación de los profesionales.

Moreno cierra su texto especificando algunas líneas de reflexión relativas al perfil del tutor que la universidad de la actualidad requiere, entre las que destacan, el interés por desarrollo del sujeto como persona, como alumno y como futuro profesional y un conjunto de competencias cognitivas, relativas al saber, y, además, otro grupo de competencias interpersonales, que aluden al saber estar, al saber relacionarse con el otro.

Patricia Ducoing

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación-UNAM

PARTE I:
ALGUNOS ELEMENTOS CONCEPTUALES
EN TORNO A LA TUTORÍA

INTRODUCCIÓN

Este primer capítulo está compuesto por cinco ensayos que además del hilo conductor de “tutorías” mantienen entre líneas un segundo enlace: la importancia de tomar en cuenta la subjetividad de cada uno de los integrantes en el proceso de tutoría. Cada uno de los autores, desde conceptos como acompañamiento, espacio distal, exotopía, historia de vida, transferencia, contratransferencia, identificación, deseo y neotenia psíquica, señala la necesidad de identificar las soluciones falsas que se ofrecen para el óptimo desarrollo y formación de cada estudiante.

En el mundo globalizado de hoy, el objetivo principal en la educación debe ser el rescate del *sujeto*, por lo tanto, desmitificar el concepto burocrático de tutoría, y encontrar y despejar, vía procesos reflexivos, las sombras que impiden la visión clara de su verdadera función, parece ser otro de los objetivos de estos trabajos.

En el primer ensayo, “Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento”, Jean-Michel Baudouin señala la utilización de “la historia de vida” como herramienta que permite al tutor conocer la subjetividad con la que vive el proceso de formación el tutorado, y así poder acompañarlo en tal proceso. Baudouin señala que la experiencia narrativa compartida permite no sólo un reconocimiento de sí mismo, sino además, un aprender a reconsiderar al otro en formación, de tal manera que aunque este tipo de acompañamiento no sea cabalmente reconocido por la institución, se tiene que apreciar que las aportaciones personales y formativas que deja en los involucrados, son invaluable.

La importancia de tomar en cuenta la subjetividad de cada uno de los sujetos en formación nos queda clara a través de cada una de las viñetas que nos presenta Baudouin, ya que podemos observar con claridad, a través de los conceptos de “situación distal” y “exotopía”, que lo que puede ser dramático y

determinante en la historia de vida de un sujeto, puede, sin embargo, formar parte de la cotidianidad de otro y, por lo tanto, no influir categóricamente en su formación.

La herramienta que propone Baudouin para la función tutorial, "historia de vida" es también un trabajo de reflexividad que facilita de un modo u otro, al autor, el examen crítico de sí mismo, pero además, cuando dicha historia es escuchada por otros, permite una retroalimentación y un acompañamiento grupal que la convierten en un recurso inestimable en la formación de cada uno de los individuos involucrados.

En el segundo ensayo, Patricia Ducoing ofrece una detallada explicación de las diferencias que existen entre los conceptos tutoría y acompañamiento. No en balde, Ducoing titula y termina su trabajo con una pregunta "¿Tutoría y/o acompañamiento en la educación?" Es, sin duda, una pregunta que nos hacemos cada uno de nosotros al comprender el significado y las claras diferencias de estos dos conceptos. El ensayo de Ducoing invita a cuestionarnos ¿realmente formamos a través de la tutoría?, ¿en realidad podemos ser nosotros mismos cuando nos imponen y aceptamos ese rol de autoridad y nos insertamos "cómodamente" en la burocracia institucional? o sencillamente damos lo mejor de nosotros mismos en el intento de acompañar al otro en los avances, tropiezos y retrocesos que implica cualquier etapa de formación.

Es a partir de esa reflexión —cuando Ducoing invita a hacer, entre la esfera de lo funcional y lo técnico que implica la tutoría y la esfera de lo humano, de lo ético, lo dialógico y lo subjetivo que supone un proceso de acompañamiento—, que el ensayo inicia su segundo enlace temático con el resto de los ensayos aglutinados en esta primera parte del libro.

En "El tutor y la transferencia del tutorado: poder de transformación u obstáculo para el crecimiento", Alicia Colina nos señala la necesidad de preocuparnos por una formación especializada para todos aquellos que son asignados como tutores desde el nivel básico hasta el nivel superior de la educación. La autora señala la importancia de entrenar al tutor o asesor académico a reconocer la subjetividad de sí mismo y del asesorado o tutorado con el fin de convertir dicha subjetividad en datos objetivos que permitan comprender y acompañar al otro en su formación.

Colina nos muestra su preocupación por la selección de tutores que se hace frecuentemente en nuestro país, en donde se toma como único requisito la contratación institucional que el académico posee, lo cual, señala, puede ser riesgoso si no se consideran los rasgos de personalidad y la ética de los participantes; una viñeta de muestra nos sugiere algunas de las consecuencias de esto. En contraste con lo anterior, la autora nos ofrece una mirada poética o tal vez romántica de un tutor utópico, el ser humano que cada uno de nosotros quisiera tener a su lado en cualquier proceso de formación.

Colina, al igual que Jiménez y Correa en el cuarto trabajo, invita al tutor a tomar en cuenta su propia subjetividad y analizar los sentimientos y afectos que el asesorado o tutorado le despierta cambiando así la ilusión por realidad, construyendo un puente que fortalezca la relación y permita el logro de los objetivos para los que fue creada.

En "La tutoría: entre la demanda institucional y el deseo. La importancia del vínculo transferencial", Mariela Jiménez y Eleazar Correa señalan que la evaluación de las tutorías tiende a seguir el mismo camino de los programas curriculares en donde se ha sustituido, de algún modo, la planeación por una evaluación desquiciante, ya que se busca una certificación, con parámetros establecidos y bien delineados. El riesgo, entonces, es convertir las tutorías en procesos enajenantes en donde se busque alcanzar requisitos solicitados institucionalmente (número determinado de encuentros tutorales, aumento de porcentajes de aprobados, etc.) a costa de la transformación y el crecimiento del sujeto mismo. De esta forma, Jiménez y Correa sitúan la tutoría dentro un ideal universitario "impuesto por unos pocos para que otros se sometan a ellos", pretendiendo con esto —señalan— una efectividad de competencias que tiende a anular la singularidad del sujeto e imponiendo una uniformidad que, sin duda, resulta imposible entre los seres humanos a no ser a costa de su desarrollo y maduración, es decir, a través de una alienación o "locura" compartida. Jiménez y Correa retoman nuevamente los conceptos psicoanalíticos de transferencia y contratransferencia para señalar la importancia de lo subjetivo en el proceso de tutoría, recordándonos que al ser una práctica compartida es inevitable la implicación de estas dos subjetividades: tutor y tutorado.

En "El papel del tutor en el encuentro con el objeto de deseo de saber", de Luis Tamayo, el quinto y último capítulo de esta sección, se retoma desde la biología, el concepto de "neoteno" para explicar por qué frecuentemente el ser humano nunca termina de nacer psíquicamente, ni llega a ser lo que podría haber sido. El concepto al que nos expone Tamayo invita a reflexionar en qué forma cada uno de nosotros impedimos a los otros y a nosotros mismos el crecimiento total. Sin duda, debemos tomar en cuenta que la adaptación incondicional y dinámica a la institución y a sus reglas por parte del tutor y su tutorado, nos llevan con facilidad a aceptar y alimentar la violencia simbólica de ésta y, de alguna manera, a impedir el desarrollo del sujeto en los otros y en nosotros mismos.

Tamayo propone un desempeño tutorial, que guiado a través de la educación crítica, se aleje de posturas demagógicas y facilite el desarrollo del pensamiento crítico. Superar la "neotenia" psíquica, refiere Tamayo, es dejar de vivir en el mundo del lenguaje, dejar de "parecer para ser". Enfocándose principalmente a la formación del psicoanalista, el autor del quinto ensayo de esta primera parte, señala cómo en el modelo de formación de éste, el papel del tutor es fundamental, modelo que tiene sus orígenes en las escuelas socráticas menores, y que si analizamos cuidadosamente es el que más nos acerca a cultivar la humanidad en el mundo actual.

Por otro lado, si somos reflexivos y autocríticos tenemos que reconocer que nos falta mucho para madurar y alcanzar la "iluminación" a la que se refiere Tamayo; no obstante, aún como "neoténicos" somos seres racionales con capacidad de amar y, sin duda, todos los ensayos que aquí presentamos hablan de la no pasividad de los autores ante la problemática, la reflexión, el cuestionamiento y la actividad creativa que empleamos para transformar aquello que no nos satisface en su funcionamiento. Espero, sinceramente, que estos textos contaminen a otros en la búsqueda de la verdad sobre la mejor manera de ayudar en la formación de otros.

Alicia Colina

Universidad Autónoma de Tlaxcala

1. ENFOQUE AUTOBIOGRÁFICO, TUTORÍA IMPLÍCITA Y DIMENSIONES COLECTIVAS DEL ACOMPAÑAMIENTO*

*Jean-Michel Baudouin***

ARGUMENTO

Este texto pretende describir un proceso de acompañamiento de carácter colectivo, observado en el marco de un programa universitario de formación continua. El proceso de acompañamiento es colectivo en tanto que se mantuvo por el mismo grupo de participantes y corresponde a los objetivos y contenidos habituales de las prácticas de acompañamiento: apuntalamiento y regulación de los aprendizajes individuales, relaciones teoría/práctica (ejemplos concretos de la vida laboral, transferencias al ámbito profesional, generalizaciones), apoyo personal durante los momentos de crisis o de dificultad, ayuda puntual o permanente en toda dimensión ligada a los aprendizajes (por ejemplo, logística informática o recursos documentales). Este proceso de acompañamiento conlleva una tutoría implícita, en tanto que no es objeto de una formalización en el dispositivo de formación. No es verdaderamente el producto de una voluntad institucional, impulsada deliberadamente por el marco organizacional pedagógico. Es, de hecho, poco identificable por los responsables institucionales en lo cotidiano de la formación, dado que no se desarrolla de manera masiva y recurrente, tal como se constata en el momento de los balances escritos de los participantes, al final del recorrido.

Estos balances individuales, escritos cuando la formación ha terminado, no son parte de la calificación del curso. Todos

* Traducción: Bertha Fortoul y Patricia Ducoing.

** Université de Genève.

los trabajos necesarios para evaluar están ya terminados, y este balance aparece para cada uno como el último escrito, el que de una cierta manera integra y clausura verdaderamente el recorrido de la formación. Como el lector podrá darse cuenta más adelante, el tono es directo y está impregnado de una gran franqueza, que confiere un estatus particular a los comentarios así establecidos, en el plano de la autenticidad de las reflexiones desarrolladas y de las apreciaciones dispensadas sin titubeos. La convergencia de algunas de las observaciones es más que impresionante, y ha conducido el proyecto teórico de este trabajo.

Para muchos de los actores del dispositivo, este acompañamiento colectivo no sería posible sin un módulo de formación intitulado "Historia de vida y procesos de formación de adultos", situado al inicio del dispositivo, el cual forma a los participantes en los enfoques biográficos y experienciales de la formación de adultos. Parece que este módulo aporta para un cierto número de participantes un recurso crucial en el plano de la reflexividad, para ellos mismos y para sus miradas sobre el ajeno, el otro, quien no solamente hace posible ulteriormente este acompañamiento colectivo, sino que a la vez lo hace deseable y le proporciona, además, una parte de su base operativa y funcional. Es esta hipótesis la que proponemos examinar en el presente trabajo, a fin de someterla a la discusión: ¿en qué y cómo las historias de vida en la formación de adultos pueden proveer la base de un acompañamiento colectivo e informal, permitiendo la regulación de las dificultades de aprendizaje, en el marco de formaciones universitarias amplias? Esta hipótesis presenta el reto de tematizar, incluso de rehabilitar, maneras colectivas de acompañamiento, conducidas por los interesados mismos. Nuestro texto se compone de tres partes: a) una descripción de la base empírica de nuestras observaciones y de nuestro *corpus* de trabajo; b) la concepción de los procesos de formación del adulto que se pueden proponer a partir de las historias de vida; c) las dimensiones de la historia de vida como experiencias de formación que pueden servir de soporte para el acompañamiento posterior.

BASE EMPÍRICA DE LA REFLEXIÓN
Y CORPUS DEL TRABAJO

La base empírica de nuestro trabajo es definida por el Diploma de Formación Continua Universitaria de Formador de Adultos (DUFA) de la Universidad de Ginebra.¹ Esta formación continua comporta una docena de seminarios, que se desarrollan en dos años, y corresponde a 120 créditos universitarios ECTS (o sea el equivalente a dos años universitarios). La estructura del programa es modular, permite así un recorrido adaptado a las necesidades de cada uno de los participantes y se desarrolla con base en un esquema de alternancia que combina momentos de estancia universitaria con momentos de trabajo supervisado en distintas instituciones. El programa propuesto refleja los componentes del oficio: concepción del programa y gestión de la formación, enfoques experienciales tipo historia de vida y análisis de la actividad, dimensiones institucionales y políticas, problemáticas del acompañamiento o de la evaluación, dispositivos específicos y públicos particulares como las formaciones de base (alfabetización, analfabetismo), etc. Esta formación continua existe desde hace veinte años y reunía, este año (2008), en el primer seminario, a 46 participantes. Al parecer, cuenta con una buena reputación.²

Nos es preciso decir algunas palabras de los “estudiantes” que asisten a estos seminarios. Estas personas, frecuentemente de entre 30 y 50 años, tienen en común el hecho de trabajar en el campo de la formación de adultos. Representan de manera interesante la diversidad: sector público del trabajo social y de cuidados de enfermería, sector privado de asociaciones de inserción profesional o de servicios de formación de empresas, formadores independientes o colaboradores de establecimientos de formación, incluso hasta responsables de catequesis. A menudo, estas personas gozan del beneficio de una importante trayectoria en el “campo de la práctica”, es decir, disponen de una sólida experiencia en la formación de adultos, y vienen a

¹ El programa de esta formación se encuentra en:
<\http://www.unige.ch/formcont/dufa-cedaf/dufa.pdf>.

² Ver encuesta realizada en 2006 por A. Ronchi:
<\http://www.unige.ch/formcont/ressources/publications/DUFA.pdf>.

buscar a la Universidad una certificación que les hace falta en un momento particular de su trayectoria profesional. Algunos, los menos, disponen de un primer título universitario, pero desean una especialización en el campo de la formación. Esto da al final, grupos heterogéneos, en cuanto a los perfiles personales netamente diferenciados, y de manera impresionante, apreciados, tanto por los participantes —quienes encuentran en los colectivos así constituidos un amplio abanico de competencias y de experiencias—, como para los responsables universitarios de los seminarios de formación que encuentran así interlocutores exigentes y experimentados. Se podría pensar que todas estas diferencias perjudican la coherencia de los intercambios o suscitan expectativas desordenadas: curiosamente, esto no es así, como si esta diversidad fuese de buenas a primeras abordada como factor de riqueza potencial y asumida enseguida como la prolongación plausible, ciertamente relativa, pero indudable, de la realidad social.

Una vez expuesto el marco general, conviene presentar particularmente el módulo "Historia de vida y procesos de formación en el adulto", dedicado a una iniciación en el enfoque biográfico en la formación de adultos. Este seminario ha sido situado progresivamente al inicio del DUFA, por decisión de la comisión pedagógica, la que, apreciaba así un cierto número de efectos pedagógicos, que se ubican en el origen de este escrito. ¿Cuál es la actividad de referencia? Los participantes son invitados en el marco de un grupo reducido a hacer su relato autobiográfico desde el punto de vista de aquello que ellos estiman que fue formativo en su historia. Cada uno es así conducido a hacer un relato oral y a escuchar el relato de los otros participantes. El marco ético de la actividad propuesta es definido por la Charte de l'ASHIVIF (Asociación Internacional de Historias de Vida en Formación). El seminario dura cinco días, organizados en tres secuencias sucesivas (dos días, más dos días, más un día), distribuidos en una duración total de tres a cuatro semanas. La primera secuencia es dedicada a una presentación sistemática del campo de investigación definido por las historias de vida en formación de adultos. Ésta reúne el conjunto de participantes (entre 18 y 24, según la generación). La segunda secuencia está completamente dedicada a compartir relatos orales, en grupos restringidos de seis a ocho personas, en los que

cada grupo tiene su coordinador, preparado evidentemente en este proceso. La última secuencia reúne de nuevo al conjunto de los participantes y está destinada a una generalización de los procesos identificados, así como a una reflexión más amplia sobre las dimensiones experienciales en formación de adultos.

Los estudiantes redactan posteriormente un texto que se refiere a la experiencia así realizada y a las reflexiones que ella les inspira, tanto sobre el proceso de formación de adultos como sobre las cuestiones que suscita el enfoque biográfico en cuanto a su oficio de formador. Este texto no es, en consecuencia, la recuperación del relato oral hecho inicialmente, ni tampoco un análisis del éste, sino una profundización crítica del proceso, sobre la base de la experiencia realizada. Este trabajo es evaluado por el profesor responsable del módulo y permite la acreditación del seminario. Los textos así escritos incluyen numerosos comentarios sobre el proceso biográfico mismo, lo que podría llamarse el "relato de la fabricación del relato de vida". Estas consideraciones constituyen la base empírica de la presente contribución: los extractos que serán discutidos después provienen de estos trabajos, que son un poco más de 60, correspondientes a tres seminarios desarrollados estos últimos años y representan aproximadamente 700 páginas en total. Hemos agregado a este corpus el conjunto de informes de fin de curso, realizados por los participantes de la última generación. Nos apoyamos igualmente en extractos de relatos de vida, cuando se trata de ilustrar ciertas dimensiones de los relatos de vida producidos.³

HISTORIAS DE VIDA Y CONCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN DE ADULTOS

Nuestro proyecto no es presentar aquí el campo general de las historias de vida en formación. Recordemos simplemente que define un triple proceso: proceso militante en primer lugar, puesto que se trata de permitir a cada uno recobrar su poder de formación y de orientación, convirtiéndose en actor de su

³ Los textos son anonimizados: los nombres fueron cambiados, así como los nombres de los lugares, a excepción de las grandes ciudades.

propio proceso (concepto de autoformación de Pineau (1983) y de conscientización de Freire (1974)); proceso de formación, puesto que este trabajo de flexibilidad pasa por una puesta en relato de los elementos formadores de su propia historia, puesta en relato que es efectuada en un colectivo de personas que tienen el mismo proyecto de reflexión (el grupo de participantes); proceso de investigación también, en particular cuando este proceso se desarrolla en un marco universitario, donde se trata, sobre la base de experiencias compartidas y de singularidades encontradas, conceptualizar los procesos de formación más generales.

Relaciones entre formación y relato

Por nuestra parte, hemos trabajado en particular en que nuestro objeto de análisis (la formación del adulto) es afectada por la puesta en relato. Planteamos la hipótesis de que el relato de vida no revela de manera transparente una vida “que ya está ahí”, en espera de ser simplemente dicha. Pensamos más bien que el género autobiográfico conduce a una selectividad, descrita por los especialistas como Lejeune, quien conduce a pensar su vida sobre la base de continuidades, a partir de las cuales se busca el origen desde la infancia, seleccionando los episodios que se estima son más significativos de su historia. Los participantes mismos hacen observaciones de este tipo.

Extracto 1

Yo me doy cuenta aquí de que experimento dificultad para contar ampliamente y en detalle este periodo, sin embargo fue uno de los más agradables de mi vida. Me parece más difícil encontrar los ingredientes del placer y del bienestar para hacer un relato, que contar los momentos más dolorosos. Se dice que las personas felices no tienen historia [...] Vivo algo de este orden. Pienso que se trata de pequeñeces cotidianas, de poca importancia en sí, pero que han tejido poco a poco lazos fuertes entre nosotros, que han así contribuido a construirme. Yo podría, seguramente, contar cada una de las relaciones de amistad que he vivido y vería sin duda emerger temas, pero no tengo tiempo, ni lo deseo [Gabrielle].

La observación de Gabrielle es interesante en cuanto traduce la experiencia narrativa de base que realiza cualquier autor en torno al relato de vida: la narración está ritmada por las pruebas que marcan la historia del sujeto, precisamente porque son dignas de ser contadas y de suscitar el interés a la vez del autor y del auditorio o de lectores. Ciertamente, hay siempre consideraciones generales relativas a los contextos de vida, las particularidades de tal región o las de orígenes familiares que “ponen en contexto” la acción. Pero lo que importa, y que estructurará lo que hemos llamado la “intriga” del relato, son evidentemente las pruebas atravesadas por el sujeto. Encontramos aquí una característica que es compartida por los medios de comunicación: los periódicos no hacen fácilmente sus títulos sobre los trenes que llegan a tiempo y, más ampliamente, sobre lo que es cotidiano y repetitivo. En todo evento digno de ser contado se encuentra una parte de dimensión dramática que *rompe con lo ordinario* y que permite que una historia se construya. Los procesos de formación que son analizados en los relatos de vida están marcados por esta negatividad interna del funcionamiento narrativo. Lo que es habitual y repetitivo es despachado en cuatro o cinco renglones, que pueden referirse a veces a quince años de escolaridad “sin historia”, como se dice tan atinadamente. Pero que un incidente venga o que una crisis amenace, y el relato conocerá entonces desarrollos amplios. He aquí dos extractos de relatos de vida que ilustran estos procedimientos de dramatización:

Extracto 2

Mi madre se ocupaba de nosotros cada tarde para las tareas, fácilmente me sentí bien en la escuela. Cuando estaba en segundo de primaria, tuve la posibilidad de saltar un año escolar. La contraparte de esta facilidad fue que nunca realmente escogí mi trayectoria escolar. Mis notas me guiaban, y escogí cursar el latín en secundaria y, en la preparatoria, el área clásica (griego, latín) [Raphaël].

Extracto 3

Me quedaré cinco años en este colegio. En 1971, el año anterior a mi salida, tres incidentes dramáticos me van a trastocar.

¡Una de mis alumnas, brillante, se duerme sobre su mesabanco mientras realiza el examen de francés en la Universidad de Neuchatel! Se comprueba que tiene un tumor en el cerebro. Transportada en avión, después de una larga estancia en el hospital, fallecerá en Colombia, su país natal, meses después de haber recobrado el conocimiento. Otras dos alumnas se suicidan [Maude].

Estos dos relatos nos colocan en el centro de lo que define la particularidad del tipo autobiográfico: Raphaël no ignora que los quince años de escolaridad que cuenta en pocos reglones han contribuido a su formación. Pero no hay material para un relato, aun si el texto menciona la cosa, precisamente porque estamos en el orden de lo habitual. Maude retiene de su primera experiencia profesional decisiva, no lo que fue constituyendo el contenido de sus primeros cinco años en el colegio, sino la desaparición de esas tres jóvenes, que va a contar de manera cuidadosa y detallada. Esto es así, no por un gusto morboso o por una ausencia de pudor, sino porque estas tres muertes van a convencer a Maude de cambiar de orientación profesional: no se siente lista para afrontar este tipo de situaciones. Es lógico, por lo tanto, que el relato desarrolle estas tres desapariciones que van a cambiar el curso de la vida del autor. Raphaël resume su escolaridad que alguien más desarrollará ampliamente, porque para este último, ésta está alejada de su herencia familiar y porque fue fuente de dificultades y de discusiones inquietas con los padres. En un caso, no hay prueba y por ende poco material para un relato. En otro, hay prueba y, por consiguiente, hay relato.

La formación como prueba

De estas consideraciones retomemos que el relato autobiográfico presenta aptitudes para captar ciertos hechos, cuando se prestan a una dramatización y que difícilmente puede tratar otras realidades, cuando éstas son habituales. No pensamos que el relato dramatiza artificialmente o de manera indebida lo que desarrolla y lo que objetiva, pero nos entrega lo que a los ojos del autor es "dramático", en el sentido de importante,

de decisivo, de notorio y, a veces, de doloroso. Desde esta hipótesis, el relato de vida se define por la recolección de pruebas sucesivas que definieron la trama, a los ojos del autor. Cuando esta dimensión es reconocida, es posible analizar las pruebas sobre la base de categorías narrativas: la prueba se desarrolla en un espacio "*distal*", es decir, no habitual y alejado de los puntos de referencia del sujeto, el cual puede corresponder a una dimensión puesta en juego por sí mismo o, por el contrario, que le es impuesta o que irrumpe en su historia. Nos encontramos en las experiencias de ruptura y de descubrimiento, que serán siempre comprometidas de manera positiva o negativa, de acuerdo con si hubo deseo y opción por parte del sujeto o, por el contrario, imposición y fueron padecidas. En el caso de Raphaël, no hubo "*distal*" en la experiencia de la escolaridad y, por ende, ninguna o pocas posibilidades de narrativa. Para Maude, por el contrario, las tres muertes trágicas funcionan como una puesta en crisis de su universo familiar y ordinario, donde la muerte, figura o cuán emblemática de lo *distal*, viene a irrumpir de tal manera que no puede ser asimilada por ella.

El "*distal*", obviamente, no se aprehende siempre en una tonalidad tan sombría, aunque ello no es raro. El "*distal*" puede ser largamente soñado y esperado, discutido con personas cercanas con quienes se está implicado y cuyas opiniones importan mucho al sujeto. Una de las problemáticas más interesantes en el enfoque de la formación basado en los relatos de vida es precisamente encontrar los *destinateurs*,⁴ es decir, los que deciden o "mandatan" las pruebas que el sujeto va a afrontar, dado que definen las intencionalidades que van a influir de manera determinante en las dinámicas de formación de la persona. En muchos casos, se puede analizar un proceso de autonomización que va de una determinación externa (por ejemplo, las primeras elecciones referentes a la escolaridad, decididas frecuentemente por los padres de familia, en posición de *destinateurs* clásicos) a una "co-determinación" (donde las personas cercanas de la misma generación van a jugar un rol mucho más determinante que en la infancia, en posición de co-*destinateurs*, y que firman de una manera clásica una destitución

⁴ N. de las T. Los *destinateurs* son las personas que ponen las pruebas.

de los *destinateurs* tradicionales) al crecimiento en potencia de una posición en la cual el adulto va a decidir más autónomamente las pruebas que él escoge (en posición de *auto-destinateur*). Entonces, cuando uno entra en el orden del relato, estamos en un laboratorio ético (Ricoeur, 1990), donde las acciones, los personajes, los espacios son valorados (Rastier, 1999 y 2001) están los “buenos” y los “malos”, esperanzas y remordimientos, sosiegos y escándalos. Los trabajos de Ricoeur en particular nos han mostrado que la historiografía no escapa a este funcionamiento narrativo, en el cual los actores sociales devienen protagonistas y personajes.

Las pruebas sucesivas que el relato pone en juego definen diferentes estados identitarios del personaje principal, que son la resultante de estas transformaciones progresivas: permiten comprender así el desarrollo del sujeto. Tal orientación busca priorizar lo que, en un primer acercamiento, parece una fragilidad del relato y que se refiere a lo que hay que llamar su negatividad interna (es decir, el hecho de que graba y subraya lo que es “dramatizable” en el curso de una existencia). No ignoramos que la formación del sujeto y el desarrollo de competencias descansan igualmente sobre regímenes de familiaridad y de costumbres, practicados a grados tales que la persona ya no tiene la conciencia de sus saberes “incorporados” o “ignorados”: en tales casos, no hay prueba, ni espacio “*distal*” que un relato pueda restituir, pero al contrario la rutina “*proximal*” y el día a día repetitivo que suponen otros tipos de texto y de encuesta, diferentes del relato de vida, tales como la entrevista de explicitación (Vermersch, 1994) o la instrucción a un doble (Clot, 1999) logran hacerlo. Ciertamente, el relato puede abordar y evocar estos regímenes de lo ordinario, y en la literatura se encuentran exploraciones experimentales que van en esta dirección, pero ello no es su cauce natural, y nuestros autores no se detienen mucho: privilegian lo que según ellos rompe con lo ordinario.

Relato y exotopía

Al mismo tiempo, hay que observar que los temas de la prueba y del “*distal*” no son distantes de un pensamiento sobre la for-

mación, en cuanto que ésta integra la problemática del cambio y del desarrollo. En el análisis narrativo se toman en cuenta los desplazamientos del personaje principal en diferentes espacios de la forma siguiente:

<i>Espacio</i>	<i>Tópico</i>	<i>Exotópico</i>	<i>Tópico</i>
<i>Valor</i>	<i>Carencia</i>	<i>Prueba</i>	<i>Reintegración</i>
<i>Zona</i>	<i>Identitario/"Proximal"</i>	<i>"Distal"</i>	<i>Identitario/"Proximal"</i>

La tabla se lee de izquierda a derecha: algo que falta (en un sentido amplio del término, dado que se puede tratar de una dificultad o de un deseo) está definido por un externo o es resentido por el sujeto. Estamos aquí en el espacio narrativo tópico correspondiente a las zonas identitarias y "proximales" habituales al sujeto. La prueba que busca responder a esa carencia se desenvuelve en un espacio que se calificará de exotópico (es decir *fuera* de los espacios habituales), para señalar el carácter de extrañeza radical con respecto a los puntos de referencia del sujeto. La reintegración en el medio ordinario del sujeto define la fase final de la secuencia narrativa, que puede según la salida dada concretizarse en el orden del éxito o del fracaso, pero siempre conllevar una modificación identitaria.

Retomamos el léxico de la "exotopía" de Bakhtine, célebre figura de la poética rusa, en la perspectiva de nunca olvidar que trabajamos sobre dimensiones narrativas (el relato de vida).

Existe una idea que tiene la vida dura [...], es la idea según la cual, para mejor comprender una cultura extranjera, habría que transplantarse en ella [...]. Pero si la comprensión debía reducirse a una sola fase, ella no ofrecería nada más que un duplicado de la cultura dada, no incluiría nada nuevo o de enriquecimiento. Una comprensión activa no renuncia a sí misma, a su propio lugar en el tiempo, a su propia cultura y no olvida nada [...]. En el dominio de la cultura, la exotopía es el motor más potente de la comprensión. Una cultura extranjera no se revela en su completud y en su profundidad más que en la mirada de otra cultura (Bakhtine, 1984: 347-348).

El léxico de la exotopía nos permite circunscribir mucho más de cerca lo que en la prueba presenta un carácter formador, en

la medida en la que la ruptura y el desplazamiento están planteados en el campo cultural, integrando un tipo de dualismo que es interesante, dado que “una comprensión activa no renuncia a sí misma”. El cambio inducido por la prueba y la permanencia del sujeto, tal cual es en el momento de su historia en el que la prueba adviene, están planteados en el mismo gesto analítico: es este *rapport* entre permanencia y cambio que va a producir un desarrollo nuevo y una transformación identitaria. La escolaridad de Raphaël no constituye según él una prueba, dado que no comporta un carácter “*exotópico*”. Está en la trayectoria de su herencia familiar y define un espacio familiar y determinado. La muerte de tres alumnas de Maude constituye para ella una prueba insuperable, que ella misma no puede asimilar en ese momento de su vida pero que va a ser generadora de nuevas orientaciones profesionales. Es esencial tomar en consideración que el carácter “*exotópico*” es relativo a la persona y a su situación dada: lo que hace ruptura para un sujeto puede ser del orden de lo cotidiano para alguien más. Numerosos autores de nuestros relatos de vida tienen un *rapport* mucho menos sencillo con respecto a su escolaridad que Raphaël y otros, dado su función profesional (el ámbito de la salud en particular) deben regularmente confrontarse a la enfermedad y a la muerte. La “*exotopía*” es relativa a una trayectoria anterior y no tiene un valor absoluto. Lo “*proximal*” de algunas personas constituye lo “*distal*” de otros: ello puede ser una manera de abordar la formación.

FORMACIÓN Y EXOTOPIA

La problemática de la exotopía permite reunir numerosas situaciones de formación en el contexto universitario, y más ampliamente en la formación de los adultos. Quisiéramos dar algunos ejemplos de las repercusiones posibles que permiten pensar mejor lo que hace la formación y repensar el acompañamiento en ese marco.

Regímenes diferenciados de "exotopía": Erasmus, la estancia de práctica profesional y la escritura académica

En el contexto universitario europeo, el programa Erasmus de intercambio de estudiantes (*European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*) aporta una base interesante de análisis para la problemática de la "exotopía". Los trabajos realizados por Hassler (2005) muestran que la dimensión "exotópica" no está garantizada siempre, en particular, cuando un medio de expatriados es recompuesto de manera sistemática y anula los efectos del desplazamiento cultural. Por el contrario, cuando la confrontación a las realidades locales de la organización de los currículos y cuando la adaptación a las inflexiones particulares de los contenidos disciplinares es vivida de manera directa y de forma autónoma, las dimensiones formativas que se desarrollan en dicho periodo son durables y dejan huella.

El desarrollo de las formaciones universitarias profesionalizantes, organizadas bajo la lógica de la alternancia, articulando a las enseñanzas universitarias misiones realizadas en lugares profesionales y más ampliamente secuencias de estancias de prácticas, requieren ser consideradas en tal perspectiva. Hemos descrito, por otra parte (Merhan y Baudouin, 2006), en qué estos dispositivos resaltan una doble "exotopía": en primer lugar la experiencia de la estancia de prácticas, que representa frecuentemente para muchos jóvenes estudiantes una ruptura radical con respecto a la escolaridad anterior y la ausencia de experiencia en el mundo profesional; en un segundo lugar la recuperación y el análisis de las misiones efectuadas y de los problemas encontrados de acuerdo con un *corpus* de saberes constituidos referentes al funcionamiento de las organizaciones, por una parte, y las dinámicas de formación, por la otra. Esta recuperación, realizada como un escrito académico, funciona como una puesta a distancia analítica y reflexiva de la actividad primera de la estancia de prácticas y una generalización en torno a ciertas dimensiones trabajadas. A la "exotopía" experiencial, propia de la estancia de prácticas, replica la exotopía epistémica, correspondiente al espacio de formación universitaria.

La formación universitaria como exotopía

El dispositivo de formación continua presentado en las primeras páginas de este escrito y que sirve como telón de fondo al análisis aquí propuesto, puede ser analizado de la misma manera como una prueba considerada de forma completa. En los balances realizados por los participantes al fin de su formación, nos llaman la atención tres características de base: (i) la duda sobre su propia capacidad para “seguir” una formación universitaria de este tamaño (y su corolario de confianza en sí mismos poco a poco restaurada conforme se va desarrollando el dispositivo); (ii) la sobrecarga permanente que representa tal formación en la vida profesional y personal; (iii) el apoyo de cada quien en el colectivo de participantes como un recurso primordial para atravesar la prueba y hacer frente a la situación.

Las primeras preguntas que me planteé, antes de inscribirme, consistían en saber *si tenía las capacidades para seguir una formación universitaria*.⁵ Si no era demasiado mayor para tener este tipo de pretensiones Si no me iba a sentir mal entre esos formadores experimentados. Si, dada mi edad, cambiar de orientación profesional no era realmente una utopía ¿Qué sentido tenía todo ello?, ¿medía los retos?, ¿sería competente? [Anais].

En la redacción de mis trabajos anteriores he mencionado varias veces *el impacto de esta formación en la afirmación de sí mismo*. Hoy día deseo reafirmarlo. Valorando mis competencias a través de los trabajos entregados y de sus evaluaciones, pude tomar confianza en mí misma y en mi práctica [Silvia].

Mis dudas eran del orden de la *legitimidad de estar aquí*, de “¿podré comprender algo?” y todavía más “¿obtendré algún beneficio de todo esto?” [Gaël].

Los enfoques biográficos en el campo de la formación de adultos muestran que no hay “regreso” a estudiar que no reactive las dudas sobre las propias capacidades para aprender, dudas

⁵ Las cursivas son nuestras. Los nombres son ficticios pero de un área cultural común a los nombres reales.

ligadas a la experiencia escolar anterior. Es impresionante observar cuánto, a pesar de las distancias temporales largas entre las realidades vividas en la escolaridad inicial y la implicación actual, estas dudas pueden ser reactivadas poderosamente y quizás reforzadas por el marco universitario de la formación. Es incontestable que esta realidad interna, ligada al imaginario de los aprendizajes formales que muchos cargan en sí mismos, encuentra elementos totalmente objetivos que corresponden a la segunda característica central de los balances: la sobrecarga del trabajo consecutivo a una formación continua universitaria.

Hubo semanas muy difíciles y muy duras de vivir. Tomé conciencia de que la sobrecarga es a veces sinónimo de deterioro de la salud. Se requiere una buena dosis de coraje [Charlotte].

No me siento ser la misma persona que hace tres años. La sobrecarga de trabajo causada por esta alternancia durante estos tres años tuvo repercusiones muy importantes en mi vida privada [Silvia].

¡Me comprometí en esta formación con mucho entusiasmo y mucha pasión pero subestimé el esfuerzo que era necesario para llegar a término! Aprender cuando uno es adulto y está ya muy ocupado, requiere, en efecto, un costo social que no siempre entreví en su medida justa. Formarse implicaba conciliar de la mejor manera posible la vida privada, profesional y social y... tomar decisiones [...] [Angelika].

No se trata únicamente de un proyecto de formación tal y como lo suponía al inicio, se fue transformando en un proyecto de vida en el transcurso de estos dos años [Gabriela].

Además de los días pasados en la universidad, el DUFA, son también horas de trabajo y de lectura. Si abordo este tema, es porque este factor tiempo tuvo efectos sobre mi vida profesional, social y sobre todo familiar. Los diferentes sucesos de la vida durante estos dos años de formación hicieron que la organización temporal fuera a veces difícil [Rida].

Estos ejemplos no fueron juiciosamente escogidos: son típicos de lo que resalta en una lectura cursiva de los balances efectuados por los participantes. Presentamos aquí cuatro ex-

tractos solamente, dado que no se puede, por razones de espacio, multiplicar los ejemplos en una contribución de este tipo, pero nos parecen totalmente representativos de lo que requiere una formación continua en el plano del compromiso personal. La formación no puede evidentemente reducirse solamente a los momentos de participación en el trabajo colectivo o de la enseñanza dada. Solicita “centenas de horas de trabajo y de lectura”, retomando la fórmula de Rida, estimación que no parece de ninguna manera subvaluada y que corresponde al trabajo personal suscitado para la realización de los escritos necesarios a la evaluación de cada uno de los módulos. El compromiso que requiere una formación de este tipo no conlleva únicamente una implicación intelectual momentánea. Por su duración en el tiempo, conduce a reacomodos profundos en la organización de la vida cotidiana y finalmente en toda la economía de relaciones personales y sociales, situación que el escrito de Angelika plantea con mucha claridad. La formación formal se apareja entonces con una confusión biográfica, que afecta al conjunto de los equilibrios personales constituidos y finalmente a las personas cercanas al sujeto. En este sentido, el término “proyecto de vida” adoptado por Gabriela y que, puede sorprender e inquietar en una primera lectura, parece apropiado a la designación de las “adaptaciones” consentidas por los participantes. Podríamos pensar, siguiendo una metáfora tramposa, que estos balances abren sobre los “bastidores” de la formación, una suerte de fuera-de-campo anecdótico, que tiene el mérito de dar un tinte de autenticidad a las realidades programáticas de la formación. Por nuestra parte, retomamos una hipótesis complementaria (dado que no es contradictoria): los “bastidores” definen de hecho una “escena” completa de la formación, una escena que importa quizás de manera decisiva en la trayectoria realizada y en los desarrollos esperados de competencias. No solamente porque es a distancia de las enseñanzas y en la recuperación reflexiva y crítica que permiten la lectura y la escritura, que se juega la profundidad de los aprendizajes, sino igualmente en las capacidades afectivas y personales para encontrar los apoyos y las organizaciones adaptadas. El concepto de “*exotopía*” nos parece totalmente apropiado para dar cuenta de la ruptura introducida por la experiencia de la formación universitaria, “*exotopía*” a tomar en una perspecti-

va necesariamente plural: ruptura ligada a la participación en los diferentes módulos y en las actividades propuestas en este marco colectivo, ruptura en relación con la apropiación progresiva de las lecturas, conceptos y marcos de análisis, rupturas inducidas por las formalizaciones y reflexiones sucesivas ligadas al trabajo de escritura, en fin, rupturas consecutivas a los reacomodos concretos y a veces profundos de la organización de la vida personal.

*Atravesar la prueba:
las formas de acompañamiento*

Con ciertos participantes, de los cuales me hice amigo, tengo la impresión de haber compartido una parte de mi vida, y este compartir va a prolongarse más allá del Dufa [Benjamin].

La calidad y la riqueza del grupo [...] me permitieron vivir una aventura única. [...] En este sentido, parece evidente que la dimensión colectiva y la energía generada por el grupo permitió la realización y la concretización del proyecto [Max].

Aprovecho esta síntesis para agradecer a todos los actores de Dufa: los profesores, las personas que intervinieron, la coordinadora, la secretaria pero también a todos mis colegas, estudiantes como yo, sin lo cual este arroz no podría haberse cocido. La riqueza de esta formación no se encuentra únicamente en el empuje moral que representa para cada individualidad. La he vivido con mucho entusiasmo, y encontrar cada persona del grupo en los módulos era un verdadero placer recíproco. La integración se hizo rápidamente y las capacidades de trabajo en grupo, fueron en mi caso, determinantes [Viviane].

El grupo se constituyó en un recurso inestimable en mi formación. Los diferentes puntos de vista, ligados no solamente a nuestras personalidades pero también a nuestros contextos profesionales respectivos, contribuyeron a enriquecer nuestras reflexiones, confrontar nuestras comprensiones, ampliar nuestras representaciones, componer con nuestras propias competencias, sostener nuestra motivación y nuestra moral puesta a prueba ruda al fin de dos años [Angelika].

De nuevo, es necesario plantear que estos extractos reflejan una convicción ampliamente compartida por los participantes de la formación: el grupo constituido es en sí mismo un factor de formación, dada la diversidad de competencias que conjunta. Pero aún más, es un soporte y un factor de conservación del grupo y de éxito. Es Angelika quien encuentra, sin duda, la formulación más acabada para dar cuenta de esta dimensión que ella nombra “recurso inestimable” y que muestra la amplitud de las funciones aseguradas por la dimensión colectiva: enriquecimiento de las reflexiones dada la diversidad de puntos de vista unidos a las profesiones representadas, desarrollo de las representaciones, sostén de la motivación y más ampliamente soporte afectivo difuso y apuntalamiento de los aprendizajes realizados.

Estas funciones corresponden a las líneas de fuerza comunes a las diferentes formas de acompañamiento (*coaching*, *counselling* y consejo, consulta, tutoría, mentorado, compañerismo, mediación), identificadas por M. Paul (2002: 53). Estas líneas de fuerza subrayan:

- un proceso: no lineal, secuencial, que responde a una lógica de movimiento, con sus riesgos y sus incertidumbres;
- un marco metodológico y de herramientas: adaptables, múltiples...;
- una puesta en presencia: la relación, sin embargo, central no se instaura por sí misma (todo pasa entre);
- una función: cualquiera que sea el pretexto de la demanda, el objetivo es ayudar a un movimiento de transformación por la adquisición de maneras nuevas de pensar, sentir, actuar;
- la naturaleza de la interacción: se trata de un proceso de influencia interpersonal, caracterizado por la implicación del profesional y una alianza de trabajo recíproco basada en una comunicación abierta, en metas compartidas y un consenso sobre el método;
- una estrategia: el profesional se ajusta a cada situación: el acompañamiento, según la fórmula, se inventa “haciendo el camino”.

La referencia de la dimensión “funcional” del acompañamiento es decisiva para nuestra demostración: el grupo de participantes “ayuda” efectivamente a un movimiento de transformación, y esto es lo que autoriza el análisis a proponer un lazo fuerte entre la dimensión del grupo y la función del acompañamiento, en formas que se inventan “sobre la marcha”, y que son poco planificables y predecibles de antemano. Las dimensiones de los procesos, de la puesta en marcha, de la función, de la interacción y de la estrategia convergen plenamente con lo que es evocado por los participantes respecto al recurso asegurado por el grupo. Los dos puntos que se desfazan y pueden ser absorbidos como dimensiones nuevas conciernen precisamente la dimensión colectiva, entrelazada con la problemática metodológica de las herramientas y de los métodos utilizados.

Es, sin duda, esencial observar aquí que el acompañamiento no es necesariamente el hecho de una relación exclusiva e individualizada entre dos personas. Al contrario, los balances insisten de manera recurrente sobre la dimensión colectiva y grupal del recurso encontrado, y no sobre una relación electiva y primordial con tal o cual (aunque los lazos de amistad están naturalmente presentes). Este punto es importante porque muestra que podemos tener una tendencia a pensar (y a organizar) el acompañamiento sobre un modelo relacional único que una a dos personas solamente en un marco individualizado. Este marco elemental está lejos de la cultura de base de la formación de los adultos, la cual proviene fundamentalmente del grupo. Este análisis invita a tomar en serio las potencialidades formativas del colectivo, que una individualización demasiado grande de los aprendizajes nos hace a veces perder de vista. Tenemos, por nuestra parte (Baudouin, 2003), en el marco de un trabajo consagrado al grupo en los programas de formación de adultos, el desarrollo sistemático de la dimensión colectiva propia a los procedimientos de las historias de vida en formación.

Como vamos a verlo más adelante, muchos participantes aluden en los balances a uno de los módulos de la formación universitaria, el de las historias de vida. Es interesante señalar, en un primer lugar, que un módulo en particular (obviamente con otros más, pero de manera menos sistemática) sea nom-

brado. Este punto puede ser relacionado con el hecho de que el equipo que organiza esta formación continua haya decidido, al paso de las distintas generaciones, colocar el módulo de historia de vida en la primera posición, confiriéndole así intuitivamente una función particular con respecto a la entrada verdadera en formación, tanto en el plano de la reflexión individual como de la toma de conciencia de los diferentes elementos que entran en juego. Esta “intuición” está sin duda ligada a retornos provenientes de conversaciones informales con tal o cual participante, con discusiones con los responsables de los módulos, con puestas en perspectiva de una generación a otra, y que van forjando poco a poco convicciones.

Acompañamiento colectivo y proceso de la historia de vida

Esta espera particular y compartida respecto al módulo historia de vida invita a explorar la hipótesis sobre su contribución a la competencia colectiva de acompañamiento que acabamos de identificar, gracias a los balances realizados por los participantes. Rápidamente observemos que este lazo *a priori* no era tematizado explícitamente por los participantes, a pesar de que vuelven varias veces sobre sus historias de vida.

Yo concluía el módulo “historias de vida” por una frase que puede parecer banal: “*La riqueza está en los demás*” [Viviane].

Esto permite abrir horizontes y mantener una red de contactos profesionales, incluso de amistades duraderas (*sobre todo* en el seno de grupos con los cuales compartimos las historias de vida en los inicios de la formación) [Agathe].

La originalidad del proceso de las historias de vida contribuyó, de alguna manera, a reconciliarme conmigo mismo y a fomentar una reflexión y un pilotaje de mi vida hacia *más emancipación y autonomía*. *La atención que doy a los demás* se vio reforzada por este proceso [...] Los diferentes relatos me conducen a entrever a mis interlocutores *con mayor respeto* y consideración a su historia de vida, frente a la cual puedo hoy día imaginar su dimensión [Gaël].

Descubrir, en el espacio de cuarenta y cinco minutos, tantos elementos sobre la vida de una persona hasta ese momento desconocida permitió ver la "dimensión diacrónica", citada por Bertaux y *modificó mi mirada sobre ella*, la famosa primera impresión frente a la cual nadie se escapa. Hubo también el efecto de rompe-descongelamiento que generó un *acercamiento más rápido entre los miembros del grupo*, a la vez en el tiempo y en el grado de intensidad, casi de intimidad. En dos días, un conjunto de individuos se vuelve un grupo unido por haber compartido un lazo de *reconocimiento y de solidaridad*. Lo que nos unía era más importante que aquello que hubiera podido diferenciarnos [Isabelle].

El efecto de este proceso sobre la *cohesión del grupo* y la integración de los participantes es también claro. Lazos fuertes de solidaridad y de escucha, la apertura a los otros y el respeto mutuo se refuerzan mucho por este enfoque. Permite, igualmente a los participantes relativizar los retos de una entrada al aprendizaje y darse cuenta de que la duda sobre la capacidad de tener éxito en la formación es un sentimiento compartido por otras personas del grupo. El proceso participa, entonces, en la creación de un sentimiento de pertenencia al grupo. Estos aspectos identitarios y relacionales son importantes y pueden permitir *sostener los esfuerzos de aprendizaje*. Juegan un rol de *integración* de personas que *podrían excluirse* del dispositivo de formación [Jeanne].

El punto central de estos comentarios se refiere a la experiencia narrativa que el proceso de historia de vida permite: el hecho de prepararse y de compartir en un marco colectivo su propio relato de vida es una dimensión evocada permanentemente por los participantes. Las consideraciones de Gaël muestran el equilibrio encontrado entre la emancipación y el deseo de autonomía, que reenvía a sus propias preocupaciones, y al cambio de mirada sobre los otros miembros del grupo, cuyo relato produce en los oyentes una serie de cuestionamientos y de tomas de conciencia. Las historias de vida en formación, cuando se llevan a cabo de manera conveniente, permiten simultáneamente un reconocimiento personal (en el cual cada quien encuentra su lugar siendo *reconocido* por los otros) y un efecto de consideración renovado sobre el otro (la mirada de

cada uno cambia en profundidad sobre los otros). Nos parece que es en torno a esta aleación entre *reconocimiento de sí* y *reconsideración del otro* que el proceso de historia de vida produce sus efectos colectivos más potentes y, asombrosamente, más durables. En efecto, si la hipótesis que proponemos a la reflexión, y que establece un lazo fuerte entre el proceso de historia de vida y asunción de una competencia colectiva de acompañamiento es posible, es de llamar la atención que los balances de los participantes evoquen el trabajo biográfico dos o tres años después de haberlo hecho. Es evidente que otras dimensiones se van agregando ulteriormente a esta primera experiencia y que permiten su cuidado a lo largo de la formación. Pero es simétricamente incontestable que el proceso de historia de vida está en relación con esa forma particular de auto-acompañamiento colectivo y autónomo (se realiza fuera de toda intención programática).

Nos podemos preguntar lo que es constitutivo, más allá de la realización del relato de vida, de esta capacidad de acompañamiento. Tres dimensiones pueden ser señaladas: (i) en primer lugar, es necesario tomar en cuenta las disposiciones realizadas para el trabajo de grupo en el marco de este proceso: los relatos de vida son siempre compartidos en el marco de un grupo pequeño (de seis a ocho personas), bajo la coordinación de un formador experimentado, que asegura la buena conducción del proceso, la puesta en práctica del contrato ético de funcionamiento (reglas de confidencialidad en particular (Baudouin, 2003)), y las fases reflexivas que siguen a los relatos. Según el tamaño del grupo en plenaria, puede haber dos o tres grupos restringidos funcionando en paralelo. Es importante subrayar el hecho de que el proceso permite un trabajo de implicación y de reflexión en el marco de un grupo restringido: este marco funcional y móvil, que facilita la toma de la palabra por cada uno y su escucha, es una base recurrente del funcionamiento en el conjunto de la formación continua. (ii) En el plano de las modalidades de funcionamiento, el trabajo descansa sobre una regla de *simetría operatoria* estricta: cada quien dispone rigurosamente de un tiempo idéntico para hacer su relato y para beneficiarse en un segundo tiempo de un intercambio colectivo. Esta simetría operatoria define una reciprocidad de trato y de las condiciones simultáneas de una

expresión y de una escucha que pueden suministrar ulteriormente una cultura integrada de la práctica del trabajo colectivo. Esta organización permite, además, de *totalizar* progresivamente la diversidad de los puntos de vista, de los cuestionamientos y de las reflexiones: tener un “rendimiento” funcional vivido por cada uno que puede contar para muchos en su integración a las prácticas habituales de los colectivos constituidos. (iii) En el plano de los contenidos del análisis y de las reflexiones que van puntuando los relatos de vida, nos parece que tocamos el corazón de lo que hace posible más tarde el acompañamiento colectivo. Este punto constituye a nuestra mirada el interés y la dificultad del proceso de historia de vida. Se puede definir como una confrontación entre particularismos narrativos y racionalidades compartibles. *Particularismos narrativos*, dado que la pendiente del relato de vida es de dar cuenta y de testimoniar especificidades biográficas irreductibles, que hacen que cada persona se encuentra en el título de una historia que contribuye a singularizarla y a definir una identidad en movimiento. *Racionalidades compartibles*, dado que la identificación de las especificidades irreductibles replica el esfuerzo de generalizar, de la “desingularización” de ciertas dimensiones, y de la recuperación progresiva de problemáticas comunes aludiendo a conceptualizaciones que traen al campo de trabajo investigaciones anteriores y capitalizadas o preocupaciones nuevas, pero que pueden relativamente desprenderse de las biografías compartidas. *Esta tensión dinámica entre particularismos narrativos y racionalidades compartibles provee de una llave que puede ser decisiva entre la “toma en cuenta” de los contextos de acción y problemáticas institucionales particulares a cada lugar del ejercicio profesional de cada uno de los participantes, y análisis, con categorías más amplias que permiten la recuperación de comunidades de intereses, de reflexiones y de recursos.*

DIRECCIONES DE INVESTIGACIÓN:
HACIA UNA “TUTORÍA IMPLÍCITA”

Retomemos aquí los grandes puntos de nuestra argumentación. El análisis de los relatos de vida nos conduce a establecer un rapport constitutivo de la formación de los adultos entre

prueba, dimensiones distales y exotopía. La formación del adulto no puede aprehenderse en formas progresivas de desarrollo "proximal", sino, al contrario, se da a leer en la "mecánica" de los relatos de vida, como rupturas sucesivas, vividas como verdaderas pruebas con un fin incierto pero siempre "transformante". El concepto de exotopía nos permite acentuar lo que es "nuevo" en la prueba, dadas la experiencia y la trayectoria anterior de la persona. Este concepto puede ser repatriado para comprender mejor lo que hace ruptura en una formación formal o en una programa particular (como una formación en alternancia, una formación continua o un dispositivo tipo Erasmus). Los balances realizados por los participantes de un programa universitario de formación continua permiten marcar, en un primer tiempo, que esta formación es una verdadera prueba analizable en términos de exotopía, y, en un segundo tiempo, plantear hipótesis sobre los recursos puestos en marcha o "encontrados" por los participantes para enfrentar la prueba. A la evidencia, el grupo constituido define un apoyo y un apuntalamiento decisivos en este plano. Por ende, existe una tutoría colectiva que se constituye, de carácter "implícito". Tutoría, porque permite fundamentalmente la realización de los aprendizajes, aun si otras dimensiones afectivas y personales están aseguradas por este acompañamiento. El desarrollo de competencias académicas y profesionales es un fundamento racional de la formación, y guarda así una preeminencia, que acoge evidentemente los otros aspectos. Implícita porque no es el producto de una intención curricular o programática y que es, al margen de los informes, poco observable por los responsables de los diferentes módulos. No conlleva lineamientos institucionales o modalidades de funcionamiento definidas y discutidas o de evaluación regular. Esta tutoría procede de una "generación espontánea", de la cual habíamos planteado la hipótesis de que el proceso historia de vida en formación podía dar una llave de comprensión y una cultura de base para su funcionamiento posterior. Esta tutoría implícita invita a pensar el acompañamiento como un proceso colectivo autónomo.

BIBLIOGRAFÍA

- BAKHTINE, M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BAUDOUIN, J.-M. (2001), "La dimension du groupe, seconde et primordiale: histoire de vie et recherche-formation", en C. Solar (ed.), *Le groupe en formation*, Bruselas, De Boeck, pp. 35-56.
- BAUDOUIN, J.-M. (2003), "Autobiographie et formation", Symposium Réseau Education et Formation, Université de Genève.
- CLOT, Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- FREIRE, P. (1974), *Pédagogie des opprimés*, Paris, Editions Maspéro.
- Hassler, B (2005), *Apprentissage et formation dans le cadre d'Erasmus*, Mémoire de Licence en Sciences de l'éducation, Mention Formion des Adultes, Université de Genève.
- MERHAN, F. y J.-M. Baudouin (1980), *Vie des histoires de vie*, Université de Montréal, FEP.
- MERHAN, F. y J.-M. Baudouin (2006), "Alternance, exotopie et dynamiques identitaires. Enjeux et significations du rapport de stage", en *Alternance et professionnalisation des enseignants et des formateurs*, S. Vanhule, Formation, Merhan y C. Ronveaux (eds.), Raisons Educatives, Bruselas, De Boeck Université.
- PAUL, M. (2002), "L'accompagnement: une nébuleuse", en *L'accompagnement dans tous ses états, Education Permanente*, núm. 153, pp. 43-56.
- PINEAU, G. y Marie-Michèle (1983), *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*, Paris, Edilig.
- RASTIER, F. (1999), "Action et récit", en M. de Fornel y L. Quéré (eds.), *La logique des situations*, Paris, EHSS, pp. 173-198.
- RASTIER, F. (2001), *Arts et sciences du texte*, Paris, PUF.
- RICOEUR, P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- VERMERSCH, P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

2. ¿TUTORÍA Y/O ACOMPAÑAMIENTO EN EDUCACIÓN?

*Patricia Ducoing**

INTRODUCCIÓN

La noción de tutoría surgió hace aproximadamente dos décadas en el campo de la educación, por lo menos en México, cuyas prácticas se han generalizado e impuesto en casi todos los niveles del sistema educativo. Su proceso de institucionalización se ha puesto en marcha a pesar de los cuestionamientos, resistencias, multiplicidad de significados y, por qué no, la falta de voluntad, disposición e incluso de habilidades y competencias de los maestros de la educación básica y de los profesores universitarios. Sin embargo, es fundamental reflexionar y preguntarnos: ¿qué es la tutoría? ¿Cuáles son las posiciones teóricas y éticas subyacentes en estas prácticas? ¿Difiere la tutoría de otras prácticas semejantes, tales como las del acompañamiento? ¿Se puede optar entre tutoría y acompañamiento? ¿Cuáles son las distinciones entre ambas prácticas? ¿Cuáles son los fundamentos de una y de otra? ¿Resuelve la tutoría los problemas que enfrentan en la actualidad los estudiantes de secundaria, bachillerato y universidad? ¿Es la tutoría una opción para enriquecer el desempeño de los alumnos? ¿Representa la tutoría una vía para la mejora de las instituciones educativas?

De ninguna manera pretendemos responder exhaustivamente estas cuestiones, sino más bien destacar algunos elementos que pueden posibilitar la reflexión y suscitar la polémica sobre las prácticas que desplegamos y, sobre todo, tomar conciencia y asumir una posición teórica —desde el punto de vista ético, pedagógico, social, psíquico, afectivo, entre otros— que oriente nuestra actividad respecto al papel que desempeñamos como

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.

tutores y al lugar que tiene o que debería tener el otro, el tutorado o tutorando.

Este texto se centra en el análisis de dos prácticas —la tutoría y el acompañamiento— ninguna de las cuales es nueva en diversos campos sociales e incluso en el mundo del mercado productivo, aunque sí relativamente recientes en el ámbito de la educación. La intención es reflexionar sobre algunas líneas de demarcación entre las nociones de tutoría y acompañamiento a pesar de los usos indiferenciados que actualmente se hace de ambos términos en los espacios educativos o bien de señalar algunos matices que las pudiesen acercar

Si bien el acompañamiento ha sido una práctica habitual y antigua en determinados campos, tales como el de la medicina, el psicoanálisis, la vida espiritual, el trabajo social, la psicología clínica, y ha mostrado su pertinencia para ayudar a resolver ciertas necesidades afectivas, psíquicas, sociales, espirituales, es la tutoría la que en México se ha convertido en una práctica emergente en el campo de la educación y no el acompañamiento, como en algunos de los países centrales. En efecto, por ejemplo, el acompañamiento, en el ámbito espiritual, ha sido practicado por el cristianismo, igual que por el budismo tibetano —entre otras tradiciones religiosas— y les ha permitido a ambas acumular una rica y variada experiencia al respecto. Como lo puntualiza muy claramente Le Bouëdec: “se trata de una práctica que ha experimentado en el transcurso de los siglos modalidades muy variadas, que ha evolucionado, que se ha enriquecido y profundizado, que se ha teorizado paulatinamente a través de una cantidad impresionante de obras y de tratados a tal punto que se ha convertido en la referencia cultural de todo acompañamiento” (Le Bouëdec *et al.*, 2001: 26).

Por su parte, la tutoría es portadora de una mirada más pragmática, técnica, incluso administrativa, como se analiza más adelante. Además de su uso en el ámbito jurídico, la tutoría ha sido empleada en el sector industrial. Por ejemplo, en Francia y conforme a lo establecido por el Ministerio del Trabajo, en 1985 y en el marco del “contrato de cualificación”, se previó un tutor en la empresa, el que podía tener un máximo de tres jóvenes-adultos a su cargo con la finalidad de conducirlos por el camino de la cualificación, ya fuese en el sector

metalúrgico, del corte de carne, del plástico, de la contabilidad, de la venta o de otros. Los contratos de cualificación, en Francia, se desarrollaron sobre todo en los sectores que no contaban con espacios de aprendizaje, haciendo de la tutoría una práctica a través de la que usualmente un tutor técnico iniciaba a su tutorado para que pudiese insertarse en un ámbito específico de la actividad productiva. Destaca aquí la función prescriptiva y de regulación por parte del tutor a lo largo del entrenamiento del tutorado.

De ahí que podemos distinguir bien dos procesos con finalidades similares, pero no idénticas. Se trata, en consecuencia, de dos visiones teóricas y prácticas en cuyos fundamentos pueden apreciarse divergencias. El acompañamiento como un proceso en el que el acompañado —el sujeto— tiene como proyecto la realización de sí y, por su parte, el acompañante tiene como tarea el apoyo y la ayuda para la realización del otro. La tutoría, por el contrario, se inscribe más fácilmente en un proceso burocrático donde el alumno debe seguir la trayectoria establecida por el tutor, esto es, como un sujeto sometido a los designios, a las perspectivas de aquél. Se releva, en consecuencia, una postura funcional y una relación de autoridad.

Si bien el origen etimológico de las palabras en algunas ocasiones puede tener poco que ver con el sentido que en la actualidad se les otorga, siempre resulta ventajoso conocer el significado concedido en el momento de su surgimiento, en virtud de la necesidad de analizar la pertinencia de las nociones que empleamos actualmente en el marco de la educación y de precisar con mayor rigurosidad conceptual lo que queremos decir. Es por ello que en este acercamiento se parte de una somera revisión etimológica de ambos términos para después pasar a examinar algunos de sus actuales usos en las instituciones educativas y sus significados o, más bien, los sentidos que actualmente se les asignan. Se trata, por consiguiente —como se apuntó— de una invitación tanto a la reflexión a partir de un punteo sobre ambas prácticas, como a un posicionamiento teórico, epistemológico y ético.

SOBRE LA TUTORÍA

El vocablo tutor proviene del latín “tutor, tutrix” y se inscribe en dos ámbitos: el de la horticultura y el jurídico (Blanquez, 1988: 723). En el caso del primero se refiere a la vara, caña o estaca que se clava junto al tallo de una planta o junto a un arbusto para obligarlos a crecer derechos y hacia arriba. En cuanto al mundo jurídico, alude al oficio que algún individuo despliega como protector, defensor o director de alguien, es decir, a la persona que ejerce la tutela (Real Academia Española, 1984: 1353). Al respecto, podemos destacar dos reflexiones:

- Que en ambos casos y en su origen, los significados nos remiten a una idea de apoyo, de sostén, de cuidado y de protección, pero también de vigilancia, de supervisión y de control; la estaca o la vara protegen a la planta, a la vez que la guían y controlan para que no crezca chueca; igualmente, la acepción de tutor asume un significado dialéctico, en virtud de que como protector del tutorado, lo defiende, sin embargo, contrariamente, lo dirige, lo conduce hacia donde él considera pertinente, exactamente igual que una planta.
- Que en el lenguaje jurídico, los términos tutoría y tutela se encuentran estrechamente vinculados, en tanto que algunos diccionarios del castellano y varios etimológicos no definen la palabra “tutoría”, sino que simplemente reenvían al lector al vocablo de “tutela” (Blanquez, 1988: 723).

Por su parte, el término tutela, también inscrito en el lenguaje jurídico, proviene del latín “tutela”, que a su vez se deriva del verbo “tueor”, que quiere decir preservar, sostener, defender o socorrer. En la más amplia acepción y de acuerdo con el *Diccionario Jurídico Mexicano* (Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1989: 3187), tutela denota “el mandato que emerge de la ley determinando una potestad jurídica sobre la persona y bienes de quienes, por diversas razones, se presume hacen necesaria —en su beneficio— tal protección”. Aquí se agrega la función del tutor: a él “corresponde ejercer una asistencia directa sobre el pupilo, y no sólo de control sino también de orientación en sus actividades ordinarias [...]” Para la Real Academia Es-

pañola significa “autoridad que, en defecto de la paterna o materna se confiere para cuidar de la persona y de los bienes de aquel que por minoría de edad, o por otra causa, no tiene completa capacidad civil” (Real Academia Española, 1984: 2042), es decir, de aquel que se encuentra incapacitado. A su vez, se habla de tutela como el “estado de dependencia de una persona sometida a una vigilancia molesta” (Le Robert, 1981: 2041).

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. En la tutoría se pueden distinguir dos roles perfectamente diferenciados: el que corresponde al tutor y el relativo al tutorado. 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 conforma 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 como sujeto, porque es un ser sujetado.

En consecuencia, podemos afirmar, de manera genérica que, en una estrategia de tutoría y en el marco del lenguaje de derecho, el tutorado es reconocido como un *no sujeto*, esto es, una persona que no es capaz de comprender y que nada puede hacer por sí misma; que se encuentra desprovisto de toda singularidad; que está reducido a una definición de incapacitado, sea por su minoría de edad o por su incompetencia, para hacerse cargo de su vida; que no puede tener un sitio en la socie-

dad; que carece de posibilidad de convertirse en autónomo; que debe adaptarse a la situación y callarse.

Si bien la denominación tutoría y la acción del tutor pueden ser pertinentes en el caso de incapacitados, esta noción ha sido transferida del ámbito jurídico al espacio educativo e incluso ampliamente expandida desde hace varios años para designar un sinnúmero de actividades en los diversos niveles del sistema educativo. Sin embargo, en la lengua española, se consigna otra acepción para la palabra tutor: “persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o de una asignatura” (Real Academia Española, 1992: 2042), que se inscribe en el mundo y en el lenguaje educativo.

Bajo el amparo institucional, la noción de tutoría se ha propagado de manera genérica en el mundo educativo occidental y latinoamericano. Tan sobresaliente ha sido su expansión en nuestro país, que en las instituciones educativas se ha construido un amplio vocabulario en torno a ella. Se habla, por ejemplo, de acción “*tutorial o tutorial*” —palabra que ni siquiera se encuentra en el *Diccionario de la Real Academia Española*— para referirse a las actividades que se despliegan por parte del tutor en relación con el tutorado, tal como lo apuntan Martín Xus y otros al hablar de la tutoría en la secundaria: “proceso por el que se vela por la formación integral de los alumnos y alumnas en el grupo” (2003: 15). Estos mismos autores —entre otros— introducen la denominación “*clase de tutoría*”, para aludir a la sesión que en el marco del currículum de la educación media básica, se destina “a organizar, controlar e informar al grupo de múltiples aspectos de la vida de la clase y del centro; la hora de tutoría también es un espacio dedicado explícitamente a la formación de valores en los alumnos y las alumnas. En ella se pueden ubicar temas de interés difíciles de ubicar en otras materias, así como impulsar actividades que expresen o cristalicen valores que queremos transmitir” (*ibid.*: 145). La denominación “*sistema tutorial*” es otra designación acuñada en el ámbito universitario que se entiende como “el conjunto de acciones dirigidas a la atención individual del estudiante, aunado a otro conjunto de actividades diversas que apoyan la práctica tutorial, pero que necesariamente deben diferenciarse, dado que responden a objetivos de carácter general y son atendidos por personal distinto del que proporciona la aten-

ción individualizada al estudiante” (ANUIES, 2002: 45). Con el término “*trabajo tutorial*” se indica, en algunas instituciones universitarias, “la relación presencial que establecen los tutores al entrevistarse con los tutorandos; es éste el espacio de mayor trascendencia del programa institucional de tutoría” (Ysunza y Mora, 2006: 35). Y así podemos seguir revisando otros muchos de los giros lingüísticos creados en torno a la tutoría, tales como: funciones del “*tutor-profesor*”, “*metodología de las tutorías*”, “*función tutorial*”, “*ámbitos de intervención del plan de acción tutorial*”, “*programas de tutorías*”, “*formación tutorial*”, “*evaluación de la tutoría*”, “*evaluación de la acción tutorial*”, “*evaluación de la función tutorial*”, “*evaluación de las dificultades de la acción tutorial*”, “*perfil del tutor*”, “*capacitación del tutor*”, “*tutoría grupal*”, “*tutoría individual*”, “*sistema institucional de tutoría*” “*entrevista tutorial*”, “*programación tutorial*”, etcétera (Rodríguez, 2004; Alonso, 2006; Pere, 1998 y Xus *et al.*, 2003). Es preciso detenernos y preguntarnos qué es lo que finalmente se entiende por tutoría en los diversos contextos educativos. De entrada, podemos señalar que son múltiples los significados que le han sido asignados y las modalidades que ha venido asumiendo, dependiendo del nivel al que se alude —educación básica o superior— y de la institución que la promueve. Dicho de otra forma, igual se apela —por ejemplo— a la tutoría en la educación obligatoria (secundaria) que en el doctorado, a pesar de que ciertamente son totalmente distintas las nociones que una y otro han establecido y operado a través de programas y estrategias específicas.

He aquí dos, entre otras, de las visiones que sobre tutoría se han formalizado: la correspondiente a la educación básica (secundaria) y la relativa al nivel superior (licenciatura).

En el caso mexicano y en cuanto a la educación básica, particularmente la educación secundaria, la tutoría hizo su aparición en el recién instaurado currículum de 2006, conforme a la Reforma de la Educación Secundaria, con un espacio, denominado “Orientación y tutoría”, al que se le designa una hora semanal durante los tres grados de este ciclo educativo. Oficialmente es “un espacio curricular de acompañamiento, gestión y orientación grupal, coordinado por una maestra o un maestro, quien contribuye al desarrollo social, afectivo, cognitivo y académico de los alumnos, así como a su formación inte-

gral y a la elaboración de su proyecto de vida” (SEP, 2006). Los propósitos establecidos para la tutoría son (*ibid.*):

- Acompañar a cada grupo de alumnos en las acciones que favorezcan su inserción en la dinámica de la escuela secundaria y en los diversos momentos de su estancia en ella.
- Contribuir al reconocimiento de las necesidades y los intereses de los adolescentes en su proceso académico, coadyuvar en la formulación de un proyecto de vida viable y comprometido con su realización personal en el corto y mediano plazos.
- Favorecer el diálogo y la solución no violenta de los conflictos en el grupo y en la comunidad escolar, el respeto a la diversidad y la valoración positiva del trabajo colectivo como un medio para la formación continua y el mejoramiento personal y de grupo.

A partir de estos planteamientos, podemos reiterar algunos rasgos específicos de la tutoría, propios de este nivel: es una más de las asignaturas que conforman el currículum, aun cuando sólo se le destine una hora semanal; es un proceso colectivo puesto que se atiende a los alumnos de manera grupal. Oficialmente, cualquiera de los profesores que labora en la escuela puede convertirse en un docente-tutor, asumiendo un doble papel. La tutoría es una clase, como la del resto de materias, aun cuando aquí no se trata de saberes que transmitir por parte del tutor y de informaciones o contenidos que los alumnos deben apropiarse, sino de un espacio de diálogo y debate donde se abordan temáticas o problemáticas de interés para los alumnos o socialmente significativas. La tutoría, en este caso, se desarrolla necesariamente en el ámbito de un grupo a partir de intervenciones tendientes a lograr los objetivos señalados. Aquí, las líneas de trabajo de la tutoría grupal son cuatro: la inserción de los estudiantes en la dinámica de la escuela, el seguimiento académico de los alumnos, la convivencia en el aula y en la escuela, y la orientación académica y para la vida. Por otro lado, la tutoría es definida como “espacio curricular de acompañamiento”, concepción que resulta relevante a la vez que sorprendente, como se verá más adelante. En suma, la

tutoría es planificada, programada como cualquier otro curso, aunque con propósitos puntuales no necesariamente vinculados al aprendizaje y, por tanto, es desplegada a partir de condiciones, medidas, dispositivos y estrategias específicamente diseñados para este nivel educativo.

La distinción que en este nivel educativo se establece entre tutor y orientador consiste, fundamentalmente, en que el primero, denominado tutor de grupo, es quien tiene a su cargo el trabajo grupal en el marco del espacio curricular destinado para tal efecto, en tanto que el segundo, es aquel que atiende individualmente a los alumnos en asuntos vinculados con su desempeño escolar. De ahí que tutor y mediador, en este caso no es lo mismo.

En cuanto a las universidades, en el nivel de licenciatura y de acuerdo con lo establecido por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior, el sistema tutorial actualmente establecido “responde a un conjunto de objetivos relacionados con la integración, la retroalimentación del proceso educativo, la motivación del estudiante, el desarrollo de habilidades para el estudio y el trabajo, el apoyo académico y la orientación” (ANUIES, 2002: 45). Entre los objetivos de este sistema tutorial, destacan (*ibid.*):

Contribuir a elevar la calidad del proceso formativo en el ámbito de la construcción de valores, actitudes y hábitos positivos y la promoción del desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes [...]; revitalizar la práctica docente mediante una mayor proximidad e interlocución entre profesores y estudiantes [...]; contribuir al abatimiento de la deserción y evitar la inserción social de individuos sin una formación acabada [...]; crear un clima de confianza [...] que permita el logro de los objetivos del proceso educativo; contribuir al mejoramiento de las condiciones de aprendizaje de los alumnos [...].

Contrariamente a la idea de tutoría promovida para la educación secundaria, en la universidad, la tutoría en licenciatura supone primordialmente un proceso de interlocución entre el tutor y el tutorado y, en consecuencia, su realización obliga a un trabajo personalizado con cada alumno o, en su caso, con un reducido número (cerca de ocho estudiantes), a pesar de

que, en la actualidad, ya se habla también, en otros espacios universitarios, de tutoría grupal, donde se acepta a un mayor número de alumnos. Desde el punto de vista institucional y en el marco de la educación superior, la tutoría no se inscribe en el currículo de una carrera determinada, sino que se despliega extracurricularmente y forma parte de un “programa especial”, al que se pueden o deben, según las políticas de cada institución, inscribirse los estudiantes, aunque, en la actualidad, las autoridades de educación superior están exigiendo la instauración de esta práctica. Si bien la pretensión de elevar el desempeño académico de los alumnos y solucionar los problemas —personales, académicos y del contexto— que enfrentan es compartida por la visión de tutoría en educación secundaria, en el nivel de educación superior, se privilegia la noción de tutoría como una modalidad de la actividad docente “que comprende un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante. Como parte de la práctica docente tiene una especificidad clara; es distinta y complementaria a la docencia frente a grupo, pero no la sustituye. Implica diversos niveles y modelos de intervención; se ofrece en espacios y tiempos diferentes a los programas de estudio” (*ibid.*: 43). Para Rodríguez Espinar (2004: 27-29), la tutoría es considerada como una acción docente de orientación dirigida a impulsar y facilitar el desarrollo integral de los estudiantes en las siguientes dimensiones: intelectual cognitiva, afectivo-emotiva, social y profesional. Según el mismo autor se pueden distinguir tres modalidades de acción tutorial: de materia, de carrera o itinerario académico y de asesoramiento personal, las cuales, según el autor, se concretan en tres diferentes niveles de intervención en la acción tutorial: la tutoría de materia, la tutoría de carrera o de itinerario académico, y la tutoría de asesoramiento personal, cada una de las cuales presupone roles y funciones específicos por parte del tutor y la definición de objetivos, estrategias, actividades y evaluaciones diversificadas.

En suma, la tutoría ha sido recientemente impuesta e institucionalizada en los diferentes niveles del sistema educativo nacional y, al parecer, surge como una práctica nueva y posiblemente *emergente* tanto en la educación básica como en la superior con la intención de atender las nuevas realidades económicas, sociales y culturales de la sociedad contemporánea y

de la población que acude a la educación obligatoria y a las universidades. Tal parece que se trata de una panacea que posibilitará a las instituciones de educación enfrentar exitosamente los nuevos escenarios sociales de este inicio de siglo, en virtud de que las prácticas educativas habituales se han mostrado, por lo que se ve, insuficientes, incapaces, limitadas para afrontar los retos contemporáneos: la sociedad de la información y la comunicación, la democratización de la cultura, el mundo globalizado, las tendencias individualizadora y competitiva, el aumento del desempleo, la necesidad de formación continua, las desigualdades económicas y sociales prevalecientes en el país, la ausencia de movilidad social, la necesidad de adaptación al cambio, la necesidad de actuar reflexivamente en contextos culturales y sociales que se transforman permanentemente, la incertidumbre respecto al futuro, la violencia en la sociedad y en los medios electrónicos, entre otros. En cuanto a las nuevas necesidades y desafíos por enfrentar en las instituciones educativas y en las aulas, que igualmente la tutoría pretende encarar, podemos señalar, entre otros: el aumento de grupos minoritarios (indígenas, mujeres, trabajadores, campesinos, migrantes), la diversidad cultural y económica del alumnado, la internacionalización de la educación, los procesos de certificación, acreditación y evaluación de los alumnos, de las carreras, de las instituciones, la flexibilización del currículum, la formación con base en competencias y para el trabajo en equipo, el acceso a la información fuera de la escuela, la violencia en las instituciones educativas, el incremento de enfermedades sexuales y de adicciones, la heterogeneidad de intereses y expectativas de los estudiantes y, por otro lado y sobre todo, la exigencia de mejorar los resultados en el desempeño académico de los alumnos, disminuir la reprobación y el rezago y potenciar la retención de aquéllos en los diversos niveles del sistema.

Se entiende, por tanto, que la tutoría se legitima como una estrategia institucional con el propósito de enfrentar los nuevos escenarios educativos y sociales, propios de una sociedad muy distinta de la del siglo pasado, porque ciertamente los modelos educativos (educación obligatoria) y académicos (formación universitaria) de la segunda mitad del siglo xx se han visto

superados por los cambios que se viven hoy en día y por las demandas que a partir de éstos se plantean a la educación.

Sin embargo, lo que conviene preguntarnos es si realmente la incorporación de la "tutoría" en las instituciones educativas resulta valiosa para los alumnos, considerando que, de manera genérica, es conceptualizada como una estrategia que, lejos de contribuir al advenimiento del individuo como sujeto de su existencia, resulta un dispositivo de carácter instrumental semejante a cualquier técnica que se despliega, sea para poner una inyección, sea para hacer tornos, sea para embotellar la leche, sea para aplicar un test, tal como lo puntualiza Mora (1998: 25), al abordar las funciones del tutor: "El profesor tutor comenzará por una planificación de los pasos a seguir en su tarea, poniendo en primer lugar el de recoger información sobre el grupo y sobre cada uno de los alumnos a fin de contar con unos conocimientos de base que le ayuden a captar la situación en que se encuentra y a elaborar un diagnóstico de la misma."

La visión instrumentalista de la tutoría se puede constatar al revisar la cantidad de manuales publicados en la última década, en los que se prescriben los componentes de un sistema tutorial y las fases que se deben seguir para desplegar "exitosamente" estas prácticas o bien los requisitos que se deben cumplir para ser tutor, temáticas desarrolladas, entre otros, en la obra de Comellas (2002). Baste con citar el planteamiento de Alonso (2006: 132-133), quien detalla:

Apoyados en las funciones administrativas que se desarrollan en todo organismo social con un enfoque sistémico, se puede señalar que en este parámetro intervienen los siguientes componentes: Planeación: diagnóstico de necesidades de tutoría, objetivos, metas y políticas, misión, visión y filosofía del sistema de tutoría, marco conceptual, procedimientos, programas (estratégico, táctico y operativo), metodología, normatividad. Integración: recursos humanos, espacios físicos para la operación de la tutoría, recursos materiales, instrumentos (carpeta electrónica de tutores, carpeta de apoyo al tutor, formatos de registro, trayectoria académica, información del alumno, herramientas de acercamiento al estudiante), interrelación de recursos. Organización: estructura del grupo de tutores, funciones, formas de comunicación interna y externa, relación

con otras instancias, mecanismos de difusión y publicación. Dirección o implementación: estrategias de implantación, solución de imprevistos, identificación de características del estudiante, hábitos de estudios, conductas, situaciones de crisis [...] Evaluación y control: registro, evaluación y seguimiento de la actividad tutorial, criterios e indicadores para evaluar la tutoría, seguimiento y evaluación de los tutores y de su actividad, evaluación de las dificultades, evaluación de la funcionalidad, evaluación para efectos de promoción o desempeño del profesorado. Coordinación: interna y externa, horizontal y vertical, voluntaria y dirigida, interrelación de todos los elementos del sistema.

En fin, estamos en condiciones de cuestionarnos si la tutoría representa una posibilidad de encuentro entre el tutor y los alumnos o más bien se trata de una reunión donde no hay encuentro porque no hay sujetos, es decir, no hay un reconocimiento del otro, no hay espacio reconocido para la alteridad, para lo extranjero, lo ajeno, porque ciertamente la entrada en una nueva relación supone necesariamente una ruptura y una cierta amenaza para la integridad y la identidad del sujeto. En efecto, en cualquier proceso relacional, el hecho de darle un lugar al otro, significa aceptar un proceso de cambio no predecible, no anticipable, porque el vínculo de cualquier sujeto con el otro altera, modifica a ambos y, a su vez, al vínculo mismo. La ausencia del reconocimiento del otro supone la negación del derecho a la palabra y a la acción, supone, igualmente, la negación de la búsqueda o consolidación de la autonomía del otro, porque ese otro no existe, porque no es capaz de pensar, decidir y actuar por sí mismo y para sí mismo. En efecto, la mayoría de las nociones de tutoría promueve la polarización del estatus de los participantes —el del tutor y el del alumno—, polarización que justifica y profundiza la asimetría de la relación y la imposibilidad de acercamiento —si no es que fomenta más bien el distanciamiento entre ambos— al concebir al tutor como autoridad, que está comprometido a garantizar que el alumno se habitúe a hacer lo que el tutor ha decidido, lo que el tutor considera pertinente, lo que el tutor desea, lo que al tutor le satisface, lo que el tutor ha previsto para lograr las metas, lo que el tutor estima como valioso, útil y necesario para el otro, es decir, la tutoría tiende a devenir un proceso de sujetación,

de resignación, de sumisión y de acatamiento, por parte del otro, el alumno.

Contrariamente a esta visión, se abre la posibilidad de reconocer al otro como esencial a la identidad del yo, del yo del tutor, en virtud de que es imposible concebir nuestra identidad sin el otro, porque el contacto del tutor con el otro, inevitablemente lo transforma, lo cambia. En realidad, nunca permanecemos “yo”, sino que una parte del “tú”, o sea del otro, se integra en nosotros mismos, modificándonos y modificando nuestro sentimiento de mismidad. Se trata, como apunta Michel Serres, de un “viaje con el otro hacia la alteridad” (1922: 28), viaje que implica una partida sin regreso, en tanto que no podemos retroceder más.

SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO

Si bien, algunas de las visiones sobre la tutoría introducen el término de “acompañamiento” como sinónimo (Ysunza y Mora, 2006), es preciso tener precaución en el uso de ambos vocablos y establecer los matices y las diferencias necesarias.

Contrariamente a las nociones de tutoría ampliamente expandidas y legitimadas, la noción de “acompañamiento” se comprende —con distinciones importantes respecto a la primera y a otras colindantes, tales como las de ayuda, asesoría, orientación— como el proceso que, en el marco de una posición ética, reconsidera el papel del otro —del alumno, del estudiante— en tanto que es su devenir el que está en juego, otorgándole una centralidad a la escucha y a la alteridad, que muy frecuentemente ciertas nociones y prácticas de tutoría eluden, niegan o ignoran.

Desde su etimología, el verbo acompañar se compone de “ac”, que quiere decir “movimiento hacia”; de “com”, que significa “con” y “pañ”, que proviene de “pan”, de “alimentar” (Corominas y Pascual, 1996: 161). De ahí que la palabra acompañar significa “unirse a alguien para ir donde él va al mismo tiempo que él” (Le Robert, 1981: 13). A partir de este planteamiento, de entrada, podemos señalar que se aleja de la noción habitual de tutoría, al establecer que acompañar a alguien significa ir con él, estar con él, caminar junto a él, en su propio camino y, justa-

mente, hacia donde él quiere ir. Se reconoce, por tanto, que en la noción de acompañamiento está implicada una idea de desplazamiento en común en una situación en la que hay un actor fundamental que debe ser sostenido, apoyado para alcanzar su meta, tal como sucedía en las cortes reales, donde el príncipe era acompañado por los cortesanos. De ahí que el actor principal no era el acompañante, sino el acompañado; por el contrario, el acompañante iba al lado del actor central, junto al otro, en una posición de segundo plano y por ningún motivo, podía suplantar al actor principal.

Actualmente, el término acompañar tiene múltiples empleos, tal como lo documenta Ardoino (2000a):

- a) En música, el acompañamiento complementa los cantos o las melodías de los solistas o de los grupos, entre los cuales se establece una relación armónica entre el acompañante y el acompañado, aunque aquí quien acompaña no es el que marca el ritmo, sino el acompañado.
- b) En el campo educativo, se ha utilizado la noción de acompañamiento para aludir a relaciones personalizadas entre alumnos y profesores, formadores y formados; sin embargo cuando estas relaciones se burocratizan, situación que es muy frecuente, se convierten en contactos distantes, se pierde el acercamiento singular y la posibilidad de atender a las particularidades específicas del estudiante.
- c) En el ámbito de la formación profesional y de la educación de adultos, se habla de acompañamiento cuando se despliegan procesos de apoyo, de acercamiento a los adultos "aprendices", procesos que se fundan prioritariamente en la potenciación de sus saberes y experiencias profesionales.
- d) En la esfera de los deportes, el denominado *coach* o entrenador desarrolla una función de acompañamiento de los deportistas, al dirigirlos, el decidir los cambios y los movimientos con la finalidad de lograr un alto rendimiento. Sin embargo, el *coach* puede asumir diferentes posiciones: hacer a los deportistas conforme a su manera o, contrariamente, reconocer sus particularidades, ritmos, capacidades y aptitudes para que ellos se desarrollen y

potencien sus competencias personales. Aquí se abre el debate entre el *coach* como todopoderoso o el *coach* como *partenaire*,¹ junto con los otros *partenaires*.

- e) En la clínica, en el dominio de los cuidados médicos hospitalarios, psíquicos, terapéuticos y psicoanalíticos, el acompañamiento aparece como una práctica fundamental para la cura, el restablecimiento o la rehabilitación, práctica que se inscribe en el registro de una temporalidad determinada. En este caso, la dimensión biológica o psíquico-afectiva se encuentra vinculada con la duración de la recuperación o con la evolución e implica la cooperación de los pacientes con el personal que los acompaña, sean éstos médicos, enfermeras, psicólogos, psicoanalistas o cualquier tipo de terapeuta. Es el personal terapéutico el que dirige al paciente hacia la cura, teniendo a su cargo la conducción del proceso.
- f) El ámbito de las solidaridades y de la cooperación internacional, la ayuda asistencial y el acompañamiento surgen a partir de las divisiones del planeta —norte-sur, países centrales y países periféricos— y se inscriben en las esferas de la educación, de la salud, de la economía y son frecuentemente operadas a través de ONG o bien de los organismos internacionales.

Además de estos usos del término acompañamiento, habrá que añadir el que alude al acompañamiento espiritual, práctica que se remonta hasta la antigüedad greco-romana y que habiendo estado reservada a los monjes y comunidades religiosas, se fue extendiendo hasta llegar a los laicos. La dirección espiritual, regularmente ligada con el acompañamiento, en la tradición cristiana y en otras religiones, supone un esfuerzo, por parte del acompañante, de desdibujamiento de éste para impulsar el desarrollo del acompañado. La posición del acompañante, en este caso, es de servicio.

En fin, en todos estos empleos del término de acompañamiento, se advierten posiciones y miradas diferenciadas res-

¹ El término francés "*partenaire*" no tiene una traducción precisa en español y significa aquel que se co-responsabiliza con otros en una tarea o una acción, pero que se encuentra en la misma posición que los demás.

pecto al acompañante y al acompañado, así como procesos diversificados: sumisión/liberación, dependencia/autonomía, dirección/desarrollo, particularidad/universalidad, autoridad/*partenariat*, singularidad/homogeneidad, identidad/alteridad. Por ejemplo, mientras en música, el acompañado es el que lleva al acompañante, en salud, el acompañante es el que conduce al acompañado, a partir de lo que se construyen procesos interactivos de diversa naturaleza y se desarrollan lógicas diferenciadas y dialécticas: de conformización, de reconocimiento de la alteridad, de construcción identitaria, de obediencia, de prescripción, de sometimiento, de independencia, de liberación —entre otras—.

Regresemos entonces a cuestionarnos qué significa el acompañamiento en educación y cuál sería su relación y sus distinciones con respecto a la tutoría.

De entrada, podemos puntualizar que el acompañamiento igual que la tutoría coloca a dos o más sujetos en posiciones asimétricas, en virtud de que el acompañante así como el tutor ejercen una función específica y el lugar que ocupan frente al tutorado o el acompañado no puede confundirse con el de éstos. Sin embargo es preciso puntualizar algunas distinciones. La noción de acompañamiento releva una visión más cercana al sujeto, donde éste, el sujeto acompañado asume la centralidad y prevalece, por lo menos, una tendencia a buscar disminuir la asimetría. Se trata, en efecto, de un sujeto de deseo, de palabra y de acción, que se posiciona, por tanto, en condición de compartir la palabra con el otro, con el acompañante, comprendido como *partenaire*. Por su parte, en la noción de tutoría se privilegia la directividad, la asistencia, el apoyo, la conducción, la prescripción y, por qué no, el control respecto al tutorado, a partir del saber y de un proceso de racionalización que resulta fundamental para la conducción del alumno, del estudiante. Es la lógica de la búsqueda del progreso del otro, en la que subyace la intención de hacerlo avanzar incluso obligatoriamente y, a veces, a pesar de él mismo, aun cuando éste tuviese la posibilidad de rechazar las propuestas o las prescripciones del tutor. En el acompañamiento, el acompañante ejerce fundamentalmente una capacidad de escucha activa y el acompañado acude a él para hablar, para interactuar. El acompañante, al escuchar, reconoce la existencia del otro, de aquel

que tiene derecho a la palabra. Por su parte, en la tutoría, es el tutor quien más comúnmente hace uso de la palabra y, en consecuencia, el tutorado escucha los consejos, las orientaciones que aquél le brinda y, además, las atiende, porque está generalmente obligado a hacerlo. Estamos frente a dos modelos de relación diferenciados con perspectivas e intencionalidades variadas. Si bien no podemos hablar de prácticas “químicamente puras” para distinguir tutoría de acompañamiento, sí es necesario puntualizar algunas especificidades.

- a) En la tutoría, *la claridad y la certeza* del tutor para guiar al tutorado constituyen los caracteres sustantivos de su función. Aquí se privilegia una tarea de carácter directivo u orientador basada en un proceso de racionalización, nutrido, a su vez, con base en el saber y el saber-hacer del tutor. La interacción que de aquí se deriva es casi unidireccional, transitiva, del tutor (agente activo) hacia el tutorado (agente pasivo). La dirección del tutor es indispensable para la obtención de resultados favorables, aunque no la garantiza; sin embargo, el tutor se sitúa más cercanamente de una situación de consejo, de información, que en situación real de acompañamiento. La tutoría se inscribe, por tanto, en un registro diferente del acompañamiento. Se trata de un registro de lo programático tendiente a la obtención de un objetivo puntual y bajo una cronometría determinada, que supone seguimiento, supervisión y control. La tutoría opera, por tanto, en el marco de la regulación, en la que ambos —tutor y tutorado— asumen derechos y obligaciones. Las funciones de ambos están previstas y se despliegan en torno a negociaciones, optimización de recursos.
- b) En el acompañamiento, *la incertidumbre y la inseguridad* configuran el escenario en el que interactúan acompañante y acompañado. Este escenario está marcado por una voluntad de colaboración y en donde a pesar de la desigualdad de condición de ambos, es decir, de la posición jerárquica diferenciada, se asume la interacción como interacción de subjetividades y el acompañamiento como un proceso en el que el acompañado tiene un lugar como sujeto: aquel que el acompañante le otorga como interlocutor.

De ahí, que el acompañado comparte con el acompañante momentos de trabajo, pero también de fuera del trabajo, abriendo la posibilidad de un verdadero encuentro, de un espacio reconocido de alteridad, en donde acompañante y acompañado se descubren mutuamente y a sí mismos en un proceso relacional, de acercamiento, en el que ambos se debaten entre la identidad y la alteridad, lo propio y lo extraño, lo extranjero. Simmel, citado por Jodelet, establece que “La unidad de la distancia y de la proximidad, presente en toda relación humana, se organiza aquí en una constelación, en la que la fórmula más breve es ésta: la distancia al interior de la relación significa que lo próximo es lejano, pero el hecho mismo de la alteridad significa que lo lejano es próximo” (Jodelet, 2008).

- c) Tanto la tutoría como el acompañamiento no pueden ejercerse si no es a partir de un mandato *institucional*, esto es, ambos se inscriben en un contexto institucional educativo específico, cuya ubicación los hace poseedores de un cierto poder. Es la institución quien formaliza y legitima al tutor o al acompañante para desarrollar la tutoría o el acompañamiento, pero siempre con base en un marco (criterios, reglas, estatutos, normas) que ella define. Si bien es cierto que ambos, tutor y acompañante, despliegan sus funciones con base en una formación profesional explícita, el ejercicio de la tutoría reclama más puntualmente —como arriba se marcó— actividades relacionadas con la planeación, la programación, el desarrollo, el reporte y la evaluación, esto es, se inscribe en la esfera de lo técnico, de lo instrumental, de lo funcional. Por el contrario, hablar de acompañamiento implica una cierta ruptura con lo técnico, porque aquí no caben ni la planeación, ni la ejecución, ni la evaluación. La esencia de la acción de acompañamiento es el *sujeto*. Como ya señalamos antes, se trata de *estar con él, de vivir (metafóricamente) con él, de ir con él, a donde él va y al mismo tiempo, caminar por el camino que él quiere, es decir, de caminar juntos, uno al lado del otro*. El acompañamiento no puede por tanto asentarse en el registro de lo técnico, ni en la lógica de la funcionalidad, sino exclusivamente en la esfera *de lo humano*, de las *acciones del hombre* y, en consecuencia, del deve-

nir del acompañado, devenir que siempre resultará incierto y dudoso, devenir que se funda en el horizonte de un proyecto personal, el del acompañado. Como apunta Ardoino (2000b: 45): “aquí hay un lugar para la ambivalencia, para el juego de intereses diversos, opuestos, contrarios, en conflicto los unos con los otros [...]. Las problemáticas del deseo, del sentido vienen a interferir con los cálculos estratégicos y las lógicas de acción [...] [propias de la tutoría]”. De ahí que en un trabajo de tutoría hay muy poco espacio para la confrontación, para el conflicto, para las contradicciones y, en cambio, mucho para la obtención de buenos resultados, para el logro de productos, para la eficacia del trabajo desarrollado, pero también para la obediencia, la sumisión, la dependencia, la sujeción.

El proceso de acompañamiento resulta más proclive para la comprensión de: la complejidad de las relaciones de implicación entre acompañante y acompañado, la usual confrontación de deseos entre ambos, la apertura a la palabra del acompañado, la posibilidad de trasgresión, el lugar del conflicto y de su superación y, en suma, el cuestionamiento de las aparentes certezas en que se funda lo instituido y de la recepción de lo instituyente.

- d) Ambos, tutoría y acompañamiento aluden a procesos. En la primera, más que proceso sería un procedimiento, en virtud de que está definido previamente y tanto tutor como tutorado lo conocen y están obligados a transitar por las etapas que conforman la ruta establecida para arribar a la meta acordada. Retomamos aquí, en consecuencia, la noción de *trayectoria*, posiblemente más cercana a la de tutoría y abordada por Ardoino como “un movimiento predeterminado que traza la carrera [...] de un móvil inerte por sí mismo, pero propulsado a partir de una fuente de energía [...]. Por este hecho, la trayectoria implica norma y modelo, lo que funda su control” (*ibid.*: 136). En este sentido, en la tutoría se establecen usualmente, además, los derechos y las obligaciones y responsabilidades de los actores —tutorando/tutor— y se advierte de manera genérica que durante la trayectoria, el tutor, es quien dirige, es quien ejerce la autoridad, para que el tutorado transite por el itinera-

rio establecido y no se salga de la ruta predefinida, o bien, en el caso de que lo hiciera, regresarlo al buen camino.

A diferencia de la trayectoria, las nociones de camino y de recorrido, parecen más cercanas a la de acompañamiento, al dispensar —como apunta Ardoino— un lugar preponderante para el tiempo, la duración y el ritmo del acompañado y al reconocer que el camino aquí no preexiste, sino que, como lo señaló Machado y lo recuerda Ardoino, “se hace al andar” (*ibid.*). En ese andar, el acompañado es el protagonista de su camino, es el actor de la escena y, el acompañante, es el compañero que camina al lado de él, junto con él, que participa y vive la historia de él, porque va con él, al mismo tiempo que él.

EN SUMA

Podemos cerrar este texto señalando que posiblemente en la tutoría se advierte explícitamente el deseo de poder del tutor y su voluntad de “*formar*” al otro, como acción transitiva, cuando en realidad no se trata de formar a nadie, sino de acompañarlo en su proyecto educativo, *de compartir con él su proceso formativo, en el que los avances, igual que los retrocesos, son compartidos por ambos. En suma: ir con él y al mismo tiempo que él*: en su adolescencia, en la escuela media, en su juventud, en la universidad, en su adultez, en la educación permanente, pero lejos, muy lejos de formalismos administrativos y de estrategias o instrumentales técnicos, utilitarios o pragmáticos.

La noción de acompañamiento, en síntesis, implica, por un lado, una postura, por parte del acompañante, de recepción, de acogimiento del otro, de aceptación del otro, tal como él es, y no de intervención y, por otro lado, una posición ética que se teje en las intencionalidades del propio proceso de acompañamiento, es decir, en la búsqueda del respeto y de la autonomía del acompañado, potenciando su responsabilidad de optar y de actuar sobre sí mismo, dado que lo que está en juego es su devenir.

Para Lhotellier, el acompañamiento se puede caracterizar como un proceso que da la unidad a un trabajo realizado en común (acompañante y acompañado) a partir de tres dimensiones, las tres inscritas en una perspectiva ética: la comunica-

ción dialógica, el trabajo sobre el sentido y el trabajo del actuar sensato.

- a) Lo dialógico alude a la importancia de la comunicación, al hecho de reconocer que la palabra compartida es la tierra común de cualquier cambio posible. “Lo dialógico no se decreta, se inventa cada vez en una acogida, una hospitalidad, una recepción” (Lhotellier, 2001: 190).
- b) El trabajo sobre el sentido, inscrito en la relación dialógica, busca abrir la posibilidad de dar sentido a lo que la persona hace. Es un trabajo de autonomización que implica la marcha y marchar es conducirse, hacer su camino, saber cambiar de paso, descansar, continuar, detenerse, avanzar; pero para seguir el camino que conduce lejos, hay que saber marchar, porque la marcha constituye la experiencia del camino hacia sí. “Se trata, en consecuencia, de acompañar un pasaje, una transición, tener la vida de cada uno abierta a una búsqueda viva: el poder del sentido, el arte de conducir su vida” (*ibid.*: 191).
- c) Todo acompañamiento demanda una ética de la realización de la persona, hecho que implica evitar separar persona, competencias y situaciones. Para construir un actuar sensato que tenga sentido para la persona, es necesario visualizar el conjunto de las polaridades del actuar: competencias comunicacionales, situacionales y temporales. La centración de las competencias para una ética de la persona da la orientación sensata de la acción, en donde se articulan los valores y los conocimientos, articulación que sólo se puede posibilitar a través de una construcción continua con el otro, con el ajeno, con el acompañado.

Terminamos este texto de la misma forma que iniciamos: ¿tutoría y/o acompañamiento en la secundaria y en la universidad?

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO A., José María (2006), *Manual de orientación educativa y tutoría. Educación media y media superior*, 3a. ed., México, Universidad La Salle/Plaza y Valdés.

- ANUIES (2002), *Programas institucionales de tutorías. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, 2a. ed., México (Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones).
- ARDOINO, Jacques (2000a), "De l'accompagnement en tant que paradigme", en *Pratiques de Formation. Analyses*, núm. 40, noviembre.
- ARDOINO, Jacques (2000b), *Les avatars de l'éducation*, París, PUF (Éducation et Formation. Pédagogie Théorique et Critique).
- BLANQUEZ FRAILE, Agustín (1988), *Diccionario español-latino, latino-español*, Barcelona, R. Sopena.
- COMELLAS, María Jesús (coord.) (2002), *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*, Bilbao, Praxis (Educación al Día. Didáctica y Pedagogía).
- COROMINAS, Joan y José A. Pascual (1996), *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, vol. II, Madrid, Gredos.
- GONZÁLEZ, Rubén y Alejandra Romo (2005), *Detrás del acompañamiento. ¿Una nueva cultura docente?*, Colima, Universidad de Colima.
- INSTITUTO de INVESTIGACIONES JURÍDICAS (1989), *Diccionario Jurídico Mexicano*, vol. IV, 3a. ed., México, Porrúa/UNAM.
- JODELET, Denise (2008), "Chapitre 1. Formes et figures de l'altérité". Consultado en <http://www.pug.fr/extrait_ouvrage/Eautre.pdf>. Fecha de consulta: 20 de enero de 2008.
- LE BOUËDEC, Guy *et al.* (2001), *L'accompagnement en éducation et en formation*, París, l'Harmattan.
- LE ROBERT (1981), *Le Petit Robert*, I, París.
- LHOTELLIER (2001), en *L'accompagnement en éducation et en formation*, París, l'Harmattan.
- MORA, Juan Antonio (1998), *Acción tutorial y orientación educativa*, 5a. ed., Madrid, Narcea (Educación Hoy).
- PERE ARNAIZ, Sofía Isús (1998), *La tutoría, organización y tareas*, 4a. ed., Barcelona, Graó (122).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1984), *Diccionario de la lengua española / Academia española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992), *Diccionario de la lengua española*, t. II, 21a. ed., Madrid, Espasa-Calpe.

- ROMÁN, José María y Estanislao Pastor (1980), *La tutoría. Pautas de acción e instrumentos útiles al profesor-tutor*, Barcelona, CEAC.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, Sebastián (coord.) (2004), *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*, Barcelona, Octaedro/ICE.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2006), "Reforma de la educación secundaria", consultado en <<http://www.sep.gob.mx>>. Fecha de consulta: 30 de enero de 2008.
- SERRES, Michel (1992), *Le tiers-instruit*, París, France Loisirs.
- XUX, Martin *et al.* (2003), *Tutoría. Técnicas, recursos y actividades*, Madrid, Alianza (Ensayo, 223).
- YSUNZA BREÑA, Mariza y Sofía de la Mora Campos (2006), *La tutoría. Incorporación del estudiante al medio universitario*, México, UAM.

3. EL TUTOR Y LA TRANSFERENCIA DEL TUTORADO: PODER DE TRANSFORMACIÓN U OBSTÁCULO PARA EL CRECIMIENTO

*Alicia Colina**

INTRODUCCIÓN

Mis experiencias como tutorada durante mi formación y como tutora en el nivel licenciatura y posgrado han originado mi interés por la función tutorial. La importancia que tiene la relación tutor-tutorado en el desarrollo personal y profesional del asesorado es sin duda la esencia del interés por el tema.

En los últimos años la figura de tutor en las instituciones de educación secundaria, media superior y superior, ha tomado una gran importancia y se intenta, a través de los programas institucionales de tutorías, delimitar el campo de acción de ellos. De hecho, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en una de las “visiones” utópicas del Sistema de Educación Superior para el año 2020, visualiza al académico, en ese periodo de tiempo, como un profesional transformado, actualizado y en uno de los apartados refiere: “El papel del profesor se ha visto profundamente modificado, tendiendo a ser más un tutor y un facilitador del aprendizaje y del acceso a la información. Su rol central no se reduce a la transmisión de la información, sino que incluye el desarrollo de las habilidades intelectuales de los alumnos y el acompañamiento para su formación integral, según las características de cada área”(ANUIES, 2000: 145).

Sin embargo, la realidad, en el 2008, es que no sólo en muchas instituciones esto aún no se lleva a cabo, sino que además

*Universidad Autónoma de Tlaxcala.

la elección o asignación de tutores y los cursos y talleres para la formación de éstos no son suficientes para proporcionar a los asesores académicos o tutores las herramientas necesarias que les permitan realizar su labor a través de una reflexividad constante que tome en cuenta la subjetividad de los participantes de la díada y que a su vez los aleje de la irracionalidad o parcialidad en la comprensión de los datos que se obtienen en la interacción con los asesorados.

Me parece necesario, antes de comenzar con la disertación sobre el tema, señalar que estoy utilizando como sinónimos tutor y asesor académico dándole más importancia al hecho del tipo de relación que se crea, ya sea porque así lo determina la institución o porque de parte de cualquiera de los miembros de la díada, los encuentros, por diversas razones, se convierten en frecuentes y necesarios.

Existen varios conceptos psicoanalíticos que nos permiten comprender la importancia que tiene la figura del tutor o asesor en la formación de los alumnos. Me refiero a los conceptos de identificación, identidad, transferencia y contratransferencia, entre otros. Los primeros conceptos que abordaré en este trabajo son los de transferencia y contratransferencia, los cuales deben comprenderse como procesos dinámicos que se desarrollan en toda relación humana y especialmente con más énfasis y claridad en aquellas relaciones cercanas en donde una de ellas juega el rol de autoridad o sujeto de un supuesto saber que ayuda al otro en su formación o en su cura. Tal es el caso del analista y su analizado, el maestro y su alumno, el tutor y su tutorado, etc. Por lo tanto, con el fin de enfatizar la importancia de tomar en cuenta la necesidad de una mejor formación y selección de tutores señalaré la definición que desde el psicoanálisis se hace de dichos procesos, la importancia que tienen, su nacimiento y desarrollo en la teoría psicoanalítica.

LA TRANSFERENCIA Y LA CONTRATRANSFERENCIA

El diccionario de psicoanálisis indica que "la transferencia es al proceso a través del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertas personas, dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellas y, de un modo especial, dentro

de la relación analítica. Se trata de una repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad". La contratransferencia es definida, en el mismo texto, como "el conjunto de reacciones inconscientes del analista frente a la persona del analizado y, especialmente frente a la transferencia de éste" (Laplanche y Pontalis, 1983: 84 y 439).

Freud inicia la denominación del concepto de transferencia refiriéndolo como "falso enlace", en donde el paciente, en forma inconsciente, le asigna al analista representaciones y deseos, que corresponden a figuras significativas del pasado del paciente, señalando, además, que dichas representaciones y deseos no aparecen como recuerdos sino como deseos que exigen un contexto lógico, utilizando así al analista (¿al tutor?) como soporte del deseo inconsciente y su objeto infantil. De esta forma, la transferencia suele convertirse en resistencia porque transforma al deseo inconsciente en algo presente exigiendo de un modo u otro y con herramientas de adulto (seducción o agresión) el cumplimiento o realización de éste. Es a través de dicha dinámica que se evita el recuerdo ya que la transferencia coloca el deseo en "la actualidad".

En *Lecciones introductorias al psicoanálisis*, Freud nos refiere cómo fue descubriendo la transferencia, dice:

Al principio pudimos creer que el análisis tropezaba con una perturbación provocada por un suceso accidental sin relación ninguna con el tratamiento propiamente dicho; pero cuando vemos reproducirse regularmente en cada nuevo caso, este amor del enfermo hacia su médico y lo vemos manifestarse incluso en las condiciones más desfavorables y aun en aquellos casos en que resulta grotesco [...] entonces nos vemos obligados a abandonar la idea de un perturbado azar y a reconocer que se trata de un fenómeno que presenta las más íntimas relaciones con la naturaleza misma del estado patológico. Este nuevo hecho que tan a disgusto nos vemos obligados a aceptar, lo designamos con el nombre de "transferencia" (Freud, 1916, 1917: 2398).

En este mismo texto, Freud, se pregunta y se responde sobre las características de la transferencia cuando tanto el analista como el paciente son hombres y dice: "Los sujetos masculinos presentan igual adhesión al médico, se forman también una

exagerada idea de sus cualidades, dan muestras de intenso interés por todo lo que al mismo se refiere y se manifiestan celosos de todos aquellos cercanos al médico en la vida real” (*ibid.*).

Freud distingue dos transferencias: una positiva, de sentimientos de ternura y admiración; y otra negativa, caracterizada por sentimientos de hostilidad. La transferencia positiva, frecuentemente, aparece en forma de enamoramiento; los individuos idealizan a su figura de autoridad y actúan ante ellos como clásicos enamorados; de ahí que si retomamos lo que Freud mencionara sobre el enamoramiento y lo aplicamos a la comprensión de la transferencia positiva que puede darse entre el tutor y sus asesorados, entenderemos la alta posibilidad de que sin la toma de conciencia de la misma díada, se pierda la objetividad y no se cumplan las metas y objetivos propuestos al inicio de la relación. Freud dice: “Del enamoramiento a la hipnosis no hay gran distancia, siendo evidentes sus coincidencias. El hipnotizado da, con respecto al hipnotizador, las mismas pruebas de humildad sumisión, docilidad y ausencia de crítica que el enamorado con respecto al objeto de su amor” (Freud, 1921: 2591).

Para Fromm (Krassoievitch, 2006: 58), la postura clásica del psicoanálisis con respecto a la transferencia, es sólo un aspecto de ésta. El otro aspecto que él considera se debe tomar en cuenta, y que implica una concepción más amplia de este concepto, ya que no necesariamente se le asigna una relación causal y directa con las figuras significativas de la infancia, se refiere a todo lo que el paciente cree percibir del analista, pero que corresponde a sus propias expectativas y temores.

Por otro lado, tanto en la teoría clásica del psicoanálisis freudiano, como en la propuesta psicoanalítica de Fromm, se señala que estos enlaces falsos e irracionales de la transferencia constituyen un fenómeno regular y constante que se da tanto en el análisis como fuera de él. “La irracionalidad propia de la ilusión transferencial no es, por ende, privativa de la situación analítica y se presenta en todas las relaciones, con todas las personas con las que interactúa el sujeto” (*ibid.*: 59).

Por lo tanto, no es sólo en el análisis o la tutoría que se crea este fenómeno, aunque las características a través de las cuales se establecen dichas relaciones facilitan su aparición, sino que está en la naturaleza humana y son la esencia de muchos malos entendidos y distorsiones de la realidad así como de los

abusos de las relaciones entre “no iguales”, como por ejemplo: médico-paciente, maestro-alumno, tutor-tutorado y en no pocas ocasiones entre terapeuta-paciente, sin embargo aunque sea algo frecuente debemos tomar conciencia de ello, sobre todo si de lo que se trata es de formar a otros.

De hecho, uno de los objetivos en la formación del psicoanalista es aprender a detectar la transferencia, hacer consciente su contratransferencia, y utilizar la transferencia para identificar los deseos inconscientes, levantar represiones y liberar al paciente haciendo consciente lo inconsciente. “La finalidad del psicoanálisis es [...] llevar al paciente a un punto en que adquiere plena libertad frente al analista porque ha experimentado en sí mismo lo que era inconsciente y lo reintegra a la conciencia” (*ibid.*: 58). Es decir, a pesar de que la transferencia tanto positiva como negativa se pone al servicio de la resistencia, evitando el acceso a lo inconsciente, la comprensión de ésta, se convierte en manos del analista en el más potente instrumento terapéutico, desempeñando un papel importantísimo e invaluable en la dinámica del proceso psicoanalítico.

Lo anteriormente expuesto permite comprender por qué en la relación tutor-tutorado puede surgir una batalla de emociones que si no se está preparado para convertir la subjetividad de éstas en recursos objetivos de comprensión y aprendizaje, los actores de esta dñada pueden enajenar su relación convirtiéndose en esclavos de las limitaciones de las configuraciones, de la transferencia y la contratransferencia, creadas conjuntamente por ellos mismos. Para salir como vencedores, enriquecidos con la experiencia, la capacidad de reflexión y de responsabilidad del tutor facilitará que el tutorado sea consciente de su transferencia y el mismo tutor de su contratransferencia. Es decir, sólo descubriéndose dentro de estos procesos se puede salir de ellos. Uno no puede resistirse a algo o dominar algo, que no lo haya transformado antes a uno. El tutor como el analista tienen que reconocer que son coactores en una obra apasionante, que tiene a los verdaderos autores en el pasado, frecuentemente en la infancia, de cada uno de ellos, o en la irracionalidad del presente en la que se representa el amor y el odio, la sexualidad y la destrucción del otro, la aceptación incondicional y el abandono, una obra en la que hay víctimas y verdugos. No obstante, hay que recordar o reconocer que todas

las relaciones humanas están compuestas por una mezcla de aquello que se lleva o transfiere a esta nueva experiencia con aquello que es real, que se crea o se descubre en ella.

El tutor, como el analista, debe salir de dicho marasmo emocional encontrando una manera diferente de ser con el tutorado o el analizado, sin fundirse con él o ella, ni tomar su distancia, sin ser seductor ni rechazante, sin ser víctima pero tampoco verdugo, permitiendo el crecimiento a través del autoconocimiento, conocimiento al que sólo se llega a través de una curiosidad auténtica, preguntándose: ¿cómo llegamos a esto?, ¿por qué siento lo que siento hacia él o ella?, ¿por qué con frecuencia descubro que lo agredo o que deseo hacerlo? ¿Por qué quiero buscarla o buscarlo con cualquier pretexto? Y todas las preguntas que sean necesarias para poder objetivar y manejar aquello que amenaza con impedir el logro de los objetivos por los cuales se inició la relación. Sin embargo, no basta con cambiar la ilusión con la realidad hay que tender un puente relacional que fortalezca a ambos.

LA IMPORTANCIA DE LO SUBJETIVO

En el mundo académico observamos que aquellos asesores o tutores que se preocupan por su eficiencia profesional son aquellos que expresan interés por apoyar el desarrollo de sus tutorados tomando en cuenta la subjetividad de éstos y reconociendo las características de la relación que se establece entre ellos. Es decir, se trata siempre de sujetos no autoritarios que desempeñan una autoridad racional, en donde el mismo tutorado, a través de la relación, reconoce la importancia que el tutor tiene, tuvo o ha tenido en su desarrollo personal y profesional.

Porter (2006: 4) señala que debemos concebir el trabajo del tutor como un acto de amor que se expresa generando, transmitiendo y compartiendo el conocimiento a través de una proximidad de los sujetos que signifique el reconocimiento del *otro* y, por lo tanto, que se traduzca en compromiso-solidaridad-transformación y, en efecto, sin duda, reconocer al otro implica aceptar su subjetividad, sus características personales incluyendo los aspectos sociales, económicos y de personalidad, de ahí que solamente a través de dicho reconocimiento un tutor

u asesor logra establecer una relación que permite contribuir al crecimiento del otro; sin embargo, uno de los errores que frecuentemente ocurren al establecerse la relación tutor-tutorado es la de olvidarse de especificar con claridad los objetivos de la relación y sobre todo darse el tiempo para identificar sus diferencias y relacionarse con y a través de dichas diferencias buscando tanto el tutor como el tutorado, el compromiso, la solidaridad y el esfuerzo necesarios que los acerque a los objetivos planteados.

Me parece indispensable aclarar que no basta con conocer y aceptar la subjetividad del otro para poderle ayudar en el desarrollo de sus capacidades y el alcance de las metas establecidas; el tutor puede malinterpretar la subjetividad del tutorado y verse sometido o manipulado por los mismos aspectos transferenciales de éste, de ahí que la unión del compromiso, la solidaridad y el esfuerzo sólo es posible si el tutor ha desarrollado, además de una capacidad de autorreflexión, características biofílicas en su personalidad, es decir, si ha aprendido a amar la vida y lo que lo rodea a través del cuidado, la responsabilidad, el respeto y el conocimiento. Desde esta perspectiva, el amor se entiende como una actividad y no como una pasión que nos afecta y nos vence, como una actividad que se expresa en el interés por el otro, un interés que se nutre del conocimiento sobre sí mismo y el otro, del respeto y la responsabilidad (Fromm, 1986: 112).

Otro aspecto que debemos tomar en cuenta es el de que reconocer la subjetividad del otro requiere objetividad, lo cual implica no sólo ver y aceptar al otro como es, sino también verse a sí mismo como uno es y aceptarse. La objetividad que necesita el tutor no es sinónimo de desapego o indiferencia, sino de interés y cuidado por sí mismo y por el otro. El que el tutor reconozca cómo la subjetividad del otro le afecta, enoja, agrada o despierta sus propios deseos inconscientes conlleva a un ejercicio de autoanálisis y reflexividad que precisa entrenamiento previo. Esforzarse por ver los hechos implica ver lo que se tiene que ver, aunque reconocer los hechos nos comprometa con un cambio radical que no se tenía planeado y, por supuesto, con la autocrítica.

Sin embargo, la realidad es que no siempre se tiene la suerte de encontrarse con un profesor-tutor interesado en la formación de sus alumnos bajo los esquemas que reconocen la subje-

tividad y la relación misma como palancas de crecimiento. De ahí que a continuación trataré de analizar lo que pasa cuando ese respeto a la subjetividad y al crecimiento del otro no existe, cuando la transferencia del alumno es malinterpretada y usada para satisfacer los deseos conscientes o inconscientes del maestro-tutor.

LA REALIZACIÓN DEL DESEO Y EL VÍNCULO PERVERSO

El analista o tutor que utiliza la transferencia a su favor o no la reconoce, permitiendo la realización del deseo o explotando al otro a través de una especie de servidumbre y sometimiento, establece un vínculo perverso con sus analizados o asesorados. Al actuar así distorsiona la relación y la capacidad crítica de “la víctima” y entonces podemos comprender desde afuera de la relación lo que pasa si nos acercamos a los conceptos de “acoso moral” y “violencia perversa”.

Dichos conceptos fueron utilizados por primera vez por Marie-France Hirigoyen (2004) y se refieren a agresiones más sutiles y difíciles de advertir y probar sea cual sea su procedencia (individuo, grupo o institución) y en cualquier ámbito humano (pareja, familia, trabajo). Se trata, dice la autora, de una manifestación de conducta abusiva que provoca desgaste psicológico. La relación suele empezar con encanto y seducción. La relación perversa no conlleva a ninguna afectividad; de hecho los perversos (quienes ejercen dicha violencia) no se interesan por las emociones complejas de los demás sino que mantienen una distancia afectiva suficiente que les permita no comprometerse realmente.

Es la falta de toma de consciencia y de reflexividad con respecto a la transferencia y la contratransferencia lo que lleva a una falta de objetividad en ambas partes y entonces pareciera que no existe otra salida ni para el tutor ni para el o la tutorada. El asesor a través de la violencia simbólica¹ impone sutilmente ciertas condiciones y los tutorados o asesorados “jue-

¹ Este concepto desempeña un papel teórico central, en la sociología de Bourdieu la “violencia simbólica” es definida como: “aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste”. Bourdieu y Wacquant, 1995: 120.

gan el juego” que creen deben jugar para conseguir su titulación o acreditación académica.

Recordemos que la fuerza simbólica, como la de una orden, o la de las condicionantes para poder ser o hacer algo, son formas de poder que se ejercen, al margen de cualquier coerción física, pero que su aceptación o efecto sólo funciona si se apoya en disposiciones previamente constituidas, como por ejemplo, la relación seductora de una niña con su padre y que, debido a una inmadurez emocional se repite, inconscientemente, en la vida adulta como mecanismo de defensa ante el poder del otro. Es decir, las personas no son conscientes del poder que se ejerce sobre ellas, pero las respuestas que tienen ante la autoridad sólo son posibles si existen disposiciones registradas en lo más profundo de sus mentes. La transferencia consiste en eso, la relación con la autoridad actúa como un disparador, como un hipnotizado responde al hipnotizador en un trance hipnótico, es decir, con un gasto extremadamente bajo de energía, con ausencia de pensamientos reflexivos.

El siguiente relato, que por obvias razones se mantiene en anonimato a los protagonistas de la historia,² es un ejemplo del abuso y la interpretación equivocada de la transferencia y la contratransferencia, dando como resultado un acoso moral y una violencia perversa:

Sofía era estudiante de segundo de secundaria de un reconocido colegio, desde el primer día de clases se sintió deslumbrada por su maestro de Historia. Por lo tanto, cuando se lo asignaron como tutor se sentía como premiada y no tardó en enamorarse y preocuparse de la forma en que tenía que arreglarse para ir al colegio. En poco tiempo su maestro-tutor comenzó a tratarla con más atención que a sus compañeras; ella estaba feliz. Un día que se quedaron a solas, el profesor la invitó a tomarse un café y ella aceptó. Esa tarde, el tutor la convenció para que lo acompañara a tomar una cerveza a un lugar muy de moda que le quería mostrar. Después de la segunda cerveza, de muchas risas y “chismes” de la escuela, la situación se tornó difícil cuando ella con titubeos, sin saber claramente cómo reaccionar ante lo

² Se han cambiado nombres y todos los datos que pudieran revelar la identidad de los actores.

inesperado de la propuesta se negó a ir a un motel. "Aunque yo me había tomado varias cervezas, me dio pánico y le dije que no", comenta Sofía.

A la semana siguiente, la actitud de su maestro-tutor había cambiado totalmente. Las calificaciones de Historia comenzaron a descender. Según ella, seguía estudiando de la misma forma, pero su promedio no lo reflejaba. Cuando quiso plantear el problema en su casa, el miedo a que la reprendieran fue más fuerte y guardó silencio. Lo mismo pasó en la dirección del colegio. Sofía terminó el año escolar con muy bajas calificaciones y aunque no reprobió, la angustia e impotencia que sufrió por la experiencia vivida le causaron un cuadro de estrés y depresión que obligó a sus padres a pedir ayuda profesional.

La solución no es fácil, pero la problemática aquí expuesta y la que estoy segura de que existe en muchas instituciones de educación (entre los mismos maestros, tutores, asesores académicos y asesorados existen ejemplos como el aquí referido) exige además de una formación más allá de la teoría, de una capacidad de selección y asignación de asesores más reflexiva y un dejar de ver como "normal" los hechos, es decir, cambiar la lógica ante la que miramos las acciones que involucran seducción y la utilización del poder simbólico que el asesorado concede a su asesor, y dejar de pensar que si eso sucede en todos lados, entonces, es normal, es decir, incambiable.

Sin duda, el acompañamiento de un tutor en la formación escolar es una herramienta indispensable que, sin embargo, puede convertirse en un fuerte obstáculo para el crecimiento cuando el proceso de transferencia es usado perversamente o cuando las orientaciones del carácter de sus miembros favorecen la explotación y el sometimiento. Recordemos que la personalidad orienta las formas de sentir, pensar y actuar de los individuos, aunque frecuentemente sin advertencia de éstos

Fromm señalaba (Fromm, 1979: 106) que las orientaciones no productivas³ del carácter se caracterizan por su pasividad,

³ El concepto de productividad, en la teoría de Fromm, se refiere a la capacidad del hombre para emplear sus fuerzas y realizar sus potencialidades congénitas. "Es libre y no dependiente de alguien que controla sus poderes. Es guiado por la razón, entendiendo como tal al pensamiento que quiere comprender, se esfuerza por descu-

entendiendo "pasividad" y "actividad" no como un gasto de energía sino por el dejarse "arrastrar" o no por la irracionalidad. Por lo tanto, podemos entender lo difícil de llevar a cabo actitudes reflexivas, de autorresponsabilidad y de responsabilidad por el otro, si los mismos rasgos de carácter, es decir, la propia subjetividad del tutorado, lo orientan a buscar en ese "otro" a esa figura que Fromm denominó "auxiliador mágico" (Fromm, 1991: 173), "auxiliador" que, representado por el tutor o por la misma institución, se percibe como aquel que resolverá todos los problemas, apoyará incondicionalmente y que por el solo hecho de tener un cierto poder o autoridad se le entrega la confianza total que se entrega a un "ser protector". Por lo tanto, desde esa perspectiva se pasarán por alto, no se verán, los indicios de peligro a la integridad y cualquier abuso o explotación podrán ser malinterpretados como señales de amor y "trato especial".

Sin embargo, cuando este "auxiliador mágico" personificado, no cumple con las expectativas que se habían colocado en él o en ella conduce a conflictos incesantes, a los que se agrega, además, el resentimiento y el duelo por la ilusión perdida, el autorreproche porque "quizás yo tuve la culpa" y entonces la rebelión en su contra, en mayor o menor grado debido al haberse confiado totalmente a esta persona, institución o "auxiliador mágico". La dependencia y sumisión a este "auxiliador mágico" surge del entorpecimiento de la espontaneidad y al mismo tiempo contribuye a obstruir aún más el desarrollo, aunque proporciona en su momento, un cierto grado de seguridad, pero tiene como consecuencia una sensación de debilidad y de limitación.

LA IDENTIFICACIÓN CON EL TUTOR O ASESOR ACADÉMICO

La identificación con el tutor o asesor académico es uno de los aspectos importantes que influyen en la formación del futuro profesional. Lo anterior lo podemos comprender si analizamos

brir lo que está detrás de la superficie, en reconocer el núcleo, la esencia de la realidad que nos rodea. Este tipo de pensamiento exige relaciones y un sentimiento de identidad. Identidad, porque sólo si no he perdido mi personalidad, puedo hacer uso de mi razón" (Fromm, 1986. 145).

cómo desde la teoría psicoanalítica se explica dicho concepto: “proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones” (Laplanche y Pontalis, 1983: 184).

Es a través de las identificaciones con los otros que logramos la internalización de las necesidades externas del mundo social al que pertenecemos. La internalización, refieren Berger y Luckmann (2006: 163), es el punto de partida de la socialización ya que ésta constituye la base, primero, para la comprensión de la subjetividad de los otros y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social.

El proceso de identidad es dinámico, se desarrolla partiendo de las identificaciones del pasado y de las expectativas que tenemos de nosotros mismos y, entre más nos acerquemos a estas últimas, nuestra autoestima, alimentada por dicho proceso, será una de las mejores herramientas para alcanzar nuestras metas. Sin embargo, si dichas expectativas se ponen en duda por los otros, si nos bloquean el camino hacia el crecimiento descalificándonos por nuestras características personales ya sea de género raza u origen cultural; si nos condicionan el avance de nuestras metas a conductas que destruyen nuestra integridad, entonces, a pesar de que alcancemos las metas objetivas de desarrollo (títulos, calificaciones o ascenso laborales) habremos dañado el autorrespeto y la esencia de nuestro ser.

Touraine (2005: 157) con respecto a la conformación del sujeto, es decir, al logro de tener la conciencia clara y compartida de ser sujetos, sostiene que el individuo, para ser un sujeto, necesita ser reconocido por los otros, lo que supone, dice, “la adhesión de todos a la organización social y política, porque el objetivo principal de ésta es el reconocimiento de cada uno como sujeto por los otros”. Añade, además, inspirado en la teoría del *self* de Mead, que el individuo sólo adquiere autoestima en la medida en que recibe imágenes favorables de sí mismo procedentes de los miembros de la comunidad próxima a la que pertenece. Es decir, reconocimiento que permita una integración o un acercamiento del “ideal del yo” con el “sí mismo”, por lo tanto, queramos o no, el reconocimiento que buscamos no sólo es

aquel que proviene de las personas que conforman la familia cercana o los amigos, sino también aquel que proviene de aquellos con los que laboramos o de las comunidades e instituciones a las que pertenecemos o deseamos pertenecer.

En el campo de la educación es a través del proceso de formación, generalmente durante las relaciones con maestros, asesores y tutores, que los alumnos van añadiendo a sus identificaciones primarias nuevas identificaciones. La frecuencia de los encuentros con el asesor, la guía autoritaria o carismática de éste, es decir, la posición del tutor o asesor académico como sujeto del saber, la compañía y guía en la construcción del conocimiento, convierten a éste en autoridad clave en la estructuración de la identidad del futuro profesionalista.

La influencia positiva de los asesores o tutores en el desarrollo personal y profesional es sin duda frecuente, sin embargo la problemática surge cuando la influencia del asesor no es estimulante hacia el crecimiento, cuando la identificación no se logra; por el contrario, la relación se convierte en una relación irreflexiva e incomprensible debido a los afectos inconscientes que despierta. Las actitudes de seducción, el discurso paradójico, la burla ante ideas o gustos son, entre muchas otras, formas de desestabilizar, paralizar y de despertar en el otro el germen de la autodestrucción (Hirigoyen, 2004). La huida del ámbito académico, es decir, el abandono de los estudios y por lo tanto de los proyectos de vida son frecuentemente una forma consciente o inconsciente de enfrentar o “resolver” el problema. Cuando esto sucede y se observa en las relaciones entre tutor-tutorado o asesor asesorado resulta imposible no cuestionarse sobre la formación de aquellos a quienes se les permite o se les selecciona como asesores o tutores.

LA FORMACIÓN DEL TUTOR EN UN *PRÁCTICUM* REFLEXIVO

Las características deseables del tutor, que señala ANUIES (2001), son las siguientes:

- a) Poseer un equilibrio entre la relación afectiva y cognoscitiva, para una delimitación en el proceso de la tutoría.
- b) Tener capacidad y dominio del proceso de la tutoría.
- c) Tener capacidad

para reconocer el esfuerzo en el trabajo realizado por el tutorado. d) Estar en disposición de mantenerse actualizado en el campo donde ejerce la tutoría. e) Contar con capacidad para propiciar un ambiente de trabajo que favorezca la empatía tutor-tutorados. f) Poseer experiencia docente y de investigación, con conocimiento del proceso de aprendizaje. g) Estar contratado por tiempo completo o medio tiempo o, al menos, con carácter definitivo. h) Contar con habilidades y actitudes (que estará dispuesto a conservar durante todo el proceso) tales como: habilidades para la comunicación, ya que intervendrá en una relación humana, creatividad para aumentar el interés del tutorado, capacidad para la planeación y el seguimiento del profesional, como para el proceso de tutoría, actitudes empáticas en su relación con el alumno.

Sin duda son características “deseables”, sin embargo, las actitudes empáticas y la creatividad para aumentar el interés del tutorado, así como el equilibrio entre la relación afectiva y la cognoscitiva a las que se refiere la ANUES podrían entenderse de miles de maneras dependiendo de la personalidad (¿necesidades?) del tutor y podrían confundirse con las demandas que provoca la transferencia. Por ejemplo, la forma en que respondería el profesional ante una solicitud de acercamiento como: ¿le puedo dar un abrazo?, o, le mando un beso. Ciertamente que sería muy diferente a la de un tutor que supone que por empatía debe confortar a su asesorado llevando una relación “más estrecha que la que lleva en el aula”. El análisis de la transferencia y la contratransferencia difícilmente se llevaría a cabo por el tutor, quien frecuentemente no está preparado para entender en su totalidad dichos conceptos.

Es decir, el tutor o asesor académico, si no ha realizado un análisis de sus propias necesidades afectivas, no estará entrenado para manejar consciente, racional y reflexivamente los datos y las reacciones afectivas que sus asesorados le provocan o que él o ella despiertan en los otros y, más aún, si sus creencias y lógica de pensamiento apoyan una acción seductora y manipuladora en la relación; la acción tutorial o académica estará empañada por dinámicas inconscientes diversas que a corto o largo plazo impedirán el logro de los objetivos por los que se inició la relación pedagógica.

Es indispensable que el académico que aspire a ser tutor sea formado a través de la supervisión cercana de “tutores didactas”, individuos con amplia experiencia que favorezcan la reflexión sobre la subjetividad y el análisis de la transferencia ya que, como hemos señalado con el ejemplo antes citado, cuando al tutor no se le entrena para llevar a cabo dicha reflexión, la evitación o equivocada interpretación de ésta favorece la distorsión de los datos recabados.

Schön (1992) considera que implementar un “*prácticum reflexivo*” en la formación de profesionales puede acercar el mundo de la universidad al mundo de la práctica. El autor defiende el argumento de que las universidades deben replantearse tanto la epistemología de la práctica como los supuestos pedagógicos sobre los que se asientan sus planes de estudio, para así permitir un “*prácticum reflexivo*” como elemento clave en la formación de sus profesionales. Es sin duda lo que debemos hacer en relación con la formación y asignación de funciones de los tutores. Debemos de alejarnos de la improvisación y dejar de suponer que todo académico debe y puede ser un buen tutor por el solo hecho de dedicarse a la academia. Debemos recordar que aprender en la acción implica aprender haciendo, interactuando con tutores y con compañeros que se están formando en la misma práctica, logrando así un “aprendizaje experiencial” (*ibid.*: 45).

Formar a los tutores a través de un *prácticum reflexivo* implica formar a través de casos, como se hace en la formación del médico y del psicoanalista, logrando así una verdadera articulación entre teoría y práctica, ya que no debemos pasar por alto lo que refiere Perrenoud “una práctica reflexiva debe pasar por saberes extensos, para no caer en circuito cerrado en los límites del sentido común” (2001: 512).

Aprender haciendo implica, por lo tanto, la incorporación de la teoría a un pensamiento reflexivo en la práctica y sobre la práctica. Reflexionar sobre la acción implica retomar nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado. De esta manera nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo (Schön, 1998). Es a través de dicho *prácticum reflexivo* que al tutor en formación se le presenta la

oportunidad de reflexionar sobre los sentimientos e incongruencias provocados por la transferencia y contratransferencia que se van presentando durante su práctica tutorial, aprendiendo a reconocer estos procesos, analizarlos y manejarlos de una manera realista, evitando la manipulación y el deterioro de la relación.

La formación del tutor, debido a las diferencias individuales y a los diferentes niveles educativos en los que se desempeña, debe permitir, a partir del mismo *prácticum* reflexivo, opciones de enseñanza individualizada en donde el tutor encuentre respuestas a problemáticas específicas.

Es indispensable, por lo tanto, una formación con carácter de especialización para los tutores, un seguimiento periódico y permanente de sus funciones y prácticas en cada una de las instituciones educativas con el fin de actualizar los conocimientos que éstos requieren e identificar aquellos tutores que debido a sus características de personalidad y valores pueden ser excelentes académicos pero que deberían declararse como incapacitados para ser tutores o para prepararse para serlo.

Perrenoud (2001: 509) propone diez criterios para lograr una formación profesional de los docentes de alto nivel. Considero que dichos criterios son una guía indispensable, también, en la formación de tutores por lo que, a pesar de que no voy a profundizar en ellos, los menciono a continuación:

- 1.- Una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones,
- 2.- un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos,
- 3.- un plan de formación organizado en torno a competencias,
- 4.- un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico,
- 5.- una verdadera articulación entre teoría y práctica,
- 6.- una organización modular y diferenciada,
- 7.- una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo;
- 8.- tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido;
- 9.- una asociación negociada con los profesionales,
- 10.- una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo.

EL TUTOR UTÓPICO

Si sabemos que la personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones y que la identidad psicosocial requiere de alteridad, la relación con los otros; que la transferencia y la contratransferencia son procesos que inevitablemente ocurren en relaciones como la de un tutor y su tutorado y que la ignorancia de estos procesos facilita la mala interpretación de los afectos y de los hechos dificultando el logro de los objetivos con los cuales se establecen dichas relaciones, entonces, la elección y formación de tutores en todos los niveles educativos debe ser más que un requisito en todas las instituciones de educación. Mientras tanto, considero que apartarnos de la realidad y pensar en lo que deseamos nos puede llevar a describir lo que necesitamos, de ahí que me atreveré a describir, desde mi perspectiva, y siguiendo la teoría frommiana del carácter productivo, el tutor que necesita el profesional del futuro.

El tutor de la educación del futuro tendrá una formación especializada a través de la cual identificará las competencias y los recursos con que cuenta para llevar a cabo su desempeño profesional. Reflejará, con sus proyectos, pensamientos; acciones; características de relación consigo mismo y con los otros, el ejemplo claro de un sujeto libre, flexible, responsable, consciente de su actuación, con autoestima positiva, capaz de amar al prójimo en forma activa y productiva, siendo solidario con el bienestar de todos, respetuoso por la dignidad humana y el cuidado del medio ambiente, poseedor de un pensamiento interdisciplinar, crítico, reflexivo, innovador, científico y creativo, lo cual, junto a la calidad de su inteligencia emocional, será el prototipo que facilitará la formación de personalidades respetuosas responsables y críticas de su propia formación.

El tutor utópico deberá ser, por lo tanto, un revolucionario (Fromm, 1966), es decir, un individuo que se ha emancipado de los vínculos de sangre y el suelo, de madre y padre, de lealtades especiales para con el Estado, la clase, la raza, el partido o la religión. Por lo tanto, será un humanista en el sentido de que siente en sí mismo toda la humanidad, y de que nada humano le es ajeno. Amará y respetará la vida. Será un escéptico y un hombre de fe.

Escéptico porque sospechará de las ideologías cual encubridoras de realidades lamentables. Será un hombre de fe porque creerá en lo que existe en potencia, aunque no haya nacido todavía. Será capaz de decir No y ser desobediente, precisamente porque será capaz de decir y obedecer aquellos principios que son genuinamente suyos. No estará medio dormido sino cabalmente despierto frente a las realidades personales y sociales a su alrededor. Será independiente, es decir, lo que sea, lo deberá a su propio esfuerzo, será libre, y no será el servidor de nadie (*ibid.*: 35).

Será ante todo una autoridad racional, cuyas características son las siguientes:

Reacciona positivamente ante las ideas nuevas e innovadoras, es tolerante, tiene comportamientos espontáneos y originales; se muestra entusiasmado ante lo que hace, demuestra interés por las personas que guía, en sus relaciones prevalecen elementos de amor, admiración o gratitud. Su autoridad representa a la vez un ejemplo con el que desea uno identificarse parcial o totalmente. Anima a debatir y pensar críticamente. No considera como medida del valor humano los criterios de éxito, de la popularidad y otros parecidos, sino considera que todos los seres humanos son valiosos. Permite que se le critique y acepta sus errores (*ibid.*: 36).

La figura del tutor utópico será clave para la formación y desarrollo personal, científico y tecnológico de los profesionales del futuro, debido a que será una figura altamente preparada, entrenada tanto en los aspectos disciplinares específicos como en la enseñanza reflexiva y el desarrollo humano, deberá tener una gran experiencia en la conformación de redes y proyectos científicos enfocados a la resolución de problemas sociales, por lo que apoyado en su propio pensamiento e historia de vida abrirá espacios propicios que permitirán el desarrollo y la práctica de valores de respeto, responsabilidad, confianza, laboriosidad, solidaridad y honestidad. El tutor utópico será un sujeto clave por su experiencia, compromiso y solidaridad con el esfuerzo que los individuos hacen para formarse, despertará en sus tutorados el interés por el propio desarrollo por medio

del autoconocimiento, el respeto y la aceptación de sí mismos, la autoafirmación, la integridad, el amor a la vida y la responsabilidad.

A MANERA DE CIERRE

A través de los aportes teóricos y empíricos del sociopsicoanálisis, sabemos que adaptarse dinámicamente a una sociedad implica desarrollar en nuestra personalidad orientaciones de carácter que permitan sentirnos a gusto con nosotros mismos y participar en la continuidad de las formas de ser, sentir y pensar de sus miembros. Sabemos además, gracias a dichas aportaciones, que no toda adaptación dinámica debería considerarse como índice de salud mental, ya que si apoyamos la condición de que una sociedad es sana porque "funciona", y porque los individuos que la conforman se adaptan a ella, entonces tendríamos que afirmar la premisa ilógica de que es sano o que goza de salud mental aquel individuo que se adapta y funciona a pesar del alto índice de homicidios, secuestros y contaminación o justificar que el que asesine, secuestre o contamine es el resultado de su capacidad de adaptación y por lo tanto un indicador de salud. En el ámbito de la educación, es importante dejar de ver como normal el abuso del poder que a través de la violencia simbólica despliegan algunos tutores o asesores académicos que son solapados por las mismas instituciones educativas, ya sea por motivos culturales o por la distorsión que se hace de los acontecimientos mismos. Es decir, debemos de dejar de ver como "normal" lo que siempre ha sucedido y se calla convirtiendo a la víctima en culpable.

Es importante reflexionar y analizar lo que hace falta en la formación de maestros, tutores y asesores académicos. El mundo globalizado nos obliga regresar al rescate del "sujeto". Los individuos necesitamos de los otros para conformar nuestra identidad, para formarnos. No obstante, como aclara Touraine, no se debe confundir esta necesidad del individuo de reconocimiento para forjar su sentimiento de identidad o de sí mismo con la anulación del individualismo. El reconocimiento de la necesidad de los otros, está unida a una reciprocidad entre individuo y colectividad pero sin la anulación del sujeto como ser indivi-

dual. Touraine insiste en la fuerza del sujeto que se orienta ante todo hacia sí mismo porque aunque la relación con el otro, señala, no puede estar nunca completamente liberada de un contenido social, la necesidad de preservar la independencia del sujeto es algo fundamental en cualquier sociedad aun a pesar de la soledad que esto implica.

Es el momento de pensar en el desarrollo emocional como una de las obligaciones de la educación. Retomar la búsqueda de la conciencia, de la verdad, de la integridad y la autoafirmación no sólo en los asesorados o tutorados sino sobre todo en aquellos que gracias a la posición que le da una institución se convierten en figuras de autoridad, figuras que a su vez son figuras identitarias que moldean, mediante ese poder simbólico que se les transfiere, la identidad personal y profesional de sus tutorados.

Muchos podrían pensar que la problemática verdadera, en cualquier relación en donde a uno de sus miembros se le otorga cierto poder, es un problema moral y sin duda los es, y es también, emocional y social, un problema en el que el mercantilismo y la cosificación de las personas convirtiéndolas en una especie de mercancías que se usan y se explotan para un beneficio personal provocan la desaparición o la anulación del sujeto pensante crítico y reflexivo de la sociedad o comunidad en la que vivimos, y entonces, quienes pueden “abrir los ojos” y ver e identificar al sujeto del “bien y del mal”, son los que logran avanzar y esquivar con facilidad los obstáculos del camino, ya que, parafraseando a Touraine: “Hay los que descubren al sujeto en ellos y en los otros; son los que hacen el bien. Y los que buscan matar al sujeto en los otros y en ellos mismos son los que hacen el mal: No se trata de una esencia, sino del resultado de una acción humana” (2005: 122).

El abuso y el mal uso del poder en la díada tutor-tutorado parecen ser para muchos problemáticas aisladas; sin duda lo son, si sólo observamos o tomamos en cuenta los casos obvios y extremos. Sin embargo, no es necesario esperar un abuso o mal uso del poder sino basta con aceptar que la distorsión de la realidad, provocada por los procesos psicológicos aquí señalados, puede dificultar o retrasar el cumplimiento de los objetivos establecidos o, peor aún, la renuncia de llegar a ellos justificando incompetencias personales o un desánimo incomprensible por

lograr las metas anteriormente deseadas. Recordemos que los procesos inconscientes expresados a través de la transferencia y la contratransferencia facilitan un falso conocimiento del otro, de ese “otro” que se apoya en el tutor para lograr sus objetivos académicos y su formación profesional. Reflexionemos también, que al asignar un tutor estamos asignando un modelo de identificación. El querer llegar a ser o no como ese otro, facilitará el esfuerzo por alcanzar los objetivos o favorecerá la huida irracional del camino planeado o, peor aún, se someterá y terminará identificándose con “el agresor” (Laplanche y Pontalis, 1983: 187, 188). Entonces, la formación, no sólo académica sino profesional en el campo del “acompañamiento” en el crecimiento y desarrollo de ese “otro” debe ser indispensable antes de la asignación o nombramiento de tutor.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES (2000), *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas para su desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, México.
- ANUIES (2001), *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, 2a. ed., México (Serie Investigaciones). Consultado en <http://www.anuiemx.com/servicios/d_estrategicos/libros/lib42/0.htm>. Fecha de consulta: 15 de diciembre de 2006.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann (2006), *La construcción social de la realidad*, Madrid, Amorrortu.
- BOURDIEU, P. y L. Wacquant (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- FREUD, S. (1912), “La dinámica de la transferencia”, en *Obras completas de Sigmund Freud*, t. II (1981), 4a. ed., Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 1648-1653.
- FREUD, S. (1914), “Observaciones sobre el amor de transferencia”, en *Obras completas de Sigmund Freud*, t. II (1981), 4a. ed., Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 1689-1696.
- FREUD, S. (1916, 1917), “La transferencia en *Lecciones introductorias al psicoanálisis* parte III, Teoría General de las Neurosis, 1916-1917, lección XXVII”, en *Obras completas de*

- Sigmund Freud*, t. II (1981), 4a. ed., Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 2391-2401.
- FREUD, S. (1921), "Psicología de las masas y análisis del Yo", en *Obras completas de Sigmund Freud*, t. III (1981), 4a. ed., Barcelona, Biblioteca Nueva, pp. 2563-2610.
- FROMM, E. (1966), "El carácter revolucionario", en *Revista de Psicoanálisis, Psiquiatría y Psicología*, núm. 3, México, Instituto Mexicano de Psicoanálisis, pp. 34-42.
- FROMM, E. (1979), *Sociopsicoanálisis del campesino mexicano*, México, Fondo de Cultura Económica.
- FROMM, E. (1986), *Ética y psicoanálisis*, México, Fondo de Cultura Económica.
- FROMM, E. (1991), *El miedo a la libertad*, México, Paidós.
- HIRIGOYEN, M. F. (2004), *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana*, Barcelona, Paidós.
- KRASSOIEVITCH, M. (2006), *La técnica en el método psicoanalítico de Erich Fromm*, México, DEMAC.
- LAPLANCHE, J. y J. B. Pontalis (1983), *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona, Labor.
- PERRENOUD, P. (2001), "La formación de los docentes en el siglo XXI", en *Revista de Tecnología Educativa*, vol. XIV, núm. 3, Santiago de Chile, pp. 503-523.
- PORTER, L. (2006), "Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 1. Consultado en <<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-porter2.html>>. Fecha de consulta: 20 de octubre de 2007.
- SCHÓN, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.
- SCHÓN, D. (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.
- TOURAINÉ, A. (2005), *Un nuevo paradigma para entender el mundo de hoy*, Barcelona, Paidós.

4. LA TUTORÍA: ENTRE LA DEMANDA INSTITUCIONAL Y EL DESEO. LA IMPORTANCIA DEL VÍNCULO TRANSFERENCIAL

*Mariela Sonia Jiménez**

*Eleazar Correa***

INTRODUCCIÓN

En la relación tutor-tutorando además de una relación académica-institucional, se pone en juego un vínculo psíquico del orden de la transferencia, que actúa en favor de los objetivos de la tutoría o, si no es adecuadamente canalizada, la obstaculiza. La importancia de reconocer este vínculo en la dimensión que el psicoanálisis ha descubierto, permite al tutor, con base en su experiencia, delimitar el sentido de la demanda del estudiante o en su defecto, crear un espacio que abra la posibilidad al estudiante de hablar de aquella o aquellas situaciones que obstaculizan el inicio y desarrollo de la tutoría.

Esta tarea sitúa al tutor lejos de una psicoterapia o de un psicoanálisis, pues de lo que se trata es más bien de brindar al tutor algunos elementos e indicadores que le permitan delimitar a la tutoría como una actividad fundamentalmente académica y estrictamente pedagógica con objetivos estructurados y un método de seguimiento.

LA TUTORÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Para las Instituciones de Educación Superior (IES) en México hubo una necesidad, la tutoría, como un mecanismo que per-

* Universidad Autónoma de Tlaxcala.

** UNAM y Universidad Autónoma de Tlaxcala.

mitiese alcanzar los objetivos de la educación superior a partir de un sistema de acompañamiento académico y afectivo del profesorado a los alumnos. La ANUIES (1998) señaló en el Programa Estratégico para el desarrollo de la Educación Superior: “Se requiere que las IES pongan en marcha sistemas de tutoría, gracias a los cuales los alumnos cuenten a lo largo de toda su formación con el consejo y el apoyo de un profesor debidamente preparado”, y en relación con los roles que habitualmente han desempeñado los profesores, señala que “deberá contemplarse una importante transformación, de manera que ya no sean fundamentalmente conferencistas o expositores, sino además tutores, guías que conduzcan los esfuerzos individuales y grupales para el autoaprendizaje por parte de los alumnos, personas que los conduzcan a la investigación o a la práctica profesional y ejemplos de compromiso con los valores académicos, humanistas y sociales que las IES promuevan”. Como se observa, el reto no es simple, ni para las IES ni para los tutores, quienes tienen que responder a las demandas del sistema educativo, de los estudiantes y del entorno.

EL CONTEXTO SOCIAL DE LA TUTORÍA

La modernidad se construyó sobre la doctrina de los ideales y sus utopías: el progreso y el bienestar como el universal válido para todos. La historia, la sociedad y sus sujetos le respondieron con las formas de la violencia que hoy conocemos. Pese a ello el neoliberalismo económico y el mercado global llegaron para quedarse e instaurar un mundo globalizado. La aceleración tecnológica requiere hoy la formación de capital intelectual para sustentar la demanda de tecnología competitiva, y las políticas educativas en las universidades no escapan a ello.

El impacto en la educación superior se refleja en una transformación de las instituciones en su identidad/misión, en la creación de nuevos modelos organizacionales, en la producción de conocimiento, en sus programas educativos y didácticos.

Hoy la enseñanza apunta al aprendizaje de cinco activos fundamentales: conocimientos, valores, hábitos, actitudes y aptitudes, es decir, competencias personales. Es necesario actualizarse, aprender a emprender, certificarse en las competencias,

en los conocimientos y aptitudes solicitadas por los nuevos trabajos. A la investigación le es requerida que aporte conocimientos prácticos, actitudes y aptitudes, y a los profesores se les capacita para enfrentar sus tareas en una nueva didáctica facilitadora.

Hoy no dudáramos en llamar a la educación una “tecnología instruccional” centrada en el dominio de los contenidos. Tanto las instituciones como los maestros necesitarán planear la docencia de otro modo, y deberán tener una nueva concepción de sus estudiantes. Cuando se habla de “pedagogía centrada en el alumno” es una perspectiva que se ve reducida a una estrategia escolar que favorece la adquisición, por parte de los estudiantes, de contenidos específicos. En efecto, hoy constatamos que esta pedagogía centrada en el alumno se apoya en el desarrollo de pruebas estandarizadas sobre los perfiles de aprendizaje, la clasificación de las inteligencias naturales, los tipos de dominancia del cerebro en los estilos de aprender, el papel de las interferencias y potenciadores emotivos de acuerdo con el tipo de personalidad, la detección de los intereses y capacidades profesionales.

En este contexto, las tutorías deben introducirse a partir de expedientes completos, los cuales incluyen tests psicológicos como pruebas de personalidad, estilos de aprendizaje, trayectoria académica, proyecto de vida, a fin de potenciar en el alumno sus habilidades cognitivas y aumentar sus niveles de ejecución y competencia en clase y en la institución y, más adelante, en el mundo del mercado laboral.

Las tutorías se establecieron en un contexto donde el nuevo pacto educativo de corte neoliberal considera la educación como una producción de “capital humano/intelectual”, como una empresa que debe evidenciar su eficiencia, eficacia, rentabilidad y calidad. Considera al ser humano como recurso de producción (medio) no finalidad; el sentido formativo de la educación se cambia por una moral pragmática, individual, de ingreso y ganancia económica. La implementación y desarrollo de las tutorías tienden a pasar por un proceso de evaluación cualitativa como cuantitativa, evaluación muchas veces realizada sobre la base de criterios objetivistas y cientificistas.

El destino de la evaluación de las tutorías seguirá el mismo que han tenido los programas curriculares universitarios, en

los que la era de la evaluación desplazó a la era de la planeación. Hoy desquicia a profesores y directivos la presencia de la acreditación de los programas, la certificación de las instituciones y los alumnos, y del desempeño de competencias específicas. La calidad de la educación superior se evalúa para certificarla públicamente, con base en perfiles bien delineados y que las más de las veces benefician sólo a algunas instituciones, que coincidentemente tienen las mejores condiciones. De esta manera suelen verse perjudicadas muchas instituciones situadas en niveles precarios. Situación sobre la que se coincide en el nivel de opinión y también en el nivel de análisis crítico, pese al “absurdo alto grado de confidencialidad [de los reportes de las evaluaciones] ya que sólo los conocen los directivos de las universidades y no los académicos y los alumnos” (Díaz, 2004: 28) pero que sin embargo quienes logran tener acceso a algunos datos afirman que “la evaluación no permite dudas [...] de las 60 instituciones de educación superior mexicanas financiadas con dinero público, sólo ocho tienen nivel de excelencia; en esas 60 se invierten 50 mil millones de pesos al año; corto o suficiente, este presupuesto será replanteado para apoyar a las mejores, quizá suprimir a las peores” (González, 2004: 16), y sobre este mismo asunto, Díaz (2004: 28) afirma que “el mecanismo usado por el Estado para implantar las evaluaciones fue: si salen bien, van a recibir más recursos”.

EL DISCURSO UNIVERSITARIO Y SUS IDEALES

En este sentido, es necesario reconocer que las instituciones de nuestra sociedad contemporánea están bajo la exigencia de una ética basada en la eficiencia, en las competencias y en la rentabilidad. Estos preceptos aparecen a la luz de la teoría psicoanalítica como principios que imponen la idea del *Soberano bien* o del bien absoluto que es el que hay que cumplir, principios que se sostienen en el ideal científico de la universalidad, ideal producido por la *episteme* de un discurso dominante. La *episteme* o la ciencia invaden las prácticas educativas estableciendo un ordenamiento, las leyes y las reglas del comportamiento correcto, en breve, del cómo ser un buen estudiante que desee para sí aquel *soberano bien* y del cómo debe ser un tutor.

El ideal de la universidad atraviesa también el ideal de las tutorías y lo que hay que reconocer detrás del ideal es el discurso que le subyace; este discurso implica una forma de posicionamiento subjetivo de los sujetos (tutor y tutorando). El discurso de la universidad desde la perspectiva del psicoanalista francés Jacques Lacan (1992) implica un posicionamiento subjetivo dentro de una red de configuraciones sociales. Se trata de una forma de vinculación o de lazo social en el que se organiza y determina el lugar para los sujetos (tutor-tutorando), es decir, el discurso universitario es una modalidad de sujetamiento a ciertas leyes, que en tanto inconscientes, ubican al sujeto más allá de su voluntad.

En lo que respecta al estudiante universitario, éste se haya expuesto a la forma de vínculo en la relación tutorial, la cual determina su posicionamiento subjetivo. Este discurso, así como los otros tres discursos de Lacan (*ibid.*: 153-160), mencionan un dispositivo de sujetamiento, dispositivo en el cual el sujeto ocupa un lugar asignado, lugar desde donde se habla y a partir del cual se ubica en el mundo social así como en la estructura universitaria en tanto estudiante más allá de las singulares características.

La idea de un buen estudiante es aquel que se adapta a las distintas condiciones que el contexto universitario le presenta. El discurso universitario trasmite diversos ideales en cada estudiante y docente, de tal manera que éstos buscan imprimir en todas sus actividades dichos ideales, pero no siempre están en condiciones de alcanzar esos preceptos. Pronto irrumpe aquello que muestra que ideales no son universales, pues funciona para unos y no para otros. El ideal crea su propia disidencia: la de aquellos que no lo suscriben. Se trata de una paradoja: los ideales sirven como directrices universales fundamentadas en la supuesta sabiduría de aquellos que promueven al discurso universitario y que son legítimas sólo para quien los instituye (Morales, 2003: 162).

Los ideales siempre se estrellan contra el muro que ellos mismos construyen; por querer elevar sus preceptos a la altura de lo universal generan su fraccionamiento. Un ideal es dictado por algunos para que otros se sometan a ellos, pero lo que propician es su propia disidencia, su propia no universalidad.

El ideal que se impone en lo educativo, un ideal universitario distingue, por un lado, entre los buenos estudiantes que sacan 10, que aprenden todo el programa y, por otro lado, aquellos en el lado contrario, los que “sólo calientan las bancas” y no sacan buenas calificaciones y no se “adaptan a la institución”. Éstos son aquellos que no avanzan en la temporalidad propia de la institución y que a pesar de todos sus esfuerzos y buena voluntad, no se ve reflejado en sus calificaciones.

Ante el imperativo que plantea exigencias de efectividad, de competencia *performance* e individualismo y que pretende anular todo aquello de la singularidad del sujeto e imponer una uniformidad, no es extraña ni ilógica la presencia de estudiantes desadaptados que son aquellos que no avanzan, que no marchan con el sistema y que, a decir del psicoanálisis, algunos son la expresión viva de un síntoma del discurso universitario en tanto buscan reivindicar su singularidad.

Lo que el discurso universitario quiere promover es el ideal de producir sujetos que sean sujetos representados por su saber y sus competencias, pero en su mismo ideal radica su imposibilidad. Por mucha tecnología educativa, disciplina académica, planes bien estructurados e implementación de las tutorías no hay posibilidad de gestar sujetos del todo saber. Los apóstoles de la excelencia académica y de la universidad como espacio de autorrealización plantean un ideal utópico. Existe una imposibilidad del estudiante de asimilar todo el saber que el discurso universitario intenta transmitirle, he ahí la impotencia de éste. Esta situación produce reacciones en los actores del discurso universitario: por un lado, el estudiante aparece con una incapacidad de adaptación al sistema y, por otra parte, la institución responde con medidas drásticas o con estrategias como el programa de tutorías.

LA TUTORÍA

Frente a los estudiantes o “casos” que no siguen las directrices del ideal universitario se han planteado distintas estrategias institucionales para ocuparse de lo que para este discurso aparece como problemas. En este contexto, la tutoría es presentada como alternativa de solución y como estrategia que tiende

a fortalecer aquello que la institución quiere privilegiar. La tutoría ha sido una actividad que resulta compleja por múltiples factores: administrativos, conceptuales, funcionales, estratégicos, académicos, etcétera.

La tutoría en la educación superior ha sido abordada de diferentes maneras y presenta distintos modelos tanto teóricos como en su aplicación. No nos detendremos en señalar las diferencias que pueda mantener con la llamada "asesoría académica" o el "acompañamiento académico", sólo resaltamos los aspectos que a nosotros nos interesa distinguir en la práctica de la tutoría individual. Aquí se ven implicados, además de aspectos académicos, aspectos de la vida personal afectiva y familiar del estudiante, tales como su proyecto de vida, de carrera, sus relaciones afectivas con sus pares como en el seno familiar, es decir, los aspectos que nos interesa resaltar en la tutoría que nos remiten a la subjetividad tanto del tutor como del tutorando.

Esta subjetividad queda anulada en cierto nivel, en la práctica de la tutoría, tanto en el tutor como en el tutorando, por lo que deben cumplir ambos, de acuerdo con las exigencias institucionales. Desde la lógica del discurso universitario, ser docente y tutor es subirse al tobogán del saber, hay que saber siempre más. Y los docentes deben hacer todo lo posible para que los estudiantes no se detengan en la frenética carrera del saber, los tutores deben ser los facilitadores en esta carrera, de la transmisión del saber. Ellos son los detentores de un saber.

En términos de este trabajo, tanto un asesor académico, un psicólogo, un orientador, un profesor, y un tutor, tienen en común el lugar que el discurso universitario les otorga, ser aquellos actores o agentes que sabrían facilitar o inducir o promover en el estudiante-tutorando un proyecto académico, personal o profesional.

Por lo tanto, definimos tutoría como aquella actividad en la que un agente implementa una serie de acciones académicas a fin de favorecer un proyecto individual del estudiante. Una vez que se establece la tutoría, debemos insistir en que en esta práctica compartida es inevitable la implicación de dos subjetividades singulares, pero ubicadas en lugares distintos y con nombres distintos: el tutor y el tutorando. Lugares distintos en relación con el saber, los deseos, las demandas y las expectativas

entre dos agentes singulares que antes que todo son sujetos. Si bien la tutoría con sus exigencias institucionales no da lugar a la subjetividad, no por eso ésta deja de expresarse o tener efectos en dicha relación, que además de ser académica es fundamentalmente una relación humana.

Al crearse esta modalidad de tutoría en las IES, los docentes requieren una serie de habilidades y competencias para los que no estaban preparados. Ello ha llevado a una inevitable confrontación del docente en el ejercicio de su práctica e induce a una reflexión de los roles propios de la tutoría, ya que ahora debe formarse o desarrollar además de nuevas habilidades didácticas, otras como la escucha, la empatía y a veces el abordaje de la parte emocional del tutorando, es decir, aspectos con los cuales no estaba familiarizado tratar en su práctica educativa.

En muchas IES se cuenta con una instancia de apoyo a los tutores, de tal manera que ellos pueden solicitar asesoría para mejorar o resolver situaciones académicas o escolares específicas de sus tutorandos. En algunas instituciones los profesores-tutores, por fortuna, cuentan de igual manera con una instancia que está conformada por un equipo interdisciplinario de corte psicopedagógico, con la finalidad de atender todas aquellas ansiedades y temores que le significan cambiar su papel tradicional por el de uno nuevo.

La escucha y discusión de tales ansiedades y temores que invaden a los profesores que devienen tutores merece toda nuestra atención en este trabajo. De la parte de los estudiantes, ellos de igual manera se ven implicados en la tutoría. Tutores y tutorandos se introducen en una relación muy particular a partir de la cual se puede instaurar el fenómeno que el psicoanálisis ha nombrado como transferencia. Este concepto freudiano nos permite reflexionar acerca de aquellos sentimientos de origen y expresión inconsciente que el estudiante dirige a la función, lugar o persona del tutor.

En efecto, a partir de este concepto, en la tutoría se introduce una nueva relación, un vínculo transferencial. En la tutoría, el vínculo que se establece del tutorando al tutor adquiere las siguientes modalidades, y la última, se refiere al vínculo del tutor al tutorando:

- 1) Transferencia positiva: caracterizada por la predominancia de afectos y sentimientos conscientes, tiernos o de amor, pero con un fondo erótico que se puede expresar en el sentimiento de confianza que le permite hablar de cosas difícilmente abordables.
- 2) Transferencia negativa, la cual cobra forma en la resistencia, en la que tienen predominancia afectos como la agresividad, la venganza, el rechazo, la desconfianza, pero de igual manera existen elementos eróticos reprimidos.
- 3) Se establece una relación sin que se establezca la transferencia, en la que tendría predominancia el sentimiento de la indiferencia afectiva.
- 4) La contratransferencia. Este vínculo se refiere a la suma de afectos suscitados en el tutor hacia el tutorando. Aquí no desarrollaremos el análisis de este vínculo, sólo cabe mencionar la importancia que Freud señala en relación con la necesidad de que el adulto debe cuidarse de no imprimir sus propias ideales al joven estudiante.

LA IMPORTANCIA DE LA TRANSFERENCIA EN LA TUTORÍA

El reconocimiento de estas modalidades al igual que de sus posibles combinaciones del vínculo transferencial es fundamental, pues de ello depende, tanto la prosecución de la tutoría, como de sus objetivos. Es claro que cuando un tutor es blanco de una transferencia positiva, ello facilitará el cumplimiento de los objetivos de la tutoría; no sería el caso de una transferencia negativa, en donde se plantea un gran reto para el tutor, quien deberá reflexionar sobre las estrategias necesarias, particulares y creativas que le permitan hacer avanzar la tutoría en un ambiente relacional favorable. Y en el tercer caso, cuando el tutor después de varias sesiones se enfrenta a la indiferencia del estudiante en tutoría, también deberá ocuparse de pensar en las estrategias más idóneas de trabajo con el estudiante.

El reconocimiento de la transferencia permite explicar sentimientos de odio, amor, rechazo, venganza y muchos otros sentimientos más. Para Jean Claude Filloux, el análisis de la transferencia en el campo pedagógico podría dar pautas para conocer cómo surge el deseo de saber, las ganas de aprender y

de tener un mejor aprovechamiento académico donde se incluya la subjetividad singular del tutorando. Este autor escribe:

Un enfoque psicoanalítico de las raíces de las ligazones o de las ligazones que se establecen o tienden a establecerse en muchas situaciones que cuestionan las emociones y las actitudes del maestro o de los alumnos, puede determinar en qué medida la existencia de transferencias es un factor favorable para todo lo que remite a los objetivos de la enseñanza o para todo lo que los obstaculiza (2001: 43).

El reconocimiento por parte del tutor de la transferencia se vuelve fundamental, pero también se hace necesario que reflexione acerca de aquellos encuadres institucionales de la tutoría, de los objetivos de la institución, de las demandas sociales, de las expectativas de los estudiantes, pero fundamentalmente aquello que está en el centro de esta reflexión, es el análisis personal que cada tutor pueda emprender. Freud ya había perfilado la necesidad, en aquellos que trabajan en la educación, ahí incluidos los tutores, de lanzarse al análisis de la propia subjetividad: "Sólo puede ser pedagogo quien se encuentre capacitado para infundirse en el alma infantil, y nosotros, los adultos, no comprendemos nuestra propia infancia" (Freud, 1984: 353).

La importancia del reconocimiento quizás es resumida en esta expresión de Freud, refiriéndose a la tarea educativa que tiene el adulto ante el niño o estudiante: "el pedagogo trabaja con un material plástico, accesible a cualquier impresión, y deberá imponerse el compromiso de no plasmar la joven vida psíquica de acuerdo con sus propios ideales personales, sino más bien ajustándose a las disposiciones y posibilidades particulares del objeto" (Freud, 1984: 353).

Imponerse, como se concluye en la obra de Freud y Lacan, el compromiso más bien de que a través de la experiencia de la transferencia, el tutor facilite en el estudiante el desciframiento de las demandas institucionales del discurso universitario que ha hecho suyas, presentándolas como si fueran sus propias demandas, y, asimismo, se ajuste a las disposiciones y posibilidades particulares del estudiante.

LA TRANSFERENCIA

La transferencia es un acto de amor, es una relación en la que se despliegan una serie de identificaciones imaginarias tanto del tutor hacia el tutorando y viceversa. El vínculo transferencial consiste en una ligazón afectiva; contiene una renovación de la concepción del amor en su dimensión inconsciente como lazo social y acto psíquico. Se trata de una actualización donde la transferencia indica la modalidad afectiva de una relación, una relación que cuenta con una estructura y un saber específicos.

La transferencia es un proceso psíquico que Freud (1976a: 93-105) descubrió en su práctica analítica cuando los pacientes comenzaban a revivir afectos inconscientes que, al no poder volverse conscientes, se repetían actualizándose en la persona del analista; los afectos re-actualizados (odio, amor, entre otros) no se fundaban en ningún vínculo real, eran desplazamientos de afectos vividos anteriormente y que retornaban en la relación analítica de la rememoración y reelaboración. Se trata de un lazo intenso, automático, inevitable e independiente de todo contexto con la realidad y que reactualiza los significantes que han soportado sus demandas de amor en la infancia. Lo que se transfiere son las expectativas vividas primitivamente con los padres.

Freud (1976b: 161-174) señaló que la transferencia también se presentaba en cualquier relación humana, sobre todo en aquellas marcadas por una jerarquía, por ejemplo, en la relación médico-paciente o en la relación maestro-alumno. Lacan, confirma y radicaliza esta idea señalando además que basta que uno hable y otro escuche para que exista la transferencia, "la transferencia eficaz de la que hablamos es, simplemente, en su esencia, el acto de la palabra. Cada vez que un hombre habla a otro de modo auténtico y pleno hay, en el sentido propio del término, transferencia simbólica, algo sucede que cambia la naturaleza de los dos seres que están presentes" (Lacan, 1981: 345).

La palabra instauro la transferencia, es un fenómeno de ella y de esta manera el tutor representa un lugar del ideal. Un tutor es objeto de transferencia de parte de sus tutorandos, ocupa un lugar intermedio entre los padres del tutorando y las

relaciones con los adultos que éste establecerá dentro de la universidad y fuera de ella. Esto es posible desde el momento en que la interacción en la institución supone una interacción disimétrica de las personalidades del maestro (tutor) y de los estudiantes (tutorandos) y se materializa aún más cuando éste comunica su personalidad y ejerce influjo personal en los estudiantes consciente o inconscientemente.

Bajo este marco, se infiere que algunos tutorandos asocian al tutor en su rebelión contra los propios padres. Otros reaccionan respecto del tutor como si fuera su padre y le muestran la misma agresividad que a éste. Algunos tutores, conscientes del impacto que ejerce su personalidad sobre el tutorando, atienden un poco al fenómeno de la transferencia. Otros la niegan, porque no saben qué hacer con ella. Sin embargo, no puede dejarse a un lado.

La transferencia provoca variedad de reacciones manipuladoras, dependientes, pasivas, agresivas, etc., que facilitan o dificultan el aprendizaje o la tutoría.

LA TUTORÍA: UNA MIRADA PSICOANALÍTICA

La tutoría supone un lazo social e implica una encuadre institucional determinado por el discurso universitario, es decir, la tutoría se trata de una relación pedagógica que se establece a partir del consentimiento del estudiante (salvo cuando es obligatoria). El tutor, en este punto, entra a ocupar un lugar importante en esta relación, en la cual el tutorado demanda la atención y ayuda del primero, y éste ejerce la intención de dar respuesta a tal demanda. Esta relación consiste en un vínculo entre un sujeto que demanda algo y otro que es poseedor de un saber. Este vínculo se sustenta en deseos, supuestos e imaginarios determinados por el discurso universitario, los cuales presentan al estudiante como aquel que demanda una tutoría y que lo lleva a ocupar el lugar de tutorando, y por otra parte, presentan al docente como aquel que sabría conducir una tutoría, en el lugar del tutor.

Desde el lugar que les asigna el discurso universitario, el tutorando se presenta con una demanda ante quien se le supone un saber o quien está en condiciones de ayudar a construir

su proyecto académico o profesional o que lo ayudaría a tomar decisiones; por su parte, el tutor, encarna representaciones que corresponden a aquel que supuestamente posee un saber, representaciones que remiten a modelos frecuentemente contruidos desde la creencia en saber aquello que requiere o le hace falta al tutorando.

En la universidad, como en todo programa educativo, se transmiten no sólo conocimientos e información, sino fundamentalmente, un legado cultural; de este modo la tutoría es un acto de intercambio, es parte del contrato social, es un lugar de teoría y acción, y hoy más que nunca ha llegado a ser una suerte de ritual civil que se exige para ingresar al mundo productivo, es un pasaje para una forma de habilitación social, política y científica.

La tutoría bien podría perfilarse como un espacio donde se construye el hilo del intercambio que se expresa en el triángulo de dar-recibir-devolver (Uzin, 2008) y que permite al tutorando ejercerse como un sujeto psicológico, responsable de su palabra, de su pensamiento y su acción. De no perfilarse así, se corre el riesgo de que la tutoría se convierta en un espacio unilateral y despersonalizado de exigencias institucionales que el estudiante deberá cumplir y será un sujeto “muy bien adaptado”.

En este marco de ideas, la tutoría no está lejos de ser un espacio relacional marcado por el amor, es decir, un espacio de vínculos transferenciales donde se pone en primer plano la subjetividad tanto del tutor como del tutorando. La tutoría se transforma en terreno fértil en donde se ve comprometido de manera directa, consciente algunas veces, pero con una raíz inconsciente, no sólo el saber del tutor, sino también su propia subjetividad, sus temores, su propia historia atravesada por sentimientos, temores y deseos, así como con expectativas que el mismo tutor tiene de la tutoría y de cada tutorando.

No hay relación humana que no esté marcada por los afectos, éstos se verán necesariamente involucrados y, en consecuencia, esto posibilita en la tutoría, la apertura de la instauración de la transferencia en sus diferentes modalidades y dependiendo de la singularidad del estudiante. Así, el ejercicio de la tutoría, desde el psicoanálisis, se concibe desde el plano de la transferencia.

EL RECONOCIMIENTO DE LA TRANSFERENCIA EN LA TUTORÍA

¿Cómo identificar que existe o que se ha instalado la transferencia? Cuando el tutor a lo largo de las interacciones identifica que el tutorando puede sentirse protegido por el tutor, rechazado o amado. No es fácil reconocer cuando el tutor está incluido afectivamente en muchos aspectos de la vida del estudiante o cuando el tutor es motivo de angustia, cuando el estudiante teme que su tutor no se enoje con él o no decida continuar la tutoría. La instalación de la transferencia significa vincularse al tutor afectivamente, ya sea de manera negativa o positiva.

Un profesor universitario, responsable de la tutoría, refiere que “un estudiante critica mucho al profesor pues le hace la vida difícil, sin embargo siempre regresa a tutoría”. Esta expresión denota la presencia de la transferencia. Y como habíamos señalado al inicio, la transferencia puede ser tanto positiva como negativa, lo cual nos permite hablar de un neologismo lacaniano, el *odioenamoramiento*. Es siempre una ambivalencia que en cada sujeto se expresa diferentemente, a veces sólo transferencia positiva, sin embargo, desde la lógica de la ambivalencia, el odio aparece como telón de fondo, sea reprimido, sublimado, o desplazado.

La transferencia es más que el vínculo imaginario: se puede rechazar, criticar al tutor por su incapacidad, inexperiencia o defectos en su forma de llevar a cabo la tutoría; sin embargo, el vínculo transferencial va más allá de estas reacciones fenomenológicas y a veces conscientes por parte del tutor. La transferencia es fundamentalmente simbólica, uno se vincula a otro por medio del otro-tutor. Esto explica que se acepte de manera optimista a su tutor, a quien convierte en una suerte de guía no sólo académico, sino a veces también “espiritual”. Cuando a un estudiante se le preguntó si consideraba que existía algún vínculo erótico con su tutor, respondió que su tutor era una “figura intocable, no lo veo de otra manera, se me hace absurdo [verlo como objeto erótico], yo lo veo de otra manera, llegas a un vínculo tan grande con tu tutor [...]”.

En este ejemplo encontramos cómo la transferencia es vivida ordinariamente de una manera “inocente” por el estudiante, la cual consiste en proyectar un vínculo afectivo anterior sobre una persona de quien se quiere inconscientemente depender.

La transferencia deviene una suerte de secreta lealtad para con su tutor que nace de una necesidad de dependencia, de un retorno a un pasado, dependencia que puede ser favorable al trabajo tutorial académico.

Cuando el tutor logra identificar la dinámica de la transferencia, le posibilita también el reconocimiento de la serie de modificaciones en sus *representaciones*, donde se descubre a *sí-mismo* en las *transferencias* que el tutorando le dirige. Si el tutor logra reconocer que ha sido blanco de una identificación, tendrá que darse a la tarea de un saber hacer frente a tal dinámica. La tarea principal será la de superar la visión tradicional de la acción tutorial que, con frecuencia, se ejerce sustentándose en un *yo-ideal*, producto de deseos, supuestos e imaginarios emanados de un rol tradicional prescriptivo, y poder situar su función dándole más importancia a una escucha de los propios intereses del tutorando, a las contradicciones, tensiones y conflictos que puedan estar incidiendo en la vida de éste.

Reconocer las formas y expresiones de la transferencia que el tutorando dirige a su tutor es fundamental para evitar hacer de la tutoría un espacio de rivalidades, competencias o de imperativos. Reconocer la transferencia no implica necesariamente analizarla como sucede en la clínica psicoanalítica; sin embargo, sí implica una toma de conciencia por parte del tutor que consiste en considerar los afectos transferenciales como lo que son: desplazamientos de afectos anteriormente vividos, lo cual le da la posibilidad al tutor de no hacerse amar ni odiar de la misma forma, le permite intervenir para que aparezca el deseo de saber, de aprender y de aprovechar al máximo lo que le ofrece la tutoría para su desarrollo como sujeto psicológico.

Nuestra propuesta es una invitación a que el tutor haga de la tutoría un espacio de escucha que permita la creatividad y el ingenio en el tutorando. Cuando el tutor reconoce la transferencia dimensiona la expresión de los afectos del tutorando, los respeta y da pie con una escucha a la palabra singular, está atento y toma en cuenta su diferencia singular, que le permitirá al tutorando encontrar un lugar propio desde donde pueda vincularse con su deseo a lo social.

La función principal del tutor, una vez que identifica los vínculos transferenciales, es sostener un lugar donde el tutorando construya su propio camino y su propio estilo de inser-

tarse o posicionarse ante lo social y la sociedad. Sostener este lugar implica para el tutor no sólo una actualización de técnicas tutorales y didácticas, sino un trabajo propio de análisis personal, un saber más de sí mismo y de su quehacer pedagógico. Un tutor tendría que analizar sin negar, ocultar o disfrazar los afectos transferenciales de sus tutorandos así como analizar su propia posición subjetiva en la función profesional que ejerce. Quizá ahí pueda encontrar el sentido de sus propias resistencias a la escucha de los conflictos, contradicciones y tensiones de la vida psíquica, social y familiar del estudiante.

Un tutor tendría que reconocer el significado y las diversas expresiones de la resistencia, este concepto Lacan (1981) lo define como "todo lo que frena, altera, retrasa la elocución, o bien la interrumpe completamente". En la tutoría, la presencia de las resistencias atañe tanto al tutor como al tutorando. Una resistencia es la expresión de algo que amenaza el ser uno mismo y a la imposibilidad de encontrar en la vida un sentido de acuerdo con un propio deseo. Cuando el tutorando no avanza en aquello que se le demanda en la tutoría, cuando el tutor no está comprometido, estamos hablando de algunas situaciones fenomenológicas, efecto de un discurso que amenaza con una dependencia, una fusión o anulación de la singularidad. La resistencia consiste en oponerse de alguna manera a una identificación con una imagen prefabricada "idealizada" que le viene de un discurso universitario, discurso y práctica que no permite la singularidad, ni un lugar donde se exprese la subjetividad. En este marco de ideas, la presencia de la resistencia es un llamado no a suprimirla, sino a preguntarse qué la genera. Muy enriquecedor sería distinguir las "resistencias" de los tutores a realizar la tutoría como parte de un proyecto institucional de "la resistencia" que el psicoanálisis señala y que atañe a la relación tutor y que se expresa sea en el tutor o en el tutorando frente a las amenazas a la singularidad que el propio dispositivo educativo, institucional y docente establecen.

EL TUTOR ANTE LA TRANSFERENCIA

Los tutores no están ajenos a experimentar varios conflictos internos ante los requerimientos de la institución, uno de

ellos es la angustia. En realidad la angustia se suele presentar en el tutor cuando sabe que la tutoría no consiste en un trabajo directivo, sino empático, pero que ello no implica "cobijar" al otro en una acción paternal o maternal, sino concebirlo como alguien que ya posee un bagaje de conocimientos e información y que viene con una historia de deseos y un futuro más o menos proyectado.

La presencia de la subjetividad en el tutor, por ejemplo, la angustia que puede más o menos resentir, lo sitúa ante la tarea de reflexionar y no eludir las preguntas y las causas que la ocasionen. Su angustia ante las exigencias de la tutoría y frente a la situación del tutorando tienen que ver con las demandas institucionales y las de su propia historia y subjetividad. Estos elementos intervienen en la transferencia que él puede tener o dirigir al propio tutorando.

La transferencia de sentimientos que el tutor dirige al tutorando o la presencia de temores, deseos y sentimientos que el tutor atribuye al tutorando están de entrada obstruyendo la posibilidad de que sea el estudiante quien trabaje sobre su proyecto académico. Es un imperativo investigar qué ocurre cuando es el tutor quien está en contratransferencia con el tutorando.

En una relación tutorial en un marco de transferencia positiva, la tarea principal del tutor es la de proponer aquellos significantes (entiéndase como preguntas, señalamientos y no como deberes o imposiciones ya significadas) que le permitan al tutorando reconocerse como sujeto, como sujeto psicológico. Un sujeto que tiene el poder de reflexionar sobre sí, un poder que le permite concebirse como el agente de sus acciones, un poder sobre sí mismo, que tiene como fundamento la ética del dominio de sí mismo y no que sea la sombra de su tutor.

Cuando el tutorando está en vínculo transferencial con su tutor, es tarea de éste, además de identificarlo en sus diversas modalidades, tener también conocimiento de que sus acciones tendrán un efecto en dicha transferencia, pero lo fundamental en la transferencia, una vez que ha sido identificada, es la de un saber hacer algo con ella. Es decir, se trata no de responder desde el lugar imaginario donde ha sido colocado por el tutorando, sino justamente de poder soportar o mantenerse en un lugar simbólico sin pretender adecuarse a las demandas que se plantean desde la relación transferencial. Esto es un riesgo

en el que el tutor puede quedar atrapado si sostiene como ideal cumplir con lo que se le demanda. Identificar la transferencia y el lugar desde donde debe responder el tutor le da una gran posibilidad: darle al vínculo transferencial un movimiento transformador a partir de propiciar las interrogantes en el estudiante en torno a su deseo, sus limitaciones y los proyectos que desde ahí se pueden emprender.

No olvidemos que la relación tutor-tutorando implica un encuadre institucional, se trata de un sistema de relación en donde el tutorado demanda la atención y ayuda del tutor y éste ejerce la intención de dar respuesta a tal demanda, es decir, la relación consiste en un vínculo entre un sujeto que demanda y otro que es supuesto poseedor de un saber, sustentado en deseos, supuestos e imaginarios que posibilitarían al que demanda avanzar: el *tutorado*. Así, el ejercicio de la tutoría se asume desde el plano de la transferencia, en la cual se presenta una demanda hecha ante quien se supone perito e instruido para tales funciones. Por su parte, el tutor, a fin de adscribirse para sí el rol, encarna representaciones que corresponden a modelos frecuentemente construidos desde una supuesta carencia o deficiencia atribuida al tutorando.

¿QUÉ HACER CON LA TRANSFERENCIA?

La transferencia no se trata de una herramienta o de un “instrumento de trabajo”, sino que es fundamentalmente una condición muy particular, entre otras, y necesaria para poder llevar a cabo el proceso de la tutoría. No se trata de que un tutor trabaje psicoanalíticamente con la transferencia, sino que la sepa reconocer y sepa identificar su dinámica y los efectos que tiene en una relación como en este caso es la tutoría.

No se espera que se haga un simple paralelo de una sesión de trabajo analítico con el trabajo de tutoría, sino únicamente que el tutor considere que la transferencia opera y produce efectos. No reconocerla puede llevar al tutor a una serie de suposiciones sobre la persona y capacidades o atributos del estudiante, ignorando así aquello que éste desea y le interesa. No reconocer la transferencia es cerrar una infinidad de posibles proyectos y de creatividad.

La posibilidad de que un tutor identifique la instauración de la transferencia está dada no porque tome un curso sobre psicoanálisis, sino por una escucha de aquella demanda del estudiante. Poder escuchar lo que expresa, cómo lo expresa, aquello que corre entre líneas en el decir del estudiante, requiere una lectura que sólo es posible hacerla desde la propia subjetividad del tutor. Si en la subjetividad de éste, se impone por sobre todo, su narcisismo exacerbado, su identificación al ideal del yo, si se asume como Sujeto supuesto Saber (concepto en la teoría de Lacan), entonces no sabrá escuchar, y si lo escucha, sólo podrá escuchar aquello que alimente su narcisismo o posición de aquel que sabe. Le parecerá inadmisibles algún señalamiento que le haga el tutorando, no tolerará que su lugar de sujeto poseedor del saber sea cuestionado. Todo cuestionamiento significaría un desplazamiento de ese lugar considerado por él como privilegiado.

Un tutor que escucha a su subjetividad más ampliada, es decir, que es sensible a su condición de sujeto, sensible a las funciones académicas en las que se haya inmerso, las cuales son alcanzadas por las múltiples exigencias y contradicciones que induce el discurso universitario, es un tutor sensible que está en posibilidades de dialogar con el estudiante sobre sus proyectos, intereses, inquietudes...

Un tutor requiere saber dimensionar el poder y saber que sobre sí mismo se asigna o se le atribuye para poder reconocer la transferencia que sobre él se dirige y así poder desplazarla a un proyecto de trabajo muy particular con la singularidad del estudiante.

No se trata de que renuncie a ser blanco de las transferencias del tutorando, sino trabajar justamente con esa transferencia para poder mantenerse en ese punto desde donde deje abiertas todas las posibilidades y preguntas que le permitan al tutorando seguirse preguntando sobre sus propios proyectos de vida académicos, personales y profesionales.

CONCLUSIONES

La imposibilidad de realización del ideal del discurso universitario nos obliga a reflexionar acerca del destino de las tutorías

y su alcance. Esto implica una segunda reflexión en torno a la educación superior, la cual requiere reconceptualizarse, primero como lugar de discurso universitario y, segundo, en su relación con las nuevas realidades mundiales presentes y por venir. Es necesario repensar nuestros modelos educativos y los estudiantes que aquéllos generan, así como darle un lugar a aquella imposibilidad de transmisión de saber y analizar críticamente los ideales que se le asignan a la tutoría.

La tutoría es una actividad pedagógica que está determinada por un discurso universitario que asigna posiciones: el que mantiene una relación directa con el saber: tutor, y aquel que requiere de dicho saber. Es un espacio de vínculos transferenciales que el estudiante dirige al tutor, agente que ocupa un lugar simbólico. Es necesario reconocer más allá de los sentimientos dirigidos a la persona del tutor, la transferencia de afectos y sentimientos que son dirigidos a otra instancia, un lugar denominado por el psicoanálisis, el registro de lo simbólico.

El reconocimiento de la transferencia nos da la posibilidad de situar a la tutoría como un acto de intercambio simbólico, pero es necesario que las intervenciones y participación del agente-tutor deben ser del mismo orden: más que respuestas e imperativos del tutor al estudiante, se trata de abrir la posibilidad de que éste se ejerza como un sujeto psicológico. La transferencia en la tutoría está ahí, pero no sólo para reorientar el proceso tutorial, sino también para abrir interrogantes en torno a los deseos de los sujetos involucrados. Abrir el espacio de que la tutoría sea un tiempo para el cuestionamiento acerca del deseo del tutorando en su inmersión en el ambiente universitario. La tutoría requiere ser pensada como un espacio que más allá de una demanda institucional sea un espacio donde tanto el tutor como el tutorando dialoguen sobre las tensiones, contradicciones y transferencias que el mismo discurso produce y enmarca su relación e intersubjetividad.

Reconocer el fenómeno de la transferencia en la tutoría es fundamentalmente importante, pues ello permite elaborar un proyecto de trabajo sobre la base de la subjetividad.

Los vínculos transferenciales son de gran importancia para el proceso tutorial. Se requiere tener la capacidad, primero para lograr el desarrollo de esos vínculos y, segundo, para reconocer

el tipo de transferencia que se está dando en la relación estudiante-tutor.

Un tutor que no identifica la existencia de la transferencia ni mucho menos las modalidades en que ésta se presenta, a saber, transferencia positiva o negativa, se encuentra en riesgo de hacer de la tutoría un mero trabajo que sí responde a las demandas institucionales y del discurso universitario, pero elude las cuestiones que conciernen a la subjetividad, singularidad del tutorando, y no abre un espacio a las preguntas en torno al deseo de éste.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES (1998), *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, 2a. ed., México (Serie Investigaciones). Consultado en <http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib42/000.htm>. Fecha de consulta: 3 de febrero de 2008.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (2004), "Reseña", en *Revista. Periodismo en zona libre*, semana del 14 al 20 de junio.
- FILLOUX, Jean Claude (2001), *Campo pedagógico y psicoanálisis*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- FREUD, S. (1976a), "Sobre la dinámica de la transferencia (1912)", en *Obras completas*, t. XII, 2a. ed., Buenos Aires, Amorrortu, pp. 93-105.
- FREUD, S. (1976b), "Puntualizaciones sobre el amor de transferencia (1912)", en *Obras completas*, t. XII, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 161-174.
- FREUD, S. (1984), "Prefacio a un libro de Oskar Pfister", en *Obras completas*, t. XII, 2a. ed., Buenos Aires, Amorrortu, pp. 347-353.
- GONZÁLEZ, F. de J. (2004), "Universidades públicas. Desastre y excelencia", en *Revista. Periodismo en Zona Libre*, semana del 14 al 20 de junio.
- LACAN, J. (1981), *Seminario 1. Los escritos técnicos de Freud. Clase 9. Sobre el narcisismo*, Buenos Aires, Paidós, pp. 343-356.

- LACAN, J. (1983), *Seminario 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*, Buenos Aires, Paidós, pp. 194-204.
- LACAN, J. (1992), *El seminario No. 17: El reverso del psicoanálisis 1969-70*, Madrid, Paidós, pp. 153-160.
- MORALES, H. (2003), *El sujeto en el laberinto*, México, Ediciones de la Noche.
- UZÍN OLLEROS, Angelina (2003), "Sobre los dones y la hospitalidad en educación", en Revista electrónica: *Antroposmoderno*. Consultado en <<http://www.antroposmoderno.com>>. Fecha de consulta: 2 de febrero de 2008.

5. EL PAPEL DEL TUTOR EN EL ENCUENTRO CON EL OBJETO DE DESEO DE SABER

*Luis Tamayo**

Denken ist die Einschränkung auf einen
Gedanken, der einst wie ein Stern am
Himmel der Welt stehen bleibt.¹

Auf einen Stern zu gehen, nur dieses.²

M. Heidegger

¿Qué quiere decir ser “tutor” o “director” de la investigación de otro? ¿Cómo puede realizarse una tarea así? ¿Por qué a alguien le da por investigar algo? Para entender a cabalidad la manera como el hombre se encuentra con su objeto de deseo de saber es menester hablar antes un poco de su naturaleza neoténica.

LA NEOTÉNICA NATURALEZA HUMANA

Durante siglos nos han repetido la fórmula aristotélica: “el hombre es un ‘animal racional’”, pero ello es una triste mentira. El hombre apenas da muestras de racionalidad, como recientemente han señalado los científicos del IPCC (Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático). Tampoco es el centro de la creación ni un ente dueño de sus propios pensamientos como indicó Freud. La naturaleza humana, tal y como desde hace una década viene señalando Dany-Robert Dufour, es neoténica, el hombre no sólo es un animal muy poco racional sino que, además, es un neoteno, un “aborto de simio”.

* Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos.

¹ “Pensar es el constreñimiento a un único pensamiento que, como una estrella, permanece en el firmamento” (M. Heidegger, 1986: 41).

² “Ponerse en camino hacia una estrella, sólo eso” (*ibid.*: 41).

Un neoteno, según los biólogos, es un tipo de animal que, como el ajolote, nace, se reproduce y muere sin alcanzar nunca la madurez.

Al respecto hay una historia muy divertida. Y no me refiero a la que narra Cortázar en su cuento sobre el tema, sino a la que se desarrolló durante la ocupación de México denominada "la Intervención francesa", en el siglo **xx**. D. R. Dufour narró en un seminario impartido hace una década en esta ciudad que cuando los agregados científicos de las tropas de ocupación francesas descubrieron a los ajolotes (que sólo existen en los lagos del altiplano mexicano), su atención se encontró fuertemente atraída. Tomaron algunos de ellos y se los llevaron al *Musée des plantes* de París. Sin embargo, a las pocas semanas de tenerlos ahí, en las condiciones de temperatura y presión de la capital francesa, los ajolotes se transformaron en la ya conocida y común en esos lares, "Salamandra atigrada". Tales científicos constataron que el ajolote debe permanecer en su hábitat para conservar su naturaleza neoténica, es decir, para reproducirse y morir como el branquial ajolote, sin transformarse nunca en la aérea salamandra.

Años después, en 1925, el biólogo Louis Bolk sostuvo que el ser humano también era una especie neoténica, y para sostenerlo enumeró una serie importante de rasgos:

Rasgos físicos del neoteno humano neonato:³

- Tabiques cardíacos sin cerrar.
- No sutura del cráneo (mollera). El cráneo humano sólo cierra 20 años después. La curvatura fetal del cráneo, además, se conserva toda la vida y obliga al andar erguido.
- Inmadurez del sistema nervioso (circunvoluciones cerebrales apenas desarrolladas).
- Insuficiencia de los alveolos pulmonares.
- Crecimiento físico insuficiente en comparación con otros mamíferos.
- Carencia de dientes y de movilidad física.
- Ausencia durante toda la vida de hueso peneano.

³ Tomado de Bolk (1926), aunque Kollmann había antes creado el concepto de neotenia (1884) y Darwin había sugerido, en *El origen de las especies*, la posibilidad de que el hombre fuese un neoteno. *Cfr.* Dufour, 1999.

- Vagina girada hacia adelante.
- Vellosidad inefectiva y ridícula.
- Pulgar no oponible en los pies.

Con base en todo ello, Dufour concluye: "El hombre es un ajolote que lo ignora". Y es un neoteno, además, que "neotenziza" a otras especies (no hizo otra cosa cuando transformó al salvaje lobo en el sumiso perro) y que constantemente se configura prótesis para subsanar sus limitados órganos sensoriales y locomotores.

El hombre, en tanto neoteno: nace, se reproduce y muere inmaduro..., salvo que encuentre el ambiente adecuado para emerger de su inmadurez.

En tanto neoteno, el hombre no sabe lo que quiere o lo que es, vive con culpa una vida sin sentido, confundido, atado a la monotonía y la avidez de novedades (la moda)... y sufre por ello. Tiene síntomas.

Pero nuestro síntoma es nuestro mejor aliado. El síntoma es un grito de libertad, porta verdad: "Ahí donde crece el peligro también crece lo que salva" cantó Hölderlin. El síntoma es la exigencia del neoteno de madurar, de "pasar a otra cosa".⁴ El neoteno humano desea madurar pero no lo logra siempre, pues hay muchas falsas soluciones.

LAS FALSAS SOLUCIONES A LA NEOTENIA PSÍQUICA

a) *La educación tradicional*

El modelo de la "educación tradicional" (un maestro omnisciente ante un alumno ignorante absoluto) en vez de formar y conducir a la madurez, tan sólo informa, eternizando la neotenia. Pues ¿qué es lo que transmite un docente en la educación tradicional? La respuesta es simple: conocimientos. Desde tal punto de vista, la educación es definida como la *transmisión de conocimientos de una generación a otra*, operación en la cual la primacía la posee la generación precedente.

⁴ Tal es la definición que Jean Allouch (1984: 9) hace de la "Salud mental".

Como bien sabemos, esa concepción ha sido fuertemente criticada por la educación denominada alternativa. Paulo Freire (1980), entre muchos otros, afirmaba que tal educación, denominada por él "bancaria", generaba que el docente se considerase dueño de un saber absoluto, al cual el ignorante alumno debía sólo repetir. Freire mostró que ese modelo educativo conducía a la repetición y acababa con el interés por investigar y la inventiva. A. S. Neill (1986) añadió que esa educación tampoco hacía felices a los hombres. La cuestión llegó a ser tan grave en algunas regiones del globo, que se generaron incluso, escuelas de educación media superior alternativa, a partir del propio deseo de los alumnos, tal como fue el caso del Instituto Experimental de Oslo descrito por Mosse Jörgensen (1980).

El modelo de la educación tradicional establece el vínculo entre un sabio —*sofo/j*— (el maestro) y un ignorante (el alumno), posición incómoda para ambos participantes. Cualquier maestro conoce lo insoportable de la posición de omnisapientia que le produce, entre otros malestares, la bien conocida "angustia ante la primera hora de clase": el maestro no puede dejar de reconocer la hiperexigencia a la cual el modelo tradicional lo somete.

Por otro lado, el alumno sabe lo incómodo de ser considerado un ignorante absoluto, el cual debe simplemente ser sumiso y obediente, un mero repetidor del texto sagrado, tal como lo estableció J. B. Lasalle con su modelo de educación colectiva, es decir, lo que practicaron sus famosas "escuelas de caridad", fundadas a fines del siglo XVIII.⁵

El modelo educativo tradicional funciona bien cuando se trata de transmitir un saber meramente técnico que, como sabemos, no carece de importancia en nuestra sociedad. Sin embargo, cuando se trata de transmitir conocimientos científicos o saberes no claramente establecidos que requieren inventiva y pensamiento libre, cuando se trata de fomentar la investigación, el modelo se revela totalmente insuficiente. Existe, además, un problema adicional. Si algo quedó claro a la humanidad después de la experiencia de las guerras mundiales de occidente

⁵ Cfr. el estudio sobre el modelo educativo de J. B. Lasalle ("El santo pedagogo") publicado por Alain Grosrichard, 1981; véase también: Foucault, 1984.

fue que no hay ninguna garantía de que la generación precedente —la de la definición canónica de la educación mencionada anteriormente— no esté enloquecida y conduzca a la humanidad toda, a la pura y simple destrucción. La Primera y la Segunda guerras mundiales mostraron que no se podía confiar ciegamente en la “generación precedente”.

Prevalece, también, una crítica de orden técnico. Como han mostrado claramente los teóricos de la psicología conductista, el aprendizaje de conocimientos técnicos se realiza de manera más eficiente mientras menor sea el lapso temporal entre la aparición de la respuesta operante y el estímulo reforzador, dicho de otra manera, mientras más rápidamente sea calificado, positiva o negativamente, aquel que está aprendiendo una determinada habilidad, asimilará el conocimiento más rápidamente.

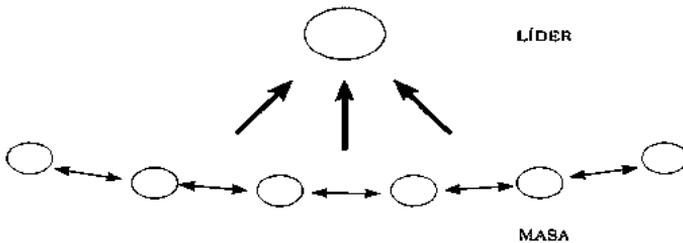
Por esta razón Skinner y compañía propusieron sustituir al docente por una “máquina de enseñar”, la cual reducía prácticamente a cero el tiempo entre la respuesta y el reforzador, mejorando notablemente el aprendizaje de datos. Es decir, que si de aprendizaje de meras técnicas a la manera tradicional se trata, es muchas veces mejor una máquina enseñante que un profesor, el cual puede retardar, incluso varias semanas, la entrega del estímulo reforzador, esto es, del premio o el castigo (la “calificación”) por la conducta realizada.

Por último, volvamos a la reflexión acerca de la posición del maestro tradicional. Como ya dijimos, no es difícil imaginarse lo insoportable y a la vez placentero, de ser ubicado en un lugar de casi omnisapiencia. El maestro, cargado de los blasones del máximo poder/saber distribuye premios y castigos, califica, llega a decir: “diez Dios, nueve yo, ocho los más listos”,⁶ ejemplo que muestra, de manera brutal, el hecho de que el maestro tradicional establece una jerarquía en la cual está muy claro que la función del alumno es parecerse a él (y a “Dios” en consecuencia); como si el maestro pudiese realmente y en todos los casos constituirse en modelo de identificación, como si la “generación precedente” pudiese ser un modelo, para la humanidad, del “cómo hacer bien las cosas”.

⁶ Comunicación presentada por mis alumnos del Colegio de Pedagogía de la UNAM en la última década del siglo xx.

Afortunadamente, como examinaremos más adelante, la educación crítica, orientada por enigmas y que permite la innovación y la creatividad constituye un modelo cada vez más difundido en occidente. Y el papel de tutor, como veremos, es fundamental en su fortalecimiento.

b) Otras soluciones falsas: la religión, la política demagógica y el consumismo



Las religiones, tal y como estableció Freud en su *Psicología de masas y análisis del yo*, al mismo tiempo que, como muestra el esquema anterior, identifica a los neotenos entre sí, los ata a un líder, a un “macho dominante”: Dios. Un Dios interpretado según la opinión de profetas y clérigos y para quienes toda alteración del dogma es herejía o blasfemia y, por tanto, merece persecución. Gran parte de nuestras guerras, como bien sabemos, han encubierto sus rapaces objetivos económicos con el disfraz de la religión.

La política demagógica del neoteno, por otra parte, también se realiza según el modelo descrito por Freud, es decir, aquél donde un líder político y una masa se identifican entre sí gracias al trabajo del líder y donde ninguno de los dos piensa gran cosa. Ambos repiten eslóganes mientras el pueblo se pierde en el abismo.

El neoteno humano, en el fenómeno del consumismo, también reitera el modelo descrito por Freud en su *Psicología de masas*. El neoteno humano “compra para ser”. Eso conduce a la uniformidad y a la aparición de necesidades creadas, de modas. No es diferente ser “totalmente Palacio” a “Dark”... ambos “se visten como”. El signo evidente de la neotenia es “parecer para ser”.

Afortunadamente, desde hace siglos la humanidad ha planteado vías para superar la neotenia psíquica:

- Yoga, Zen y la concepción del mundo meso y áridoamericana.
- La Santidad y la mística.
- El *Übermensch* de Nietzsche.
- La *Gelassenheit* de Heidegger.
- La *epimeleia heautou* que Foucault deriva de la Grecia clásica.
- La *Destitution subjective* de Lacan.

Sin embargo, son muy pocos los iluminados que han logrado superar la neotenia psíquica, pues para sobrevivir con el menor esfuerzo, la enorme mayoría de los neotenos humanos han debido alienarse en el mundo del lenguaje, revisemos esto con cuidado.

ONTOLOGÍA DE LA ENAJENACIÓN

HUMANA: LA VIDA EN UN MUNDO DE PALABRAS

Ese neoteno que somos vive en un mundo de lenguaje. Y, no sobra decirlo, las palabras no son las cosas. La alienación en el mundo de las palabras tiene efectos muy peculiares:

Mundo de las cosas	Mundo de las palabras
Singulares	Universales
Transitorias	Eternas
Menguantes	Uniformes

Como el hombre moderno vive en el mundo de las palabras, cree que puede etiquetar a personas y cosas y, de tal manera, hablar “en general” (en términos de conceptos “universales”). Así, encontramos incontables discursos acerca de la naturaleza de “los hombres” (como si todos fuésemos iguales): “las mujeres” (como si fuesen una sola), “los humanos” (como si no hubiese diferencias), etc. Pensar en tales términos nos permite evitar la angustia derivada de darnos cuenta de que las cosas son singulares y que “haber conocido una mujer no implica cono-

cerlas a todas". La generalización, a la vez que nos produce un falso conocimiento, nos hace perder la singularidad de la cosa... y ello, como manera de autoprotección, pues cuando irrumpe la diferencia en el interior de lo "supuestamente conocido", lo que aparece es la angustia primigenia, la del bebé que no entiende lo que ocurre ni donde se encuentra y, por tanto, sólo puede gritar para que su mamá acuda a salvarlo.

Cuando la cosa (eso que Heidegger y Lacan tematizaron como *das Ding*) asoma su terrible rostro sólo contamos con dos actitudes posibles: la angustia o el asombro. Y ello fundamentalmente ante las cosas "externas", pues la irrupción de las "internas" (pasiones inconfesables, perversiones o enfermedades) sólo puede generar angustia.

Al mundo de las palabras ingresamos gracias a nuestra alienación en el mundo del lenguaje (esa que Lacan (1984: 89ss.) describe en su *Estadio del espejo* como la segunda alienación, consecutiva a la alienación en la imagen del espejo), alienación que nos hace identificarnos con fonemas o rasgos de escritura. Pero nuestro nombre propio no es sino nuestro ticket de entrada al mundo del lenguaje. Somos lenguaje y vivimos para él. Nuestros sueños y anhelos son lenguaje y también muchos de nuestros terrores y obsesiones..., aunque no todos, algunos son reacciones, como ya dijimos, a las irrupciones de "la cosa" (*das Ding*) en nuestro confortable e ilusorio mundo de palabras.

Vivir en el mundo de las palabras nos hace creer en la existencia de la "vida eterna" pues mientras todas las cosas del mundo son transitorias (fallecen o se modifican), las palabras conservan por siempre su lozanía. Las palabras no mueren y como vivimos entre ellas, podemos sacar de nuestra mente la idea de la muerte..., hasta que nos cae encima. Aunque, siendo precisos, debemos decir que, si bien las palabras no mueren, sí puede ocurrir que desaparezcan. Para que una palabra desaparezca es menester que también lo haga la totalidad de la comunidad de sus hablantes. Por tal razón, cuando una palabra desaparece no hay quien sufra su pérdida, pues no hay quien la recuerde.⁷

⁷ Desde mi punto de vista no se refería a otra cosa Epicuro cuando afirmó: "La muerte, pues, el más horrendo de los males, en nada nos pertenece; pues mientras nosotros vivimos, no ha venido ella; y cuando ha venido ella, ya no vivimos nosotros. Así, la muerte no es contra los vivos ni contra los muertos, pues en aquéllos todavía no está, y en éstos ya no está [...] Por lo cual el sabio no teme el no vivir, puesto que la

Cuando una palabra desaparece, por hacerlo junto a su comunidad de hablantes, no hay a quién le “haga falta”. Pero mientras la comunidad de hablantes existe sus palabras son, para ellos, eternas.

Vivir en el mundo de las palabras, asimismo, nos permite vivir en la ilusión de un universo estable y uniforme. Esto es así porque, a diferencia de las cosas (las cuales constantemente varían en su magnitud), las palabras no menguan. El vocablo “agua” es el mismo si tengo mil millones de metros cúbicos en mi pozo que si poseo tan sólo un litro. El vocablo “agua” no varía. Vivir en el mundo de las palabras nos permite no prever el agotamiento de nuestros recursos y vivir en esa ilusión... hasta que el destino nos alcance. Nuestras conductas ecocidas provienen, en buena medida, de vivir ciegos en el mundo de las palabras.

Mundo de las cosas	Mundo de las palabras
“mujer singular”	“mujer en general”
Cosas que cambian	Palabras “eternas” (mientras existen sus hablantes)
Recursos (<i>vgl.</i> agua) menguantes	Recursos sin límite y uniformes

Vivir en el mundo de las palabras conduce a que el medio ambiente del neoteno humano sea uno depredado por su incapacidad para mirar la mengua de las cosas, por interrumpir su capacidad de previsión y de pensamiento de largo plazo. Todo ello produce la denominada “tiranía transgeneracional” que tanto se ha agravado en el último siglo y que no es sino el nombre actual de eso que en la Grecia antigua se consideraba el grado máximo de locura: el asesinato de la propia descendencia.

Bastó sólo una centena de años para producir una enorme masa de seres humanos estupidizada por los *mass media*, dependiente de tecnologías que no comprende y pobremente utiliza, incapaz de producir los alimentos que consume y que, en

vida no le es anexa, ni tampoco lo tiene por cosa mala” (*Cfr.* Diógenes Laercio, 1985: 288).

nuestro país, sólo podemos importar gracias a los recursos petroleros. Una masa que, como puede apreciarse, es increíblemente vulnerable a las catástrofes ambientales y económicas.

¿Está todo perdido? No necesariamente. Todavía existen algunos que han logrado mantener vivo su deseo de saber, su deseo de investigar y es para ellos para quienes es fundamental el trabajo del tutor. Pues el fenómeno de que alguien desee investigar algo deriva de fuentes muy profundas, proviene del originario encuentro del hombre con la cosa, esa que "abre" su verdad.

LA VERDAD: IRUPCIÓN DE LA COSA

Algo es verdadero, nos enseña Heidegger, cuando abre, devela, revela, la naturaleza íntima de la cuestión. Desde este punto de vista lo verdadero ya no se aparta de la intuición o de la irrupción explosiva. Lo verdadero (*alétheia*) no es algo a ser explicado, no conoce argumentos ni razones. Irrumpe.

Y es en el arte donde siempre se conservó esta manera de entender la verdad: un cuadro no tiene explicación, tampoco un poema, pero en ellos la verdad se revela de manera abrupta y directa a aquellos que están dispuestos a enfrentarla.

Es de esta misma naturaleza la verdad que se presenta en la locura, como bien ha señalado J. Lacan (1984), verdad que no siempre es del orden de la belleza, a veces es del orden del horror. La angustia, esa experiencia extrema, revelación de la nada, del vacío de la existencia es, como ya dijimos, una de las formas de presentación de la verdad. El objeto de deseo de saber comparte la misma fuente. La experiencia de su encuentro no es sino otra de las manifestaciones de dicha verdad irruptiva, explosiva, horrorosa. Una investigación, en última instancia, pretende dar cuenta de enigmas, pretende escribir aquellos elementos que la humanidad aún no entiende de sí misma.

EL TUTOR COMO TRANSMISOR DE ENIGMAS⁸

El tutor puede ser un transmisor de enigmas. Desde ese punto de vista, el tutor es alguien que, por una parte, asume que sabe algo gracias a su dedicación, a su experiencia, a sus estudios y, por la otra, asume que no sabe todo, que posee enigmas, preguntas esenciales, y es eso lo que transmite a sus *discípulos*. Y aquí me permito diferenciar al “discípulo” del “alumno”. En la Grecia antigua el receptor de la enseñanza no sólo era nominado con el vocablo *mathetés* (alumno, seguidor de), vocablo proveniente del verbo *manthano* (aprender) (Meyer y Steinhil, 1993: 71) sino, entre otros, con el de *sinouasiastés* (compañero, amigo, discípulo), del verbo *sineimi* (ser con, estar con, vivir con, estar unido a, ser del partido de, seguir a) (Pabon, 1978). El discípulo, en tanto *sinouasiastés* era, en la Grecia clásica, el que compartía ser, existencia, esencia, con su maestro, el discípulo “compartía enigma” con su tutor. Discípulo es aquel que no sólo “asiste” a una situación de transmisión, sino que asume como propio el enigma transmitido por su tutor, sumándose, de esa manera, a la tradición que tal representa. Un discípulo no es, por tanto, un “seguidor fiel”, sino más bien un “hereje”, uno que interroga las fuentes de su maestro y puede, por ello, realizar aportaciones valiosas.

Desde mi punto de vista tal es el sentido de una educación que pretenda estimular la capacidad creativa del hombre. Sólo un tutor que se encuentra “en camino hacia [...]” puede ayudar a otros a encontrar la propia vía; “sólo un investigador puede estimular a otros a investigar”,⁹ sólo alguien “mordido”, es decir, “agarrado”, “seducido”, por una problemática puede invitar a otros a su campo de conocimiento, pues educar es seducir; educar es, en última instancia, una actividad erótica en el mejor sentido de la palabra (Peinado, 2005).

Como puede apreciarse, el tutor puede ser la pieza clave en el encuentro del sujeto con su objeto de deseo, sea como pieza

⁸ En este apartado retomo el aporte que el filósofo y psicoanalista Laurent Cornaz, profesor del *Institut Supérieur de Pédagogie* de París, nos presenta en *La escritura o lo trágico de la transmisión* y en *Avant d'être un homme*.

⁹ En este punto retomo, simplemente, la estafeta del estudio de Ricardo Sánchez Puentes, 1995.

de repetición que recuerde la fractura inicial, sea como acompañante o catalizador de la investigación del discípulo.

Veamos un ejemplo de ello en el caso de la formación del psicoanalista.

EL PAPEL DEL TUTOR EN EL PASO
DEL ANALIZANTE AL ANALISTA¹⁰

Hablemos ahora de un caso concreto, del de la formación de un analista y de la importancia de ese tutor denominado psicoanalista.

Al principio de la formación está la locura. Una locura insidiosa que muestra su horrible rostro a la primera oportunidad, generando infelicidad y el ferviente deseo de deshacerse de ella... o de negar su existencia proyectándola a los otros.¹¹ La primera opción genera un paciente, la segunda un "psi" (psicólogo, psiquiatra). Cuando el "psi" se detiene ahí, esa opción se convierte en terminal, es decir, enfermedad terminal. Y no hay cura, dado que no se establece espacio curativo. Las escuelas de psicología o psiquiatría no curan, no fueron diseñadas para tal fin.

En no pocas ocasiones, afortunadamente, el "psi" asume su locura y se suma a la primera opción, lo cual lo conduce a buscar un lugar donde "pasar a otra cosa"¹² respecto a su locura.

Y comienza una búsqueda que no es sin riesgos. Muchos candidatos sucumben en este paso. A veces la búsqueda de respuestas los hace encallar en la vía religiosa, encontrando un cura que los encamina a algún Dios y desplaza sus síntomas hacia esa psicosis lograda.¹³ En ella el sujeto, por fe, debe admitir la existencia no sólo de Dioses, sino incluso, de milagros y santos. Experiencia que lo obliga a ceremonias y ritos y que, llevada rigurosamente, dirige e infesta su vida toda.

¹⁰ Una versión previa de este apartado fue publicada en el capítulo 5 de mi libro *El discipulado en la formación del psicoanalista*, 2004.

¹¹ No por otra razón, considero, denominó Lacan al inconsciente el "discurso del Otro". Eso que peyorativamente denominamos "la gente", y a quien atribuimos deshonestidades y fallas, puede ser, pura y simplemente, una proyección nuestra.

¹² Así definió Allouch (1984: 9), gracias a la pregunta de un amigo, la "salud mental".

¹³ Según la definición una psicosis lograda es aquella que, a pesar de derivar de alucinaciones o delirios, es bien aceptada socialmente.

Otros candidatos encallan en los “psi” terminales, es decir, en psicólogos y psiquiatras inanalizados, los cuales, para rechazar su propia locura, la colocan en cada nuevo paciente, a quien ofrecen psicofármacos o una gran variedad de recetas psíquicas —consejos, programas de modificación conductual, experiencias renovadoras, etcétera— todo lo cual permite a los “terapeutas” continuar considerándose como modelos de salud. Ahí los candidatos se pierden en la droga o en la receta psíquica, colocando para siempre el saber sobre su locura en otro, estableciendo una dependencia sólo terminable con la muerte o con la huida, la cual, dicho sea de paso, ocurre con frecuencia dado que los “terapeutas” no soportan realmente la locura de sus pacientes. Cuando la transferencia enloquecida muestra el rostro, lo único que dichos “terapeutas” quieren es que el paciente desaparezca.

Algunos candidatos sucumben ante otras versiones de la dirección espiritual, desde la brujería hasta la hipnosis, las cuales, sin ser abiertamente religiosas, comparten el modelo epistémico anterior: el paciente no sabe, el terapeuta sí, y, a causa de ello, el paciente debe comportarse exactamente cómo el terapeuta indica. En dichas terapias, el “mal” proviene de otro que hay que expulsar y es el terapeuta el que sabe como hacerlo. El paciente queda reducido a “ignorante absoluto” y —dado que muchos humanos están acostumbrados a dicha posición (que les permite evadir la propia responsabilidad) debido, principalmente, a su paso por la escuela tradicional— la dependencia se hace infinita.

La ausencia de rigor y el anhelo de que la causa de la propia locura se encuentre fuera de sí mismo, constituyen un gran apoyo para las “opciones terapéuticas” anteriores, las cuales, simplemente, reproducen la esclavitud psíquica que, como ya se dijo, no es desagradable para el paciente pues le permite evadir su responsabilidad. El que sabe, el responsable, es el terapeuta, y el paciente, por tanto, sólo tiene que “dejarse llevar”... a la esclavitud psíquica. Sin embargo, cuando alguno rompe esas cadenas —o alguno por azar desde el principio— y se topa con ese tutor que constituye el terapeuta formado en la cura de su propia locura —es decir, uno que realizó hasta el fin el recorrido del analizante al analista, uno que por esa razón “calla en lugar de responder” soportando la transferencia y que,

por ende, lo obliga a responsabilizarse de su locura, uno que no se coloca en el lugar del saber dosificando psicofármacos y consejos y que tampoco se considera el representante de la “salud mental”—, entonces se inicia un recorrido donde la “neurosis común” deviene “neurosis de transferencia” (de la cual el analizante se cura al final del tratamiento).

No es extraño que en el curso de la cura psicoanalítica surja el deseo de convertirse en analista, de ser como el terapeuta. Pero tal deseo es, en el psicoanálisis efectivo, analizado como cualquier otro deseo —ser bombero o Príncipe de Gales— y en muchos casos el analizante se cura de él y lo desecha. En otros casos, lo que sostiene dicho deseo es mucho más profundo y vital, está sostenido desde el advenir, desde el destino.¹⁴ En tales casos, el entonces analizante, dado que realmente quiere saber sobre el psicoanálisis, se transforma en *discípulo*. A veces de Freud, otras de Klein, de Winnicott o de Lacan y de su propio tutor. Entonces su vida comienza a girar alrededor de su objetivo. No sólo devora todo material que, sobre su autor preferido, encuentra, sino que se inscribe a seminarios, grupos de estudio y *cartels* que le permiten ampliar su conocimiento, y en todo ello, el grado a obtener se encuentra en un segundo plano, pues su motor primordial no es obtener un blasón, un “reconocimiento con validez oficial” sino, simple y llanamente, su propio deseo. En dicho recorrido no tarda en darse cuenta de la existencia de obras fundamentales intraducibles, la *Traumdeutung* freudiana, los *Séminaires* de Lacan y ello lo obliga a incorporarse a los mundos que dichas lenguas abren.

Cuando alguien es “mordido” así por el psicoanálisis, su entorno pronto se da cuenta de ello y, un buen día, y a consecuencia de su notorio cambio subjetivo, alguien lo reconoce y le solicita análisis. Si ya ha avanzado suficientemente en su formación, no puede sino acceder y, como consecuencia de la aceptación de ese pedido, se convierte en analista. Puede ocurrir, sin embargo, que, a consecuencia de aún no haber terminado su análisis, y por efecto de una transferencia que hace de su analista o de la institución a la que pertenece, una especie de ídolo, el analizante se considere inapto todavía para realizar esa ta-

¹⁴ Ver lo que dice Heidegger al respecto en el §74 de *Ser y tiempo*.

rea. La respuesta es obviamente negativa en tales casos. En el otro, cuando se accedió a dicha solicitud, es por obra de dicha demanda que el analizante deviene analista, pues ese El [Lui] lo autorizó a ello.

Afortunadamente aún existen instituciones que reconocen ese tipo de formación, ese estilo de autorización del psicoanalista. Y fue Lacan, en tanto discípulo excluido y "excomulgado" quien pudo dar lugar a ello. No es por otra razón que es posible afirmar que sin la presencia de Lacan el psicoanálisis hubiese fenecido hace ya varias décadas a consecuencia del síntoma freudiano de exigir fidelidad absoluta a sus seguidores. Afortunadamente hubo *discípulos* que rechazaron tal deseo y renovaron la práctica psicoanalítica.

Como puede apreciarse, en el modelo de la formación del analista el papel del tutor es simplemente fundamental. Es el tutor el que vigila el rigor con el que el discípulo se aproxima a la verdad presente en su objeto. Es el tutor el que lo apoya y confronta, el que lo obliga a constreñirse a ese "único pensamiento" del que hablaba el epígrafe heideggeriano inicial. Y este modelo de formación, que es tan antiguo como las escuelas socráticas menores, es, desde mi punto de vista, la pieza clave de la formación no sólo de nuestros investigadores sino de sus futuros tutores.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLOUCH, J. (1984), *Lettre pour letter*, Tolosa, Eres.
- BOLK, L. (1926), *Das problem der Menschwerdung*, Jena, Gustav Fischer.
- CORNAZ, L. (1999), *La escritura o lo trágico de la transmisión*, México, Epeele.
- CORNAZ, L. (2000), *Avant d'être un homme*, París, L'Harmattan.
- DARWIN, Charles (1973), *El origen de las especies*, Buenos Aires, Albatros.
- DIÓGENES, Laercio (1985), *Vidas, opiniones y sentencias de los filósofos más ilustres*, Barcelona, Teorema.
- DUFOUR, D. R. (1999), *Lettres sur la nature humaine a l'usage des survivants*, París, Calmann-Levy.
- FOUCAULT, M. (1984), *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.

- FREIRE, P. (1980), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- FREUD, S. (1976), *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GROSCHARD, A. (1981), *Ornicar? 1*, Petrel, Barcelona.
- HEIDEGGER, M. (1983), *Ser y tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- HEIDEGGER, M. (1986), *Desde l'experiencia del pensament (Aus den Erfahrung des Denkens)*, Barcelona, Península.
- JØRGENSEN, M. (1980), *Una escuela para la democracia*, Barcelona, Alertes.
- KOLLMANN, J. (1884), *Das ueberwintern von europaeischen Frosch- und Tritonlarven, und die Umwandlung des mexikanischen Axolot*, Ges, Basel.
- LACAN, J. (1984), *Escritos 1 y 2*, México, Siglo XXI.
- MEYER, T. y H. Steinhil (1993), *Vocabulario fundamental y constructivo del griego*, México, UNAM.
- NEILL, A. S. (1986), *Summerhill*, México, Siglo XXI.
- PABON S. de Urbina, J. M. (1978), *Diccionario griego-español*, Barcelona, Vox.
- PEINADO, V. (2005), "La falta de Eros", tesis de doctorado en Letras Clásicas, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- SÁNCHEZ PUENTES, R. (1995), *Enseñar o investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades*, México, ANUIES/UNAM.
- TAMAYO, L. (2004), *El discipulado en la formación del psicoanalista*, México, ICM/CIDHEM.

PARTE II:
LA TUTORÍA EN EL POSGRADO

INTRODUCCIÓN

El posgrado ha ido cobrando cada vez mayor importancia en la medida en que, en un contexto de globalización, el conocimiento se valora de manera creciente como el factor fundamental que moviliza la producción y circulación de bienes y satisfactores en el ámbito económico y se convierte en la clave de la competitividad, del desarrollo y del bienestar social de los países.

En el caso del ciclo de estudios de posgrado, la tutoría tiene una importancia fundamental, ya sea que los programas estén orientados a la formación de académicos para desempeñar tareas de docencia y de investigación, o bien a la formación de especialistas y expertos en el ámbito profesional.

Como bien lo apuntan Gabriela de la Cruz y Luis Felipe Abreu, para comprender las diversas formas y modalidades que puede adoptar el proceso de tutoría en el posgrado es necesario aludir y tomar en cuenta una serie de interacciones sociales que las condicionan o determinan, más allá de las disposiciones individuales que tienen o puedan tener los actores educativos. Solamente desde una perspectiva sistémica o ecológica, como la denominan los autores referidos, se puede captar la complejidad y el alto grado de contingencia e incertidumbre implicados en los procesos y las prácticas educativas, como es el caso de la tutoría.

Estos autores señalan la necesidad de trascender a otros niveles de análisis e implicación, la aparente simplicidad que manifiesta la interacción educativa y la relación entre estudiantes y tutores, en un ámbito microsocioal muy delimitado: el mesosistema, correspondiente al programa de posgrado y a la institución; el macrosistema, relativo a políticas y pautas de los aparatos nacionales de educación y de ciencia y tecnología y el megasistema, que refiere a las políticas y tendencias internacionales en la educación y la ciencia, así como a las culturas disciplinarias que trascienden las fronteras nacionales.

Gabriela de la Cruz y Luis Felipe Abreu hacen un planteamiento de carácter general y de desarrollo teórico conceptual, en un cierto plano de abstracción que no alude al análisis de situaciones concretas, aunque es de justicia mencionar que en otras oportunidades lo han hecho de manera amplia, específicamente sobre la tutoría en el posgrado. De alguna manera se ubican, en sus propios términos, en una perspectiva macro y megasistémica, al adoptar como referente a la sociedad del conocimiento y, desde ahí, hacen la crítica de posiciones que reducen el proceso de tutoría exclusivamente a la dimensión microsocia y el papel del tutor y la asesoría a un proyecto de investigación para la obtención de un grado académico. Señalan que esa postura lleva a los egresados al dominio de una temática puntual, pero que les impide obtener el dominio panorámico de un campo de conocimiento que los habilite suficientemente para desarrollarse en la vida académica.

En sentido contrario, y con relación al propio título del trabajo, señalan que los egresados del posgrado han de ser “guardianes de la disciplina”, con capacidad y responsabilidad de mantener la integridad de su propia disciplina y no sólo de hacer investigación en un subcampo de ella, asumiendo tres papeles principales: generar conocimiento nuevo, conservar el conocimiento del pasado y del presente de su campo, y transformar el conocimiento generado y conservado, integrándolo y entendiendo su conexión con otros campos. De esa manera ubican a la tutoría como instancia o agencia de mediación de conocimientos y de conformación de redes de colaboración, más allá de la relación bipersonal alumno-tutor. De manera conclusiva, presentan y describen en forma relativamente esquemática, ocho grandes funciones de la tutoría en la perspectiva de la sociedad del conocimiento. Ésta es una elaboración teórico-conceptual que representa una aportación de sumo interés tanto para los estudiosos, como para los agentes de la tutoría en el posgrado.

Los trabajos de Graciela Pérez Rivera y de Claudia Pontón se ubican en la perspectiva sistémica aludida, en los niveles meso y micro, tomando como base los estudios realizados en el antes Centro de Estudios sobre la Universidad, en programas específicos de una misma institución, la Universidad Nacional Autónoma de México, en particular, acerca de las prácti-

cas y procesos educativos en el posgrado. En ambos casos, además de la indagación de carácter documental, se recurrió a realizar entrevistas a informantes calificados de los programas y a la aplicación de cuestionarios a los actores educativos: alumnos, profesores y tutores.

En los dos trabajos son frecuentes las referencias a Ricardo Sánchez Puentes. Por ello es pertinente señalar que él fue el promotor y organizador de esos proyectos y que, además, con una preocupación muy clara y decidida de contribuir a la construcción de una pedagogía y didáctica específicas del posgrado, centró su interés particularmente en el proceso de tutoría y en las prácticas diversas que se manifiestan en ese proceso.

El trabajo de Claudia Pontón analiza el funcionamiento de la tutoría en el posgrado de las ciencias sociales y las humanidades y la conceptualiza como una actividad académica que facilita la integración intelectual y social de los estudiantes al sistema académico y a los procesos institucionales de los programas. En ese sentido, enfatiza que la tutoría no puede analizarse como una actividad aislada, sino en el marco de un conjunto de prácticas y procesos de formación que caracterizan el ámbito del posgrado. El trabajo se basa en una investigación que estuvo centrada en el problema del abandono de los estudios y en la baja eficiencia terminal que se manifestaban en esos programas. Retomando los planteamientos al respecto de Vincent Tinto, la autora destaca la incidencia decisiva, en esos problemas, de los factores institucionales, así como en el desajuste que se da entre la dinámica institucional y las expectativas y disposiciones de los alumnos.

Claudia Pontón alude a Sánchez Puentes y asevera que la tutoría, como proceso de formación, se convierte en una pieza central de una didáctica especial para los estudios de posgrado mediante cuatro componentes: 1) la transmisión y apropiación del oficio de investigador, 2) la introducción del estudiante en una tradición científica, 3) la incorporación del *ethos* y los valores de una institución particular, y 4) la recuperación del estilo personal del investigador. Al hacer referencia a la preocupación de perfilar una metodología de enseñanza propia para el posgrado, apunta a la necesidad de definir las funciones por desempeñar tanto por el tutor como por los estudiantes, y hace el planteamiento de algunas en cada caso. Es de destacar que

hace el señalamiento de que la introducción y puesta en operación del sistema tutorial en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades, interpeló la práctica cotidiana y el conjunto de tradiciones sociales e intelectuales propias de esos programas.

El trabajo de Graciela Pérez Rivera y Martiniano Arredondo pretende mostrar la diversidad de prácticas en el proceso de tutoría en los programas de posgrado, así como las posibles causas de esa diversidad. Se señala que si bien puede haber diferencias entre programas de una misma área de conocimiento, esas diferencias son más contrastantes entre áreas distintas, como es el caso de los programas de las ciencias sociales y humanidades, y los de las ciencias, en particular las de carácter experimental.

Cabe destacar que en estos últimos programas, el laboratorio constituye un espacio privilegiado de formación de los estudiantes, y es normalmente en ese espacio que se da una interacción cotidiana entre éstos y sus tutores, donde se aprende y donde se inculcan y adquieren conocimientos —códigos lingüísticos y de comportamiento, así como principios y valores propios del campo disciplinario— tanto en el nivel de lo explícito como en el de lo implícito y tácito, en un intenso y prolongado proceso de convivencia y socialización, como también lo refieren Gabriela de la Cruz y Luis Felipe Abreu. En el laboratorio se da igualmente una intensa relación grupal, se constituye una comunidad de práctica y de aprendizaje, en la que las labores de tutoría al alumno se extienden y son asumidas por el propio grupo, en particular, por los otros investigadores, si los hay, así como por los técnicos académicos y los alumnos más aventajados y los propios pares.

Con frecuencia se menciona que, en el caso de las ciencias sociales y las humanidades, el seminario es la instancia formativa equivalente al laboratorio. Ciertamente, puede haber una equivalencia cuando hay condiciones similares: cuando el seminario es permanente y los alumnos se involucran de tiempo completo con sus tutores en actividades de investigación, éste puede ser una especie de laboratorio de investigación social. De hecho ocurre, particularmente en institutos y centros de investigación, pero el que los estudiantes de los programas del área social y humanística se formen en esas condiciones resulta casi excepcional.

Entre los tres trabajos hay notables convergencias en los planteamientos, si bien se distinguen por intereses específicos. En todo caso, los tres análisis resultan complementarios. En ellos hay elementos sugerentes que ameritarían un mayor desarrollo y que aportan tanto al plano teórico sobre el posgrado, como a la modificación de ciertas prácticas en la tutoría, en particular la orientada a la formación de investigadores.

Indudablemente se debe reconocer que ha sido un acierto la iniciativa de reunir diversos trabajos sobre la temática de la tutoría, tanto en sus aspectos generales como en los diferentes niveles en que está organizado el sistema educativo.

Martiniano Arredondo

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación, UNAM

6. LA TUTORÍA EN ALGUNOS POSGRADOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

*Graciela Pérez**
*Martiniano Arredondo**

INTRODUCCIÓN

El sistema tutorial se estableció normativamente, de manera particular en el nivel del doctorado, en la reforma que se hizo en 1986 al Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Hubo otra reforma a fines de 1995, que enfatizó en mayor medida la importancia del régimen tutorial en el doctorado, y una más reciente en 2006.

El propósito de esta contribución es ilustrar la diversidad de prácticas en el proceso de tutoría que se realiza en algunos de los programas de posgrado de la UNAM, y de exponer, a manera de supuestos, algunas de las causas de esta diversidad. Al respecto, se ha recurrido a los resultados publicados de los proyectos de investigación que se realizaron en el Centro de Estudios sobre la Universidad (ahora Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación) acerca de diversos programas de posgrado, particularmente en dos áreas de conocimiento: la de las ciencias sociales y las humanidades, en las Facultades de Filosofía y Letras (FFYL) y en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS) por una parte, y la de las ciencias experimentales, en la Facultad de Ciencias (FC) y en varios institutos y centros de investigación del ámbito de las ciencias, por otra.

Estos proyectos estuvieron enfocados primordialmente al análisis de las prácticas y procesos de formación y, para ello,

*Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.

se hicieron entrevistas a informantes calificados, y se aplicaron cuestionarios a alumnos, profesores y tutores. La relación de las prácticas y procesos de formación con la eficiencia terminal fue una hipótesis central en estos proyectos, que *a posteriori* se reformuló como la relación entre la vida académica de un programa y la eficiencia terminal. Se caracterizaron cuatro procesos de formación, interrelacionados en la docencia de posgrado y que se distinguen por razones analíticas: el de incorporación al programa (a la entidad institucional en que se desarrolla y al campo de conocimiento específico); el de la socialización del conocimiento mediante actividades académicas curriculares y la socialidad (interacciones entre estudiantes y con profesores); el de tutoría personalizada, con un tutor principal y un comité tutorial, y el proceso de graduación que implica a los otros procesos (que se iniciaría al formular un proyecto como requisito de admisión, eventualmente con el apoyo de un tutor). Estos estudios han mostrado la importancia decisiva de la tutoría para la formación de los estudiantes y su incidencia en el proceso de graduación, que se refleja en la eficiencia terminal de los programas.

Aunque las reglas de operación del posgrado son de aplicación general para todos los programas, la interpretación y la implantación de ellas difieren de manera notable entre los diversos campos de conocimiento. Esto ocurre, en particular con relación a las prácticas específicas de la tutoría. El contraste más acentuado se observa entre las dos áreas mencionadas, así como entre los campos disciplinares, de por sí más orientados a la investigación (como la biología, la física, las matemáticas, la filosofía y la historia) y los profesionales (como el derecho, la administración y las ingenierías).

Cabe aclarar que los proyectos relativos a las ciencias sociales y las humanidades se realizaron poco antes de la reforma al RGEF de 1995, y el de las ciencias experimentales unos años después, en el proceso de transición y de adecuación a ese reglamento. En ese sentido, con el transcurrir del tiempo, es posible que se hayan modificado algunas de las prácticas a las que aquí se hace referencia, particularmente en los programas de las ciencias sociales y las humanidades.

DISPOSICIONES NORMATIVAS SOBRE LA TUTORÍA

En la UNAM, aunque existieron estudios de posgrado prácticamente desde su creación en 1910, particularmente en la Escuela de Altos Estudios, los estudios se regulaban con disposiciones internas de las propias escuelas y facultades, y no fue sino hasta 1967 que por primera vez se establecieron disposiciones para todas ellas, con un reglamento general de estudios de posgrado. En ese reglamento, como en las reformas que se le hicieron en 1979 todavía no aparecía la figura del tutor, se empleaban más bien los términos de director o asesor de tesis.

Sin embargo, la figura de tutor como después se la ha entendido, desde 1973 tenía un nivel de concreción en determinados programas de posgrado de la Universidad, sobre todo del área científica y experimental abocados fundamentalmente a la formación de investigadores, que dependían de una instancia concebida para promover innovaciones, la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades. Las experiencias de tutoría en esos programas fue un antecedente importante para que en la reforma al RGEF de 1986 se establecieran disposiciones generales para todos los programas, sobre todo en el nivel del doctorado para formar investigadores.

En el RGEF de 1986 en su artículo 9 se estipulaba que a todo estudiante de maestría o doctorado se le asignará un tutor individual que tendrá las siguientes funciones: orientar al estudiante en su formación, investigación, señalamiento de lecturas y demás actividades académicas [...] dirigirlo en la elaboración de su tesis o, en su caso, proponer un director de tesis [...] informar semestralmente al Consejo Interno el grado de avance de las investigaciones o de las actividades académicas de acuerdo con las normas complementarias (Cfr. UNAM, 1986, 1995 y 2006).

En el RGEF de 1986 todavía no aparecían los términos “comité tutorial”, “ni tutor principal”, sino que se empleaban más bien los términos de “tutor individual”, “director de tesis” o de “asesor de tesis”; es con la reforma del RGEF de 1995, que aparecieron los términos “tutor”, “tutor principal” y “comité tutorial”. De hecho, en el nivel de licenciatura el término que se usa es el de “asesor de tesis” que, en términos ideales tendría que cumplir las mismas funciones que el tutor en el posgrado; este asesor,

en el caso de la licenciatura, se le asigna al alumno cuando ha terminado los créditos de un plan de estudios y se dispone a elaborar el trabajo de tesis o tesina, según sea el caso y lo establezca el plan de estudios para optar por el título de licenciatura.

En el prólogo al reglamento de 1995 se señala que el sistema tutorial expresa la responsabilidad de la institución con el estudiante de posgrado y constituye uno de los elementos más importantes para elevar la calidad académica de los programas. El tutor y el comité tutorial adquieren, en ese reglamento, un papel muy relevante en la formación de los alumnos. En el artículo 27 se señala que:

El tutor tendrá la responsabilidad de establecer, junto con el alumno, el plan individual de actividades académicas que éste seguirá, de acuerdo con el plan de estudios, y de dirigir la tesis de grado o de supervisar el trabajo de preparación del examen general de conocimientos. El comité tutorial conocerá y avalará el proyecto de tesis y el plan de actividades académicas que deberá cumplir el alumno, y evaluará semestralmente su avance. Como resultado de la evaluación podrá modificar el plan de actividades académicas del alumno y hacer sugerencias que enriquezcan el proyecto de tesis (*ibid.*).

En el artículo 28 se especifica que cada comité tutorial se integrará con tres tutores acreditados en el programa, uno de los cuales será el tutor principal (*ibid.*).

No está por demás mencionar aquí que en el RGEF de 1995 se definen en el artículo 1 los estudios de posgrado, y más adelante en forma general la formación que se debe proporcionar en los diferentes niveles del posgrado: son estudios de posgrado los que se realizan después de licenciatura y tienen como finalidad la formación de académicos y profesionales del más alto nivel (*ibid.*); en el artículo 13: Los estudios de maestría proporcionarán al alumno una formación amplia y sólida en la disciplina y tendrán al menos uno de los siguientes objetivos: iniciarlo en la investigación; formarlo para el ejercicio de la docencia de alto nivel; o desarrollar en él una alta capacidad para el ejercicio académico o profesional (*ibid.*).

En lo que se refiere a los estudios de doctorado, en el artículo 20, se expresa: "El objetivo de los estudios de doctorado es pre-

parar al alumno para la realización de investigación original, así como proporcionarle una sólida formación disciplinaria, ya sea para el ejercicio académico o el profesional del más alto nivel" (*ibid.*). Además de estas delimitaciones sobre la formación que ofrecen los programas de posgrado, en los artículos 14 y 21 se mencionan las actividades académicas de los alumnos de maestría y doctorado: "las actividades académicas de los alumnos de maestría comprenderán los cursos, seminarios, talleres y aquellas otras que proporcionen una sólida formación académica en los conocimientos generales de la disciplina y en los específicos del campo de interés del alumno, así como el trabajo que conduzca a la tesis de maestría o a la preparación del examen general de conocimientos, según lo determine el plan de estudios. La tesis de maestría deberá corresponder a un proyecto de investigación, de aplicación docente o de interés profesional, de acuerdo con los objetivos del programa" (*ibid.*).

Y, se señala para el doctorado: "Las actividades académicas (del doctorado) serán asignadas a cada alumno por su tutor principal y avaladas por su comité tutorial, y comprenderán: la investigación original que conduzca a la tesis doctoral; los cursos, seminarios, talleres, actividades docentes y aquellas otras que proporcionen una sólida formación académica en los conocimientos generales de la disciplina y en los específicos del campo de interés del alumno y lo preparen para la candidatura al grado de doctor" (*ibid.*).

La tutoría en el nivel de estudios de posgrado, y especialmente en el doctorado, como se observa en los artículos mencionados, es considerada como uno de los procesos formativos más importantes porque permite el aprendizaje en la acción misma, en el trabajo conjunto de tutor y alumno, y en su acompañamiento en el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades durante el cual el alumno no sólo aprende a investigar, o a resolver problemas de la profesión o de la práctica de la docencia, sino las maneras en que se hacen las cosas, para integrarlas progresivamente a su propio ser y a su propio quehacer.

En términos de Sánchez Puentes (1995: 119), el tutor transmite fundamentalmente un oficio: el oficio de investigador. Y son varios los contenidos que entran en juego: el tutor no sólo transmite saberes teóricos (*know what*), y saberes prácticos

(*know how*), sino que también debe transmitir el significado y los valores últimos del quehacer científico, saberes significativos (*know why*).

En cuanto a los requisitos para ser tutor, el RGEF de 1995 en su artículo 26, expresa lo siguiente:

Para tutores de maestría: a) contar con el grado de maestría o doctorado; b) estar dedicado a actividades académicas o profesionales relacionadas con la disciplina de la maestría; c) tener una producción académica o profesional reciente, demostrada por obra publicada de alta calidad o por obra académica o profesional reconocida; y d) los adicionales que, en su caso, establezca el plan de estudios del programa. Para tutores de doctorado: a) contar con el grado de doctor; b) estar dedicado conjuntamente a la docencia y a la investigación, para la formación de recursos humanos, como actividades principales; c) tener una producción académica reciente, demostrada por obra publicada de alta calidad, derivada de su trabajo de investigación original; y d) los adicionales que, en su caso, establezca el plan de estudios del programa (UNAM, 1986, 1995 y 2006).

COMPRENDER LA TUTORÍA EN EL POSGRADO, PARTICULARMENTE EN EL DOCTORADO

Uno de los primeros problemas con que se encuentra la tutoría es la diversidad de interpretaciones y sentidos del término. Cuando se habla de tutoría se le toma como sinónimo de asesoría, sobre todo cuando se relaciona con la orientación que se da a los alumnos para la elaboración de la tesis o el trabajo recepcional. Sin embargo estos dos términos tienen diferente significado, y es muy importante tenerlo claro ya que las prácticas se llevan a cabo de acuerdo con los conceptos.

Asesor o director de tesis son los términos que ha empleado tradicionalmente la reglamentación universitaria para referirse al académico que tiene como función apoyar a los alumnos de licenciatura y de posgrado en la planeación y elaboración de la tesis. Más específicamente, el director o asesor de tesis es un profesor o investigador que, además de impartir la docencia que tiene asignada como profesor o como investigador; de rea-

lizar la investigación que tiene comprometida en su dependencia de adscripción y, en ocasiones, de cumplir con alguna función académica-administrativa, guía, dirige y orienta al estudiante que le ha sido asignado en la elaboración de su trabajo de titulación o graduación durante reuniones de trabajo llevadas a cabo en tiempos dispuestos casi siempre por el asesor. Lo que tradicionalmente ha hecho el asesor o director de tesis, es citar al alumno para revisar con él los avances que ha logrado o aclarar sus dudas y orientarlo en el desarrollo de la tesis.

En lo que se refiere a la tutoría y al tutor, son figuras relativamente nuevas en la reglamentación universitaria. Aparecen en 1986 cuando se establece la tutoría obligatoria en el RGEF, para intentar disminuir el elevado índice de deserción del posgrado, por una parte y, por otra, para fortalecer la formación de investigadores. Se empleó el término tutor para referirse al profesor que se responsabilizaría académicamente del estudiante de manera directa y permanente, desde su ingreso al posgrado, particularmente en el nivel del doctorado para que se formara como investigador.

En este sentido, es de esperarse que el tutor establezca con el estudiante una relación unipersonal, que lleve a cabo la función de acompañamiento del alumno durante su formación como investigador que necesita aprender a integrarse en una comunidad donde se investigue, donde se piense, donde haya movimiento, donde haya vida académica, porque la única manera de aprender a investigar es investigando.

A decir de Ricardo Sánchez Puentes, los tutores de posgrado deben propiciar el aprendizaje del deber ser, y de los saberes teóricos y prácticos de la investigación científica que conforman el conjunto de estrategias, habilidades y destrezas propias y específicas del oficio del investigador. Deben hacer llegar a los alumnos los modos, los consejos, las recomendaciones, y hasta las "mañas" peculiares del que sabe investigar; ¿cómo problematizar?, ¿cómo realizar una fundamentación teórica?, ¿cómo hacer acopio de información?, ¿cómo organizar, analizar e interpretar la información obtenida?, ¿cómo redactar los informes de investigación?

La tutoría, por lo que se expresa en el RGEF en relación con la formación de investigadores, se entiende como el acompañamiento continuo, y permanente a los alumnos en su proceso de

aprendizaje de los objetos de estudio, de la metodología de la investigación, de las habilidades y actitudes necesarias para investigar. La tutoría implica participar combinadamente con el alumno en la construcción conjunta del conocimiento, implica interacción directa entre el tutor, el estudiante y el grupo; implica comunicación, discusión académica, crítica y creatividad. La tutoría va más allá de impartir una clase; más allá de establecer una relación vertical para dar y recibir instrucciones; más allá de la revisión de informes y de avances de tesis.

LA TUTORÍA EN ALGUNOS PROGRAMAS DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Se analizaron cinco programas de posgrado, de maestría y doctorado, del área de ciencias sociales y humanidades, tres de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL): Filosofía, Historia y Pedagogía; y dos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS): Ciencia Política y Sociología.

Aunque en la normatividad el sistema tutorial se define de la misma manera para todos los programas de doctorados, hay que tomar en cuenta que no en todos los casos había condiciones semejantes para su puesta en marcha. Cabe señalar que cuando se hicieron los estudios, en la Facultad de Filosofía y Letras se habían adoptado recientemente las disposiciones sobre la tutoría del RGEF de 1986, particularmente para el doctorado, y en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales aún no lo habían hecho. En ambas facultades los entrevistados manifestaron que había dificultades para implantar esas disposiciones, los funcionarios reconocían que no tenían un desarrollo del sistema tutorial y que funcionaba sólo parcialmente.

En los estudios realizados se encontró que, si bien en el nivel de la normatividad estaba clara la importancia del sistema tutorial y de la tutoría, por los beneficios que obtendrían los alumnos de posgrado en términos de formación, faltaban otros aspectos que habría que tomar en cuenta, entre otras cosas, se requería una planta suficiente de tutores acreditados, que contaran con las características señaladas normativamente, para atender al número de alumnos inscritos en los programas.

Uno de los datos obtenidos en el estudio, en el momento en que éste fue realizado, se refiere al número y tipo de tutores que había en los programas de posgrado. En este estudio se mencionaba lo siguiente:

En el ciclo 1997-1, la matrícula total en la maestría de la FCPYS fue de 423 alumnos, mientras que el número total de tutores era de 131, la proporción es de 3.23 alumnos por tutor. En la FFYL la población estudiantil ascendió en 1996 a 689 inscritos, mientras que la planta de tutores alcanzó un total de 261, aquí la proporción es de 2.63 estudiantes por tutor. En ambos casos no se podría hablar de una inadecuada proporción. [...] El número de tutores antes señalados indica sólo la cantidad global de los mismos y no el total de los disponibles, que depende de varias circunstancias, como cargas académicas, compromisos adquiridos, líneas de investigación, años sabáticos, dedicación, adscripción, edad, etc. (Sánchez, 1995: 121).

En las dos facultades estudiadas la situación en el doctorado era diferente, pues habían seguido distintos procesos de institucionalización, en la FFYL los doctorados tutorales estaban funcionando desde 1992, y en el doctorado de la FCPYS aún estaban vigentes los programas escolarizados con contenidos y con seminarios. La matrícula en el doctorado de la FFYL fue mucho mayor (519 alumnos) en 1997-1 que en la FCPYS (117) para el mismo periodo. La FFYL se vio rebasada por el incremento real de la matrícula porque había que conjugar las exigencias normativas de un tutor con un comité tutorial para cada alumno inscrito, como se expresó en el siguiente testimonio: "Fuimos sorprendidos por el poder de convocatoria del doctorado tutorial; hubo muchas y muy buenas solicitudes de ingreso que no era posible ni prudente descartar. Los semestres que vienen serán semestres de un ajuste mayor en los criterios de ingreso (funcionario de la FFYL)" (*ibid.*).

Como el sistema tutorial fue desarrollado fundamentalmente para apoyar la formación en investigación, otro señalamiento importante fue el siguiente:

Frente a la tutoría, la situación de un estudiante de maestría es diferente de la de un estudiante de doctorado. La diferencia

se encuentra tanto por razones de nivel educativo, como en otras de carácter didáctico-pedagógicas; en efecto, mientras que las maestrías de la UNAM tienen como propósitos, además de la formación para la investigación, la preparación y capacitación para el ejercicio profesional y la docencia en un campo científico particular (y por lo mismo, el tutor de maestría tiene que orientar para cualquiera de esas opciones), los estudios de doctorado preparan para la investigación original. Esto significa que el doctorando necesita aprender a preguntar, a cuestionarse y criticar, a buscar, a dialogar e integrarse en una comunidad viva de pensamiento y de trabajo [...] (*ibid.*: 117).

Aprendizajes que se logran mediante la vida académica de los programas, en el convivir cotidiano, en las relaciones entre estudiantes, profesores e investigadores, en el ir y venir en las facultades, en el intercambio de opiniones sobre ideas, libros y pensadores, en las aulas, en los cubículos y muy especialmente entre tutor y tutorado.

Otro aspecto importante es lo que se refiere a la información sobre el sistema tutorial que deben tener tanto alumnos como personal académico, el dato obtenido mediante el estudio fue el siguiente: “En la PCPYS 28% de la muestra declaró no tener tutor y 27% en la FFYL” (*ibid.*: 121). Lo preocupante de estos datos no sólo era la cantidad de estudiantes de maestría sin tutor, sino el desconocimiento de la normatividad y la falta de información de los estudiantes. Aunado a esta desinformación estaba el problema de los tiempos en que se asignaba un tutor y que alargaban los tiempos de titulación o hasta podían llevar a una situación de no titulación. Los alumnos perdían tiempo cuando se les asignaba el tutor en el momento en que casi habían terminado los créditos académicos y no cuando iniciaban el programa. Los siguientes testimonios confirmaban esta situación:

En el caso de la maestría, se nombra al tutor una vez que el estudiante trae un proyecto de tesis y es aprobado por un tutor interesado, pero esto normalmente es mucho después de que concluyó los créditos, sobre todo si es un estudiante que no está en un programa de investigación (funcionario de la FFYL) (*ibid.*: 121 y 122).

En el caso de la maestría no hay tutores; los alumnos simplemente toman los créditos y hasta que se deciden a hacer la tesis de maestría entonces les dan un asesor, o él elige a su asesor (profesor de la FFyL) (*ibid.*: 122).

En cuanto a problemas y dificultades relacionados con la tutoría, los alumnos que estaban formándose para investigar percibían: 1) falta de apoyos económicos como becas, 2) falta de tiempo, 3) escasez de espacios de trabajo. Los tutores, por su parte, percibían: a) insuficiencia de tutores, principalmente por las cargas académicas que asumían previamente, b) falta de formación específica para ofrecer la tutoría, c) pocos incentivos para los académicos que practicaban la tutoría, d) insuficiencia de condiciones institucionales para la tutoría, como falta de espacios adecuados y e) falta de concreción de tiempos y frecuencia en que la tutoría debía darse. Lo ideal era y sigue siendo que el tutor estuviera siempre trabajando con el alumno, es decir, que se tuviera una disponibilidad abierta para la tutoría. A este respecto se exponen algunos testimonios:

En relación con la graduación, el problema es grave: el alumno está solo; los asesores están ocupados. La graduación requiere, sin embargo, un esfuerzo compartido, una cercanía; formar una escuela, una especie de claustro o de comunidad entre el asesor y el alumno para ese fin (egresado de la FFyL) (*ibid.*: 123).

El problema es que no hay tutores permanentes, y los disponibles no se comprometen en absoluto con el trabajo de investigación, sólo a la revisión y a hacer algunas sugerencias bibliográficas (egresado de la FFyL) (*ibid.*: 124).

No hemos logrado crear las condiciones institucionales adecuadas para que los alumnos realmente se reúnan con el tutor y con el comité tutorial (funcionario de la FCPys) (*ibid.*: 120).

LA TUTORÍA EN ALGUNOS PROGRAMAS DE POSGRADO DEL ÁREA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES

Se analizaron los procesos y prácticas de formación en cinco programas de maestría y doctorado del área de ciencias expe-

rimentales: en Neurobiología, en Ciencias Bioquímicas, en Ciencias del Mar y Limnología, en Ciencias Biomédicas, y en Biología.

Cabe señalar que se recurre en este apartado a las publicaciones específicas en Cuadernos del CESU, de cada uno de los programas estudiados, y que están en las referencias bibliográficas. Por esa razón el material del que se dispuso es más abundante que en el caso de las ciencias sociales y humanidades.

Las prácticas del proceso de tutoría en los programas de posgrado estudiados del área de ciencias experimentales aparecen muy diferentes en lo general con relación a los de ciencias sociales y humanidades, aunque los objetivos del posgrado sean los mismos. También hay que tomar en cuenta que en los programas de ciencias experimentales, el propósito central de formar investigadores, desde la maestría es claro y evidente, en tanto que las ciencias sociales y humanidades tienen ese propósito central sólo en el doctorado.

En el estudio se encontró evidencia de que también en estos programas la tutoría, por tradición, era una parte fundamental de la formación, ya que los tutores son investigadores de tiempo completo que tienen a su cargo un laboratorio, y es en el espacio del laboratorio donde se realiza 90% del trabajo de investigación.

En el informe del programa de maestría y doctorado en Ciencias Bioquímicas, se reportó que el sistema tutorial se caracteriza por el trabajo diario y conjunto entre tutor y tutorando en el laboratorio. Desde el principio el alumno ingresa a un laboratorio y a un equipo de investigación, empieza a investigar y también inicia su trabajo de tesis. El comité tutorial determina la frecuencia de las reuniones con el alumno, las fechas de evaluación y el giro que irá tomando el trabajo del estudiante hasta concluir la investigación. Tanto en maestría como en doctorado, 45% de los profesores opinó que el desempeño académico de los estudiantes era bueno, 85% aseveró que el mecanismo principal de asignación de estudiantes a tutores era por solicitud del alumno. En cuanto a la frecuencia de las reuniones académicas del comité tutorial, 60% opinó que eran continuas. Sobre la tutoría, 53% de los estudiantes dijeron que la relación académica con su tutor era excelente, 41%, buena y 3%, regular.

Respecto a la percepción de la importancia del proceso tutorial, del vínculo entre tutor y estudiante y del laboratorio como espacio de formación, son aspectos de suma importancia como lo permiten ver respuestas de académicos y de funcionarios como las siguientes: “el proceso tutorial es el centro de la formación y es la marca indeleble que lleva el estudiante, es esencial porque se trasciende en el estudiante. El efecto de la tutoría es evidente y ésta tiene un valor muy alto. Es como tener un profesor particular, es una formación individualizada, se atienden en el proceso tutorial las necesidades específicas de cada estudiante [...]” (Arredondo y Paz, 2002: 28). También expresaron que existían “algunos problemas con tutores que protegían a los estudiantes y no propiciaban que fueran formándose hasta ser independientes. Y que esto sucedía por diversas razones: o se trataba de tutores paternalistas o de “buenas personas”, o porque se trataba de tutores que necesitaban del trabajo de los alumnos y no permitían su crecimiento e independencia. Y que por ello debía haber un trabajo conjunto de parte del comité tutorial que pudiera ayudar a resolver los problemas de este tipo” (*ibid.*).

Las respuestas de los estudiantes confirmaron que la tutoría era muy importante para su formación, pero que dependía de quién era el tutor, de su formación y su personalidad. Señalaron que había tutores que prácticamente dejaban solos a los estudiantes y había quienes formaban pero restaban independencia. Otras respuestas se refirieron a que el vínculo que se establecía entre tutor y tutorando era vital porque se establecía un nivel de confianza y comunicación que motivaba a los estudiantes; que ese vínculo ayudaba a resolver problemas y a aprender el cómo hacer, que permitía ahorro de tiempo porque se elaboraba el proyecto de investigación con el tutor. El tutor les decía si las ideas aportadas estaban bien, si la línea de investigación iba de acuerdo con el objetivo primordial del proyecto o sugería dónde cambiar, qué línea seguir, qué experimentos hacer y qué lecturas realizar. Les parecía una magnífica forma de aprender, porque en la medida en que mejor se daba el vínculo, los estudiantes respondían y se comprometían en una relación muy productiva que beneficiaba el avance del proyecto y la formación personal; no sólo se aprendía a investigar, sino también a formar el criterio, la capacidad y el razonamiento crítico.

Coincidieron los académicos, los funcionarios y los alumnos en cuanto a la importancia que tiene el laboratorio para la formación de los alumnos. En sus testimonios dejaban ver que era muy importante porque ahí se llevaban a cabo los procesos formativos de los estudiantes:

En este laboratorio cada alumno tiene su escritorio; en otros, a veces están tres alumnos sentados en una mesa, tienen su mesa de trabajo, un cajón con una cerradura que es personal. Eso les da confianza, seguridad y tranquilidad, les permite desarrollar su trabajo de una manera óptima. El laboratorio es un lugar de práctica pero también hay un componente teórico y de estudio. Se tiene una parte de "talacha" (trabajo arduo y repetitivo) y de cocina, pero es una "talacha" que tiene una razón de ser, por lo que se hace y cómo y por qué se hace, implica leer, discutir horas y horas.

El laboratorio es un lugar en donde se estrechan los vínculos entre tutores y alumnos, es un lugar en donde a veces se pasa mucho tiempo, es como la casa, en él se pueden tratar problemas de los proyectos, pero también problemas personales de los alumnos. Los problemas que se tienen en el laboratorio son principalmente de falta de material o de sustancias, o del tiempo que los tutores le van a dedicar a los alumnos, que en lo general es corto. Si el tutor no pone límites para aceptar estudiantes puede estar saturado y esto puede ser un problema.

Los procesos de formación en el laboratorio se parecen al aprendizaje del chef, si quiero aprender a serlo, puedo leer todos los libros, puedo platicar con chefs, pero necesito una cocina y alimentos para probar mis ideas. Realmente las prácticas del alumno son aprender a manejar los sistemas experimentales que los van a llevar a participar en la investigación. En el laboratorio el aprendizaje depende mucho del tutor y de su capacidad de transmitir el deseo de descubrimiento (*ibid.*: 28-59).

En el informe del programa de posgrado en Biología se señala que el sistema tutorial responde a la normatividad y es importante para la formación de investigadores, sobre todo porque se trata de que el alumno aprenda junto al investigador. Enseguida se menciona un testimonio que confirma esta importancia:

El proceso de tutoría es esencial; una tutoría directa y continua con los estudiantes es lo que nos garantiza una formación de calidad y de alto nivel para los alumnos. La relación entre tutores y estudiantes es muy estrecha, prácticamente aquí vivimos. Los beneficios de la tutoría para los estudiantes se traducen en poder revisar con cuidado y seriedad su trabajo, infundiéndoles seguridad para que cuando llega la hora de presentar resultados de investigación ante el comité tutorial puedan seguir adelante en su trabajo de investigación (profesor) (Pérez y Jasso, 2002: 46).

Según la experiencia de los alumnos y de los académicos, el proceso de tutoría tiene una gran importancia, como se expone en los siguientes testimonios:

La tutoría tiene un gran valor, en el sentido de que el alumno, como un investigador en formación e independiente hasta cierto grado, se está formando y está aprendiendo por sí mismo cómo se hacen las cosas, pero recibiendo el apoyo del tutor (estudiante) (*ibid.*).

Por lo general, la experiencia que el investigador comparte con el estudiante implica un proceso formativo, no está escrito en actas, pero es un proceso total, de mancuerna, siempre están vinculados. Si no existe ese vínculo, va a ser muy difícil que el estudiante logre obtener una sólida metodología para su investigación (académico) (*ibid.*).

En el caso del programa de Ciencias del Mar y Limnología, el sistema tutorial también aparece como de suma importancia para la formación de los alumnos, aunque el concepto de tutoría era entendido con alguna diferencia por la naturaleza del campo de estudio. Esta forma de entenderla se describe con el siguiente testimonio:

Es muy importante el acercamiento del alumno al tutor. En mi caso particular, tengo un asesor muy accesible; en el momento en que lo necesito podemos platicar y resolver dudas. Creo que en general así se da: tú eliges al tutor para platicar o discutir; sobre todo en el doctorado, en donde no nada más quieres que te digan lo que se tiene que hacer, sino realmente se discutan los resultados y ver cuál es la mejor manera de resolver los problemas.

Los beneficios son básicamente que la investigación se enriquece, el estudiante aprende más, y creo que también el tutor aprende del alumno (estudiante) (Sánchez, 2002b: 33).

En este programa se señaló que en la práctica de la tutoría se tiene que tener en cuenta la naturaleza misma de las Ciencias del Mar y las áreas de conocimiento que la integran, para poder caracterizarla adecuadamente. Aquí prevalece más el trabajo de campo que el trabajo en el laboratorio. Uno de los informantes, señaló que el quehacer en el laboratorio, a excepción de los químicos marinos, era menos significativo que el trabajo de campo y estimó que para efectos del proceso de investigación, el tiempo en el laboratorio se podía calcular como una cuarta parte en comparación con el tiempo que se invierte en las costas, y en el buque-escuela, en alta mar. La práctica de la tutoría estaba relacionada con la naturaleza de los contenidos de aprendizaje y con el tipo de investigación. Por ello, la práctica de la tutoría en Ciencias del Mar tenía que entenderse de diferente manera y llevarse a cabo más en el trabajo de campo que en el laboratorio.

En lo que se refiere al proceso tutorial en el programa de Ciencias Biomédicas, también se señaló que era muy importante. El testimonio de los informantes coincidió con los de los programas anteriores: “Cada estudiante está siendo monitoreado de manera específica por una persona con la capacidad suficiente para orientarlo. Se tiene mayor éxito cuando la relación es personalizada que cuando es grupal (estudiante)” (Piña, Pontón y Paz, 2002: 25).

Aquí se observa un concepto algo diferente de tutoría que da la idea de monitoreo, aunque está totalmente relacionado con los conceptos anteriores. El testimonio de otro informante confirma la importancia que se le da a la tutoría en este programa: “Por lo general, los estudiantes entienden cómo funciona esto de las tutorías. La relación estudiante-tutor es básica, eso es lo que hace el posgrado; si algo falla ahí, no funcionan las cosas; entonces, la relación es esencial todo depende de eso (tutor)” (*ibid.*).

En lo que se refiere al programa de Neurobiología, se encontró que las funciones del comité tutorial son varias: apoyar al estudiante en la realización de su investigación y de su tesis de

grado; introducir al estudiante en una comunidad científica activa, crítica e interdisciplinaria, por medio de una modalidad propiamente artesanal. Uno de los entrevistados destacó con acierto las funciones del tutor, poniendo especial énfasis en la forma o modalidad —de índole artesanal— con que el tutor realiza su desempeño:

Estoy de acuerdo con la enseñanza tutorial porque se convierte en una enseñanza personalizada. La mejor enseñanza es la que es para un solo alumno. Los beneficios son muchísimos. No es lo mismo ir a un aula donde hay cincuenta alumnos y un profesor hablando, que tener al profesor para uno solo o incluso ser su amigo y preguntarle: dime, ¿cómo hago esto?, ¿dónde lo busco? y tener los tutores a disposición todo el día. Es importante que sea uno solo y la persona que va enseñando te lleva de la mano, te dice hazlo así o asá. Uno aprende mejor. Y al momento en que aparecen las dudas, se puede preguntar sin temor de plantear la cuestión ante un grupo. Aquí en el programa está muy bien el sistema tutorial y como casi es único lo que cada uno está investigando lo que puedo preguntar al tutor es exclusivamente de mi interés y no de otras personas (estudiante) (Sánchez y Jasso, 2002: 38).

En este programa, de Neurobiología, la tutoría es continua, se realiza de manera permanente y cotidiana en los laboratorios; se elige libremente al tutor. Todos los estudiantes encuestados cuentan con un tutor y comité tutorial.

DIVERSIDAD DE LAS PRÁCTICAS DE LA TUTORÍA Y POSIBLES CAUSAS DE ESTA DIVERSIDAD

La tutoría se practica de diferente manera en los programas de posgrado de las áreas de ciencias sociales y humanidades que en las áreas de ciencias experimentales, debido a varias causas, una, quizás la más importante, tiene que ver con la concepción o noción que los tutores tienen de la tutoría, cómo la interpretan, cómo entienden la finalidad o propósitos de la tutoría y cómo conciben sus funciones como tutores. Otra, quizás

de menor impacto porque con el tiempo se han ido modificando, es la que tiene que ver con las condiciones institucionales.

En el campo de las ciencias sociales y humanidades, la docencia se ha desarrollado, tradicionalmente, en las escuelas y facultades y la investigación en los institutos y centros de investigación; estas tradiciones hacen que el concepto de tutoría todavía esté más relacionado con procesos de docencia que con procesos de investigación.

Por otra parte, dada la naturaleza del campo de conocimiento, de los objetos de estudio y de los problemas de investigación, el aula es el lugar, por tradición, donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto del área de conocimientos como de la investigación. En ella se ha propiciado la reflexión, el análisis y discusión de los problemas sociales y de los productos de investigación de los teóricos de las ciencias sociales y humanidades, se ha propiciado la interacción entre alumnos-profesor-alumnos y se han propiciado los aprendizajes de las formas y procedimientos metodológicos para investigar. El objetivo central de la tutoría, en este caso, ha sido apoyar y orientar al alumno en su camino para elaborar la tesis y la obtención del grado de cuyo proceso se ha esperado que adquiriera la formación para realizar investigación.

Solamente si un alumno está involucrado en algún proyecto de investigación del tutor del cual derive su tesis es más probable que trabaje en el mismo lugar de adscripción del tutor y que se facilite la interacción del alumno, no sólo con éste sino con la comunidad académica de la dependencia, y le puede facilitar la participación en eventos y actividades que considere importantes para su formación, incluso se simplifica la orientación y apoyo para que pueda publicar. En este caso, si el profesor es capaz de transformar la tradición de enseñar a investigar, hablando de la investigación y revisando avances, por la de enseñar a investigar investigando llevará a cabo la tutoría bajo el concepto y la interpretación del acompañamiento al alumno porque el objetivo central será formar investigadores y la elaboración de la tesis, si bien seguirá siendo importante, se tomará más como un medio para propiciar ese proceso formativo.

En el caso de que el alumno no participe con el investigador en algún proyecto de investigación, la tutoría se lleva a cabo de diferente manera, aunque formalmente tenga la misma finali-

dad, esto es porque el contexto y las condiciones de trabajo propician concebir de diferente manera la tutoría, su objetivo y las funciones mismas del tutor. En este caso, la tutoría se orienta a la tesis, se le da énfasis a su elaboración y se disminuye o se diluye la importancia del propósito de formar investigadores, porque al tener el alumno un proyecto de tesis diferente de la línea de investigación del tutor, el objetivo que se prioriza es el de apoyar al alumno a desarrollar su tesis para obtener el grado y ese proceso le permitirá paralelamente lograr aprendizajes necesarios para investigar. En este caso, la tutoría se lleva a cabo no en una interacción continua y permanente entre profesor y alumno, sino en un proceso intermitente en el cual el alumno trabaja solo y logra avances cuya revisión se convierte en el objeto primordial de la tutoría.

En los programas de posgrado de ciencias experimentales tienen muy claramente expresado el objetivo de formar investigadores; por la naturaleza del campo de conocimiento, de los objetos de estudio y de los problemas de investigación. El laboratorio es, tradicionalmente, el lugar donde se han llevado a cabo los procesos de investigación. Los alumnos pasan el mayor tiempo en el laboratorio donde, al mismo tiempo, se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje de los aspectos teóricos, metodológicos y técnicos, tanto de los objetos de estudio como de la investigación. Asimismo, porque la dinámica lo propicia, se desarrollan las habilidades y actitudes necesarias para la investigación, ahí se pregunta, se analiza, se discute, se aportan ideas y se trabaja con el profesor, quien también funge como tutor, tanto de manera individual como grupal. Además se participa en seminarios y otros eventos que están relacionados con el objeto de estudio de su investigación en aulas y otros lugares fuera del laboratorio. Los alumnos son de tiempo completo y están integrados a las líneas y proyectos de investigación de los investigadores, que también son de tiempo completo, en su mayoría son los propios investigadores los que fungen como tutores; ahí tienen lugar las interacciones entre el tutor, el alumno y el grupo y de éstos con los objetos de estudio, con la teoría y la práctica; las condiciones están dadas para que el concepto de tutoría que los docentes de esta área del conocimiento tienen sea de acompañamiento al alumno en el proceso de aprender a investigar. El propósito de la tutoría

no difiere mucho de la docencia y se podría afirmar que no hay separación entre estas dos prácticas formativas. Puede decirse que se practican la docencia y la tutoría con el propósito de enseñar a investigar investigando.

Las diferentes necesidades de formación de acuerdo con los objetivos de cada nivel del posgrado, especialización, maestría y doctorado y de acuerdo con las características de programa, profesionalizante o disciplinario, también dan lugar a prácticas diferentes de tutoría.

Las diferencias en la práctica de la tutoría, también se presentan por la formación, por las experiencias y por las características personales del tutor en los programas de posgrado de cualquiera de las áreas de conocimiento; habrá tutores que propicien la independencia intelectual de los alumnos, llevando a cabo una forma de tutoría que los oriente, que los cuestione, que los haga buscar, fundamentar, discutir pero acompañándolos; también habrá quienes, al contrario, tengan una forma de practicar la tutoría que haga dependientes a los alumnos, basándose en dar instrucciones y revisar e indicar qué y cómo modificar, y habrá quienes dejen a los alumnos solos, sin dirección alguna. Ninguna de estas dos últimas es la que se pretende en lo establecido en el RGEF de la UNAM.

Estas diferencias se subrayan más por las variadas condiciones institucionales en que se llevan a cabo algunos programas de posgrado: distintos objetivos de aprendizaje y diversas perfiles de egreso de los planes y programas de estudio de posgrado; diferentes propósitos del sistema tutorial; diferente número de profesores e investigadores de carrera adscritos a los programas de posgrado y a las dependencias en las cuales se ofrecen los programas; diferente concepción y formación para el trabajo tutorial tanto de profesores como de alumnos.

En este sentido, dicen Sánchez Puentes y Arredondo (2000: 120) "importa insistir en que, para que una norma se aplique efectivamente no es suficiente su aprobación e incorporación a un reglamento, sino que se requiere, además añadir el conjunto de condiciones objetivas, de carácter estructural, que hacen posible su cumplimiento; de otra manera, las normas giran en el vacío y se vuelven contra la institución".

PERFIL DEL TUTOR

De manera convergente y para reforzar los planteamientos sobre la diversidad de prácticas de tutoría que han sido referidos en esta presentación, resulta interesante hacer una breve exposición de las funciones y actividades del tutor en programas ubicados en el área de ciencias biológicas y de la salud (Ciencias Biomédicas) y en el área de las humanidades y las artes (Historia), que se presentan en el estudio *Perfil de competencias del tutor de posgrado de la UNAM* publicado en 2005, por la Dirección General de Estudios de Posgrado.

Cabe señalar que el procedimiento mediante el cual se obtuvieron los perfiles en ambas áreas consistió en organizar talleres con tutores expertos de los programas para que definieran las funciones y actividades en cada caso, y sus resultados fueron validados por los comités académicos de los respectivos programas.

En el caso del programa correspondiente al área de ciencias biológicas y de la salud se identificaron 12 funciones y 45 actividades; en tanto que en el de las humanidades y las artes se identificaron 5 funciones y 27 actividades. A continuación se enuncian las funciones, el número de actividades en cada una y algunas de las más relevantes.

Ciencias biológicas y de la salud:

1. Seleccionar a aquellos alumnos con potencial académico para incorporarse al programa (tres actividades, entre ellas evaluar adecuadamente al candidato para juzgar su capacidad, motivación e intereses).
2. Inducir al estudiante al área de conocimiento científico del grupo de investigación del tutor (cuatro actividades, entre ellas, incorporarlo a los seminarios del grupo de investigación).
3. Asesorar al estudiante en la elaboración de un proyecto de investigación original y que contribuya a la ciencia (cinco actividades, entre ellas dirigirlo en la elaboración del protocolo de investigación).

4. Asesorar al alumno en el desarrollo de un proyecto de investigación original (seis actividades, entre ellas definir con el estudiante las actividades por realizar, a evaluar los avances del proyecto).
5. Inculcar en el estudiante honestidad e integridad en el quehacer científico (tres actividades).
6. Diseñar junto con el estudiante, el programa de actividades académicas que fortalezcan su formación científica (dos actividades, entre ellas, prepararlo para presentar con éxito los exámenes de candidatura y de grado).
7. Fomentar en el estudiante la creatividad que lo lleve a desarrollar un pensamiento independiente y habilidades para la crítica y la autocrítica (tres actividades: fomentar una disciplina de trabajo que estimule al estudiante a presentar periódicamente sus avances de forma oral y escrita, organizar actividades para criticar los proyectos, discutir los retos de investigación en el área).
8. Capacitar al estudiante para que comunique eficazmente los resultados y el significado de su quehacer científico (cinco actividades, entre ellas, estimularlo para que redacte manuscritos para su publicación).
9. Fomentar el trabajo en equipo y la interacción continua con investigadores de su propia disciplina y de otras disciplinas (dos actividades).
10. Impulsar la formación del estudiante como docente (cuatro actividades, entre ellas, promover su participación en la enseñanza, su participación en eventos internacionales e inducir a cursar estudios de pedagogía).
11. Capacitar al estudiante para competir y obtener financiamiento (tres actividades).
12. Impulsar al candidato hacia una vida profesional independiente (cinco actividades, entre ellas, discutir sobre posibles estancias posdoctorales, orientar sobre posibles fuentes de trabajo y guiarlo hacia la generación de empresas tecnológicas).

Humanidades y artes

1. Valorar el conocimiento, las aptitudes, los intereses y las limitaciones del estudiante (dos actividades: establecer y mantener un contacto personal desde su ingreso, fijar un tiempo y lugar para su atención dentro o fuera de la institución).
2. Realizar un seguimiento sistemático de los estudios, actividades extracurriculares e investigación del estudiante (siete actividades, entre ellas, diseñar con el estudiante el plan de trabajo semestral, sugerir la consulta a especialistas que lo apoyen, orientar sobre las vías idóneas (académico administrativas) para la resolución de problemas o inconformidades).
3. Asesorar la elaboración, programación y desarrollo de la investigación (nueve actividades, entre ellas, evaluar la viabilidad del proyecto, leer cuidadosamente los avances de investigación, hacer observaciones y sugerencias, solicitar la elaboración de tantas versiones del trabajo como sean necesarias para satisfacer las observaciones, aprobar la versión final atendiendo a la estructura, coherencia, claridad de la argumentación y la redacción).
4. Propiciar la integración del estudiante a actividades docentes y a proyectos de investigación o seminarios (cuatro actividades, identificar con el estudiante grupos de trabajo con temas afines, promover actividades extracurriculares sobre temas afines, aprobar la actividad docente exigida a los becarios, apoyar su vinculación a tareas docentes en la universidad y en otras instituciones y asesorar su desempeño).
5. Estimular el desarrollo de las capacidades del estudiante para dar a conocer los productos de su trabajo en foros especializados (cinco actividades, estimularlo a participar o asistir a reuniones del área de su interés, proporcionarle los datos necesarios, asesorar los trabajos que presente en esas actividades, evaluar con él el resultado de su participación, alentarle a publicar los resultados de su trabajo).

Dado el procedimiento de trabajo, es muy probable que esta enunciación de funciones y de actividades reflejen en gran medida la experiencia de los tutores involucrados en los talleres y, en ese sentido, los procesos y las prácticas que efectivamente predominan en los programas específicos. También es probable que haya habido, por el propósito mismo del ejercicio, un cierto sesgo hacia un deber ser ideal, que no necesariamente corresponde a las prácticas reales de los tutores en la vida ordinaria de los programas.

De cualquier manera es interesante darse cuenta de las diferencias tan notables en las dos áreas, en cuanto a la concepción y el relato mismo de la sistematización que hacen los actores del proceso de tutoría, tan fundamental en el posgrado.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Las distintas formas y modalidades de la tutoría, más allá de las normas, pueden atribuirse a la naturaleza diferente de los campos de conocimiento; a las distintas necesidades de los niveles del posgrado; definición de la finalidad de la tutoría; características de los alumnos; características de los profesores; a las condiciones de las dependencias universitarias; pero también y en gran medida, a la persistencia de las prácticas tradicionales.

Ha faltado, por otra parte, una definición conceptual más clara del proceso de tutoría en el posgrado que sirva como marco general del sistema tutorial así como una definición clara de los alcances y límites de la tutoría y de los tutores. Es necesario también hacer un análisis de sus implicaciones en el proceso educativo para que cada programa de posgrado, de acuerdo con sus necesidades y con sus condiciones, establezca los principios en los cuales se establezca su intencionalidad y se lleve a cabo la tutoría.

Es evidente, además, que hace falta proporcionar a los profesores del posgrado una formación pedagógica y didáctica, según sus características y necesidades, que los prepare para desempeñar adecuadamente la función de tutores y que contribuya a la modificación de las prácticas vigentes que, en muchos casos, reducen el papel de tutor al tradicional de director de tesis.

La diversidad de prácticas de la tutoría no es un aspecto nocivo, al contrario, es una realidad que no se debe negar. La tutoría no puede ser una práctica homogénea, no se debe forzar a tener homogeneidad donde los procesos son diversos y las necesidades también. Lo que sí se requiere es clarificar el concepto y la intencionalidad de la tutoría y realizar más estudios sobre ella.

BIBLIOGRAFÍA

- ARREDONDO GALVÁN, Martiniano y María de la Paz Santa María (2002), *El programa de maestría y doctorado en Ciencias Bioquímicas*, México, CESU-UNAM (Cuadernos del CESU, 41).
- ARREDONDO GALVÁN, Martiniano y Ricardo Sánchez Puentes (coords.) (2004), *Campo científico y formación en el posgrado*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- CRUZ FLORES, Gabriela de la (2007), "Tutoría en posgrado: percepciones de estudiantes de diferentes campos disciplinares", tesis para obtener el doctorado en Psicología, México, UNAM.
- MARTÍNEZ, Adrián *et al.* (2005), *Perfil de competencias del tutor de posgrado de la UNAM*, México, Dirección General de Estudios de Posgrado-UNAM.
- PÉREZ RIVERA, Graciela y Elizabeth Jasso Méndez (2002), *El programa de maestría y doctorado en Biología*, México, CESU-UNAM (Cuadernos del CESU, 40).
- PIÑA, Juan Manuel, Claudia Beatriz Pontón y María de la Paz Santa María (2002), *El Programa de maestría y doctorado en Ciencias Biomédicas*, México, CESU-UNAM (Cuadernos del CESU, 37).
- SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo (coord.) (1995), *El posgrado en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, CESU-UNAM.
- SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo (coord.) (2002a), *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo (2002b), *El programa de maestría y doctorado en Ciencias del Mar y Limnología*, México, CESU-UNAM (Cuadernos del CESU, 39).

- SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo y Martiniano Arredondo Galván (coords.) (2000), *El posgrado en ciencias sociales y humanidades en la UNAM. Vida académica y eficiencia terminal*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo y Elizabeth Jasso Méndez (2002), *El programa de maestría y doctorado en Neurobiología*, México, CESU-UNAM (Cuadernos del CESU, 38).
- UNAM, *Reglamento General de Estudios de Posgrado (1986, 1995 y 2006)*, México, DGEP-UNAM.

7. LA TUTORÍA COMO ELEMENTO
CENTRAL DE LA VIDA INTELECTUAL Y
ACADÉMICA DE LOS POSGRADOS DE LA UNAM. EL CASO
DEL POSGRADO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES*

*Claudia B. Pontón***

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se analiza el funcionamiento de la tutoría en el ámbito del posgrado de ciencias sociales y humanidades, conceptualizada como una actividad académica que facilita la integración intelectual y social de los estudiantes al sistema académico y, por consiguiente, a los procesos institucionales que caracterizan a estos posgrados. Actualmente son cinco los principios rectores que caracterizan la vida del posgrado de la UNAM: a) la interdisciplinariedad; b) la fusión de entidades académicas (facultades, centros e institutos); c) el funcionamiento del comité académico; d) el diseño de planes y programas de estudio flexibles y e) la tutoría como elemento fundamental.

En este sentido es importante enfatizar que la tutoría no puede analizarse como una práctica aislada, sino en el marco de un conjunto de prácticas y proceso de formación que caracterizan el ámbito del posgrado: las actividades propias de los talleres y seminarios de investigación; la asistencia a coloquios, congresos y eventos académicos, el manejo y acceso a bancos de información; la participación en redes de investigación; la lec-

* Este trabajo tiene como antecedente mi participación en un proyecto de investigación denominado: *La Eficiencia Terminal en los Programas de Posgrado de Filosofía, Historia y Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, y los Programas de Sociología y Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM*, inscrito en una línea de investigación institucional que se estuvo trabajando en el CESU (ahora IISUE) desde 1995.

** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.

tura y análisis de textos y documentos académicos, etcétera. El conjunto de estas prácticas hace posible que tanto estudiantes como profesores formen parte de la vida social e intelectual que se genera en el interior de cada programa de posgrado. La complejidad de estas prácticas por otra parte, determinan que dentro de este nivel de estudios aparezcan modelos de tutoría que se caracterizan por una gran diversidad de enfoque teóricos y metodológicos, dentro de los cuales, puede conceptualizarse a la tutoría como una ayuda al proceso de enseñanza, como una actividad complementaria a la docencia o como una posibilidad de integrar la función del asesor, del docente y del tutor.

Por otra parte, el establecimiento, la frecuencia e intensidad de estas prácticas puede significar un indicador importante para comprender tanto el abandono como la graduación en este nivel de estudios. En el marco del debate sobre la universidad pública se reconoce que la tutoría en los contextos educativos ha tenido atribuciones compensatorias del rezago educativo y del currículum. Vincent Tinto (1992) hace un análisis interesante sobre aspectos que nos permiten profundizar en este problema, como son: la magnitud y los patrones de abandono en la educación superior, las causas del abandono escolar, la deserción como fracaso individual o institucional, el compromiso del estudiante, etcétera.

Este autor propone una teoría de la deserción de la educación superior, haciendo énfasis en el papel que desempeñan las estructuras institucionales en el desarrollo social e intelectual de los alumnos; considera que las incongruencias en esta relación pueden generar un desajuste entre la orientación intelectual del estudiante y la dinámica establecida por los procesos institucionales. Esto no sólo tiene que ver con las actividades académicas formales, también involucra las interacciones cotidianas entre profesores, funcionarios y estudiantes que se producen fuera de las aulas y otros espacios escolares.

Desde la perspectiva de este autor, en el nivel individual, los dos atributos que se destacan como las causas primarias de la deserción son la intención y el compromiso, ambos se refieren a importantes condiciones personales que portan los individuos cuando ingresan a las instituciones de educación superior. Estas condiciones no sólo contribuyen a determinar los límites del logro individual, sino también a matizar las características

relacionadas con las experiencias estudiantiles. Para Tinto, la interacción con los docentes no sólo aumenta la integración social y, por lo tanto, el compromiso con la institución, sino también incrementa la integración académica entre los estudiantes. En este sentido, considera que la cantidad y calidad de las interacciones entre docentes y alumnos no son independientes de las características de los individuos involucrados con ellas, ni de los métodos de enseñanza utilizados por los profesores.

Torres González (1996), por su parte, considera que la acción tutorial es un elemento intrínseco e inherente a la función docente y al currículum. Mediante la acción tutorial se intenta adentrarse en el conocimiento, cada vez más exhaustivo y profundo, del alumno, de sus problemáticas, de su progreso, de sus dificultades, de la dinámica en el nivel individual y grupal y de su nivel de aspiraciones en su proceso de formación. En el caso del posgrado se parte del supuesto de que la intención y el compromiso de los estudiantes es un requisito implícito para su incorporación a este nivel de estudios, sin embargo, los índices de abandono, deserción y eficiencia terminal están demostrando lo contrario.

Por otra parte, la participación y el interés demostrado por los actores del posgrado (en este caso autoridades, docentes y alumnos) en la realización de estas actividades puede significar un indicador importante para comprender tanto el abandono como la graduación en este nivel de estudios. En este trabajo, nos interesa hacer hincapié en el papel que cumple la tutoría como un indicador fundamental para el desarrollo social e intelectual de los alumnos y de los profesores.

LA TUTORÍA EN EL ÁMBITO DEL POSGRADO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES DE LA UNAM

Los programas de posgrado en la UNAM pueden conceptualizarse como sistemas académicos y sociales que forman parte de la estructura global de las universidades. Entre sus objetivos principales se encuentran, en el caso de la maestría, proporcionar a los alumnos una formación amplia y sólida en la disciplina, con la finalidad de iniciarlos en el ámbito de la investigación,

para el ejercicio de la docencia o para el campo profesional. En el caso del doctorado, el objetivo es preparar al alumno para la realización de investigación original y proporcionarle una sólida formación disciplinaria, y en ambos niveles el trabajo de la tutoría y del sistema tutorial adquieren una función sustantiva que consiste en intensificar y fortalecer la vida académica y el ambiente universitario, a partir de funciones de apoyo, asesoría, orientación, y formación de sus tutorados.¹

La tutoría, por otra parte, no puede analizarse al margen de las características particulares y de organización académica y normativa de los programas de posgrado, ni de la infraestructura institucional con los que se cuente. Estos aspectos determinan que en cada programa se definen distintos procesos de institucionalización, que marcan, para el caso de las ciencias sociales y humanas, una diferencia importante con respecto a programas del área científica o experimental.²

En un trabajo anterior, Sánchez Puentes y Jasso Méndez (2004) señalan que no fue posible describir las prácticas de la tutoría para formar investigadores, sin un concepto que guíara la selección y observación de éstas, ni tampoco avanzar en la construcción del concepto de tutoría sin hacer referencia frecuente a sus prácticas en los programas de posgrado en ciencias experimentales, espacios académicos que incorporan la tutoría como un quehacer cotidiano entre investigadores y estudiantes, cobijado por proyectos académicos colegiados interinstitucionales en institutos, centros de investigación y facultades.

En función de lo anterior podemos señalar que la tutoría como proceso de formación, se convierte en una pieza central

¹ En la Universidad Nacional el sistema de enseñanza tutorial ha tenido un crecimiento gradual en los planes de estudio vigentes del posgrado. Los primeros inicios de la participación del tutor como guía del alumno los encontramos en planes del año de 1970 en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, y en el Reglamento General de Estudios de Posgrado de 1986 se establece como obligatoria la tutoría en el caso de los estudios de maestría y doctorado, y como una recomendación de los de especialización (Cortés, 1989).

² La tutoría para formar investigadores en programas de posgrado de la UNAM tiene como antecedente importante la Unidad Académica de los ciclos profesional y de posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades. La Unidad Académica fue aprobada por el Consejo Universitario en 1976, y creada fundamentalmente con el propósito de formar recursos humanos para la investigación, dando origen a proyectos académicos colegiados por lo general de maestría y doctorado, con un enfoque interdisciplinario, en los que concurren institutos, centros de investigación y facultades.

de una didáctica especial para los estudios de posgrado. Para Sánchez Puentes (2004) son cuatro los elementos que soportarían esta propuesta didáctica: 1) la transmisión y apropiación del oficio de investigador; 2) la introducción al estudiante en una tradición científica; 3) la incorporación del *ethos* y los valores de una institución particular, y 4) la recuperación del estilo personal del investigador.

Así, mientras la tutoría se consolida como práctica formativa dentro del ámbito de las ciencias experimentales, en el caso de los programas de posgrado en ciencias sociales y humanidades, aunque el reglamento general de estudios de 1986 define los requisitos generales para ser tutor, el funcionamiento y puesta en marcha de los programas de doctorado tutorial se inicia a principios de la década de los noventa. Sin embargo, con independencia de las particularidades de los campos disciplinarios y de los niveles escolares, la tutoría ha detonado el surgimiento de propuestas encaminadas a normar su funcionamiento, lo que permite iniciar de manera paulatina su proceso de institucionalización, lo que hace imprescindible analizar y abrir el debate sobre su conceptualización, condiciones y lineamientos de operación. Todo esto en el marco de las políticas educativas, que responden al mismo tiempo a las acciones recomendadas por las políticas federales de educación en sus diferentes niveles y modalidades.

Es importante resaltar que el tránsito del doctorado escolarizado al tutorial no fue sencillo. En este proceso se identificaron varios problemas: a) no se contaba en la mayoría de las dependencias con una planta académica específica para el posgrado; b) falta de vinculación de las facultades con los centros e institutos de investigación; c) existía una desproporción entre el número de alumnos que ingresó al doctorado tutorial y el número de profesores que reunían las características para ser tutores; y d) falta de apoyos institucionales, como becas o espacios adecuados para llevar a cabo las tutorías, entre otros.

Desde el punto de vista de Rébora Tongo (2001), a partir de 1992, se observa una clara diferencia entre los estudios de maestría y de doctorado en cuanto a sus objetivos, nivel, organización y funcionamiento, lo que ha significado un trabajo arduo y difícil tanto para los alumnos, los asesores y las autoridades, pero está redundando en la calidad de los trabajos de investigación

y en el nivel de compromiso por parte de los profesores/tutores y estudiantes de posgrado.

Como se puede observar, el proceso y puesta en operación del sistema tutorial, en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades remitió a diferentes grados de complejidad, ya en la práctica cotidiana interpeló al conjunto de tradiciones sociales e intelectuales que caracterizaban el funcionamiento de estos posgrados. La siguiente cita es muy ilustrativa:

Esta nueva organización requiere de mayor dedicación a la investigación, mayor atención en tiempo y calidad (tutorías, etc.) hacia los postulantes; por parte de la planta académica exige procesos de investigación conjuntos entre académicos y postulantes y permanentes, si se quiere establecer realmente un vínculo estrecho entre formación e investigación con el fin de lograr los objetivos propuestos para el posgrado, en particular para la maestría y el doctorado (Jiménez, 2001: 85-86).

En términos de Bourdieu, por ejemplo, en la relación tutor-estudiante, se trata de comunicar esencialmente un *modus operandi*, un modo de producción científica que presupone un modo de percepción y un conjunto de principios de visión y división, y la sola manera de adquirirlos es viéndolos funcionar en la práctica u observando (Bourdieu y Wacquant, 1995). Sánchez Puentes (y Jasso, 2004), por su parte, señala que la transmisión en la tutoría para formar investigadores, va más allá de una información, pues se trata de una transmisión crítica y creadora que implica abrir horizontes, dar pistas nuevas, sembrar inquietudes, remite a un quehacer complejo que implica un saber práctico, un saber hacer.

PRÁCTICAS Y PROCESOS DE FORMACIÓN: LA TUTORÍA

La vida intelectual y social de un posgrado, es decir, su ambiente académico, nos remite por un lado, a una serie de prácticas y procesos concretos, tales como la tutoría, los talleres y seminarios y, por otra parte, a prácticas extraescolares que tienen un efecto formativo importante como actividades de integración al ambiente académico del posgrado (coloquios de

doctorado, eventos académicos, agrupaciones estudiantiles, círculos de lectura, etcétera). La meta de todo programa de posgrado sería establecer un ambiente de integración y coordinación entre los actores involucrados en estos procesos de formación académica, en función a sus expectativas y su relación con la estructura académica, organizacional y de normatividad institucional de cada uno de ellos.

En un trabajo anterior, ya se había señalado que los vínculos de comunicación se dan de manera formal, en prácticas concretas de formación como, por ejemplo, en las relaciones de tutor-tutorando, asesor-alumno, profesor-alumno y alumno-alumno. Las relaciones que se establecen entre estos actores, si bien están definidas por la estructura académica del posgrado, es decir, por su organización formal, también se estructuran a partir de un conjunto de valores y condiciones institucionales que permiten establecer procesos de integración o incorporación al programa (Pontón, 2001).

En este sentido, el conjunto de prácticas y proceso institucionales, que permiten establecer un clima académico adecuado, implica también la intencionalidad de los actores, en tanto que son ellos, los que establecen las prácticas cotidianas que construyen gradual y progresivamente el conjunto de tradiciones académicas mediante las cuales se da la formación en las instituciones, por lo tanto son quienes determinan las dinámicas institucionales y los procesos de socialidad.

Dentro de la legislación universitaria, la tutoría o lo referente al sistema tutorial es uno de los aspectos que caracterizan los estudios de posgrado, a diferencia de los estudios de licenciatura, los cuales se definen por tener otro tipo de organización escolar. En este nivel, la tutoría se orienta a apoyar a los estudiantes en problemas escolares y académicos, relacionados con su formación profesional y disciplinaria; desarrollo de habilidades cognitivas y de pensamiento crítico y lo concerniente a la asimilación de los conocimientos y las habilidades de estrategias de aprendizaje. La siguiente cita ilustra lo anterior:

Entre los problemas más comunes en el grupo de edad que estudia una carrera universitaria se encuentran los problemas de índole emocional, que corresponden a la etapa de la adolescencia (temprana y tardía), ya que estos jóvenes enfrentan

un periodo de cambio en muchas áreas de su vida. Además, se ha observado que el rendimiento es reflejo, entre otras cosas, del tipo de hábitos de estudio con los que cuentan los estudiantes para su desempeño escolar. Si se considera que los problemas del aprendizaje se presentan en todas las edades, se puede suponer que una de las causas del bajo rendimiento académico es el mal uso o falta de estrategias de estudio que permitan al estudiante aprovechar de manera óptima los conocimientos adquiridos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (ANUIES, 2000, cap. 2).

En el nivel de posgrado, la tutoría se ha caracterizado como un mecanismo de formación, relacionado con los procesos de investigación. La actividad tutorial implicaría el acompañamiento continuo y planeado del proceso formativo de los estudiantes. La tutoría involucraría de entrada un compromiso explícito por parte del personal académico con la estructura curricular del campo disciplinario; el aprendizaje centrado en el estudiante y el desarrollo de habilidades profesionales. Lo anterior establece que el docente al asumirse como tutor esté dispuesto a adoptar el papel de acompañante del proceso de formación del alumno. Con respecto a los estudiantes, podemos señalar que poseen una licenciatura antecedente, conocen los principios teóricos que refieren al campo de acción de una disciplina (tanto profesionalizante como de investigación), así como sus métodos y técnicas generales y demandan su ingreso por intereses personales y de trayectoria profesional explícitos.³

En este escenario queda claro que el proceso de tutoría en el posgrado remite a una relación indisoluble entre los estudios de este nivel y las actividades de investigación. Desde el enfoque de Granja Castro (1989), dentro de las prácticas de tutoría y asesoría, se juegan situaciones y se establecen relaciones entre el docente que conduce y el estudiante que cursa el nivel, como sujetos centrales que se ligan por mediación de un contenido académico o un objeto de conocimiento, en torno al cual se materializan sus encuentros. Señala que para los estudiantes

³ En la mayoría de los programas de posgrado de la UNAM, entre los requisitos normativos, se encuentran los siguientes: currículo *vitae*, proyecto de investigación y carta de exposición de motivos, en este último documento, el estudiante explica con claridad sus motivos personales y profesionales para el ingreso al posgrado.

atravesar por el proceso de asesoría les posibilita integrar conocimientos en torno a objetos analíticos precisos, unas veces elegidos por ellos y otras impuestos desde afuera por el campo de dominio del tutor. En este sentido, la tutoría está basada en la transmisión y la aplicación efectiva y real de saberes concretos, a partir del contacto directo entre un tutor, un estudiante y un problema de investigación.

El tránsito por este proceso de formación frecuentemente se convierte en un espacio generador de tensiones entre el reconocimiento de las demandas del asesor, la presencia de posiciones de interés propias y las condiciones curriculares por cumplir para que el proceso de asesoría (tutoría) se cristalice en un producto que legitime la formación alcanzada. En este sentido, la tutoría constituye el espacio donde los conocimientos adquiridos alcanzan el nivel de integración y formalización requerido para ser legitimados. Sánchez Puentes (y Jasso, 2004), por su parte, señala que en lo relativo al funcionamiento del sistema tutorial es importante añadir que la relación personal entre el tutor y el estudiante ha sido gradual y progresivamente desplazada por una figura colegiada, en la que el Comité Tutorial —generalmente integrado por tres tutores: el principal y dos cotutores— ocupan un espacio académico decisivo. Se considera que esta figura de la tutoría individual por parte del estudiante y colegiada por parte de los tutores garantiza mejor la integración del conocimiento, la visión pluri- e incluso transdisciplinaria de los problemas y, sobre todo, la riqueza teórica-conceptual del campo científico en cuestión.

Desde esta perspectiva, el profesor deja de ser un mero transmisor de conocimientos, ya que el ejercicio de la tutoría implica incorporar como parte de su función docente actividades que permitan guiar y orientar a los estudiantes en su proceso formativo, principalmente académico, pero también profesional y personal. En este escenario, la formación del estudiante no se limita al espacio del aula, sino abarca todo el entorno institucional e incluso extraescolar (cafeterías, bibliotecas, etc.). En estas condiciones, la práctica tutorial implica la incorporación de nuevas formas de gestión dentro del aula, en el marco de las políticas institucionales del posgrado y condicionada por los recursos disponibles.

Ha sido una preocupación constante la necesidad de perfilar una metodología de enseñanza propia para el posgrado, que permita fomentar en el alumno la creatividad, la independencia, la capacidad para la toma de decisiones; cualidades de respeto, comunicación, de colaboración, superación y pedagógicas, orientadas a fortalecer la relación entre este nivel de estudios y la investigación. En palabras de Cortés Rocha (1989):

Como parte de esta metodología de enseñanza se encuentra la tutoría, en ella la tarea del profesor-tutor consiste en dirigir al alumno desde el inicio hasta el final de sus estudios en el diseño y realización de un proyecto de investigación, compartiendo con él métodos, técnicas y experiencias, preparando conjuntamente el programa de actividades a realizar, y proporcionándole una retroalimentación en relación con los avances de su trabajo particular.

Por su parte, Sánchez Puentes (y Jasso, 2004: 137) apunta:

Enseñar a investigar no se reduce sólo a transmitir destrezas, habilidades, estrategias, tips, es mucho más que eso; se transmiten también saberes teóricos, vinculados con las corrientes de pensamiento disciplinarias, así como saberes significativos que apuntan al rumbo del quehacer científico y se relacionan con preguntas tales como los porqués, los para qué y los para quiénes del conocimiento que se intente generar. A investigar se aprende investigando, pero es necesario añadir que al lado de otro que sepa investigar, que invite e involucre al estudiante a la realización con él, y junto a él de todos los quehaceres y operaciones del proceso de producción científica en ese campo científico en particular.

Esta metodología tendría que, además de considerar las características normativas que fundamentan la actividad tutorial, definir las funciones por desempeñar tanto del tutor como de los estudiantes.

FUNCIONES DEL TUTOR:

- a) **Poseer una experiencia en su área de conocimiento, sobre la cual pueda definir un plan de actividades relacionado con la formación académica y profesional de los estudiantes a su cargo y enmarcar la tutoría académica en el contexto de los lineamientos institucionales y normativos del posgrado.**
- b) **El tutor debe manifestar el dominio de los conocimientos y habilidades, acordes con los contenidos académicos de los planes y programas de estudio y mantenerse actualizado en cuanto a los contenidos disciplinarios de su área de conocimiento.**
- c) **El tutor tiene que contar con las condiciones institucionales que le permitan realizar orientaciones académicas y pedagógicas, así como fomentar el desarrollo de hábitos intelectuales que faciliten a los estudiantes adquirir conocimientos sólidos y significativos para su experiencia formativa, a través de acciones como: motivarlos y ayudarlos a centrar sus logros, consolidar sus aprendizajes, ayudarlos a aplicar principios abstractos en contextos prácticos, desarrollar su capacidad de análisis, síntesis y de interpretación y guiar la elección de alternativas relacionadas con su proceso de formación académica y profesional.**
- d) **Favorecer un clima de confianza y fomentar una relación flexible, motivante y respetuosa con sus tutorados, orientada al desarrollo de hábitos de estudio e investigación y las formas de aprender las particularidades de su ámbito disciplinario, a partir de acciones como: ayuda en la toma de decisiones, guía en los procesos de formación, orientar el aprendizaje y detectar posibles faltas de interés o desmotivación, etcétera.**
- e) **Planificar sus actividades de tutoría, y establecer estrategias que le permitan abordar la conducción individual y de grupo, así como equilibrar las cargas académicas.⁴**

⁴ Las políticas institucionales de evaluación en el ámbito de la educación superior han llevado a los académicos a saturarse de actividades, con la finalidad de cubrir con los criterios establecidos por los programas de evaluación, lo que ha ocasionado

- f) Establecer una vinculación entre las actividades de investigación de los estudiantes relacionadas con el desarrollo de sus proyectos y las actividades referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje, con respecto al cumplimiento de los objetivos y los contenidos de los planes y programas de estudio (asesora al estudiante en la elección de las actividades escolares y en su secuencialización).

El tutor es un facilitador de conocimiento en el ámbito del posgrado; su principal actividad debe centrarse en la asesoría del trabajo de investigación de sus tutorados, aclarando aspectos relacionados con el contenido temático, referencias bibliográficas, organización, sistematización, análisis y redacción del reporte final, así como colaborar en las reuniones de comités, eventos académicos y cursos de superación y actualización. La acción tutorial depende de la dinámica conjunta establecida por los tutores y los estudiantes y tiene como finalidad principal fortalecer y dar seguimiento a la trayectoria escolar, profesional y de investigación, con la intención de orientar a los estudiantes en sus experiencias de aprendizaje para que logren su autonomía y el desarrollo de competencias profesionales. En este sentido, es muy importante que los tutores asuman una disponibilidad para elaborar una autorreflexión crítica sobre sus funciones.

FUNCIONES DE LOS ALUMNOS:

- a) Es importante que el alumno esté interesado por las líneas de investigación del tutor y en su propio proceso de formación académica y profesional; esto se complementa con una relación de empatía y respeto entre ambos. De acuerdo con Sarukhán (1989) la tutoría de un profesor o investigador debe ser fundamentalmente la posición de una persona que analiza escenarios, que propone opciones,

que algunos profesores del posgrado participen en más de 15 comités tutorales o tengan a su cargo como tutor principal a más de 10 estudiantes, distribuidos en los diferentes niveles (licenciatura, maestría y doctorado). Esto como una actividad complementaria a la publicación de sus trabajos de investigación, la docencia, difusión, participación en congresos, coloquios y demás actividades relacionadas con su perfil.

- que sugiere posibilidades de acción y que deja al alumno la toma de decisiones.
- b) El estudiante tiene que contar con un bagaje básico de conocimientos y, sobre todo, hábitos de estudio y entrenamiento en el uso de bibliografía, referente a su ámbito de formación disciplinaria, además de estar dispuesto a escuchar, tener confianza en sí mismo, responsabilizarse de sus opiniones, tomar decisiones y mostrar autonomía e iniciativa.
 - c) El proceso de tutoría implica que el estudiante se responsabilice de su propio aprendizaje y asuma un papel activo y de compromiso, y esté dispuesto al trabajo cooperativo; es deseable además que cuente con hábitos de lectura, capacidad crítica y argumentativa. Para este nivel, el tiempo dedicado a la lectura se ve reflejado en una mayor adquisición de conocimientos, capacidad de abstracción y una maduración intelectual.
 - d) Es importante que los estudiantes tengan disponibilidad de trabajo en equipo, jerarquía de valores, criterios personales y capacidad de adaptación.

En función de lo anterior podemos señalar que si se cumplen los supuestos y las actividades que se han mencionado en el texto, la tutoría dentro del posgrado podría facilitar la incorporación de los estudiantes al ámbito de la investigación y su permanencia en el contexto escolar, disminuyendo en consecuencia, los índices de abandono, reprobación y rezago. En este sentido, la tutoría junto con las prácticas y procesos institucionales que permiten establecer un clima académico adecuado favorecen la integración al sistema académico, mejoran el desarrollo intelectual de los estudiantes y contribuyen a elevar los índices de rendimiento educativo.

Para que la tutoría funcione de manera adecuada es necesario no sólo que la institución propicie las condiciones para la organización y realización de encuentros entre los actores del posgrado, además se requiere una disposición personal por parte de éstos para establecer, mantener y consolidar vínculos de comunicación e interacción orientados a la elaboración de los proyectos de investigación y a la obtención del grado.

El sentido central de la tutoría en el posgrado consiste en dirigir al alumno en todo su proceso de formación y apoyarlo en el diseño y realización de su proyecto de investigación hasta concluirlo y obtener el grado correspondiente.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCÁNTARA SANTUARIO, Armando (1990), "Consideraciones sobre la tutoría en la enseñanza universitaria", en *Perfiles Educativos*, núm. 49-50, pp. 51-55, julio-diciembre, México, UNAM.
- ANUIES (2000), *Programas institucionales de tutorías*, 2a. ed., México (Serie Investigaciones). Consultado en <http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/libros/lib42/000.htm>. Fecha de consulta: junio de 2008.
- ARNIZ, Pere (1998), *La tutoría, organización y tareas*, 4a. ed., Barcelona, Graó.
- ARREDONDO, Martiniano y Ricardo Sánchez Puentes (coords.) (2004), *Campo científico y formación en el posgrado. Procesos y prácticas de las ciencias experimentales de la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- BOURDIEU, Pierre y L. Wacquant (1995), *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- CARBALLO SANTAOLALLA, Rafael (1996), "Evaluación de programas de intervención tutorial", en *Revista Complutense de Educación*, vol. 7, pp. 97-118, Madrid.
- CORTÉS ROCHA, Xavier (1989), "La tutoría en el posgrado de la UNAM", en *OMNIA Tutoría Universitaria*, año 5, núm. 13-14, pp. 7-13, diciembre-marzo, México, Coordinación General de Estudios de Posgrado de la UNAM. Consultado en <<http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/omnia/anteriores/13-14/index.html>>. Fecha de consulta: 11 de junio de 2008.
- GAIRÍN, Joaquín *et al.* (2004), "La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior", en *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 18, núm. 1, pp. 61-77, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- GARCÍA NIETO, Narciso, Asensio Muñoz *et al.* (2005), "La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea",

- en *Revista de Educación*, núm. 337, mayo-junio, pp. 189-210, Valencia.
- GRANJA CASTRO, Josefina (1989), "Notas para una aproximación analítica a las prácticas de tutoría", en *Revista Pedagogía*, México, vol. 6, núm. 20, pp. 21-26, octubre-diciembre, Universidad Pedagógica Nacional.
- JIMÉNEZ SILVA, Pilar (2001), "Eficiencia terminal: resultados de un proceso de múltiples atravesamientos", en Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo (coords.), *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 75-90.
- LATAPI SARRE, Pablo. (1988), "La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 68, octubre-diciembre, México, ANUIES. Consultado en <http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/index2.php?clave=publicaciones/>. Fecha de consulta: 12 de junio de 2008.
- MICHEL CHAUPART, Jean *et al.* (1998), "El tutor, el estudiante y su nuevo rol", en *Desarrollo de ambientes de aprendizaje en educación a distancia*, México, Universidad de Guadalajara, pp. 97-110.
- PONTÓN RAMOS, Claudia (2001), "Prácticas y procesos de formación: posgrado de ciencias sociales y humanidades", en Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo (coords.), *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 117-133.
- RÉBORA TONGO, Emilia (2001), "El posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y sus actores", en Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo (coords.), *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 25-31.
- ROMÁN SÁNCHEZ, José *et al.* (1980), *La tutoría. Pautas de acción e instrumentos útiles al profesor-tutor*, 2a. ed., Barcelona, CEAC.
- SÁNCHEZ MEDINA, Omar, "Tutoría y universidad pública", Nayarit, Universidad Autónoma de Nayarit. Consultado en <<http://>

- tutoria.uan.edu.mx/docs/Tutoria_y_Universidad_Publica.pdf>. Fecha de consulta: 9 de junio de 2008.
- SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo y Elizabeth Jasso Méndez (2004), "La tutoría: prácticas y procesos de formación", en Martiriano Arredondo y Ricardo Sánchez Puentes (coords.), *Campo científico y formación en el posgrado. Procesos y prácticas de las ciencias experimentales de la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 119-155.
- SARUKHÁN, José (1989), "La tutoría en la enseñanza universitaria", en *OMNIA Tutoría Universitaria*, año 5, núm. 3-14, diciembre-marzo, pp. 1-6, México, Coordinación General de Estudios de Posgrado de la UNAM. Consultado en <<http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/omnia/anteriores/13-14/index.html>>. Fecha de consulta: 11 de junio de 2008.
- TÉLLEZ, Eduardo y Margarita Reyes Retama (1989), "El tutor en el Sistema de Universidad Abierta", en *OMNIA. Tutoría Universitaria*, año 5, núm. 13-14, diciembre-marzo, pp. 14-27, México, Coordinación General de Estudios de Posgrado de la UNAM.
- TINTO, Vincent (1992), "El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento", en *Cuadernos de Planeación Universitaria*, tercera época, año 6, núm. 2, pp. 9-37, México, UNAM/ANUIES.
- TORRES GONZÁLEZ, J. (1996), *La formación del profesor tutor como orientador*, Jaén, Universidad de Jaén.
- Universidad Autónoma de Nuevo León (2006), *Segundo Encuentro Nacional de Tutoría. Relatoría General*, Nuevo León, Universidad Autónoma de Nuevo León, 12 al 14 de octubre. Consultado en <<http://www.tutoria2008.buap.mx/nl/relatoria.doc>>. Fecha de consulta: 11 de junio de 2008.
- Universidad de Colima (2004), "Acompañando el aprendizaje. Relatoría general", en *Primer Encuentro Nacional de Tutoría*, Colima, Universidad de Colima, 23 a 25 de junio. Consultado en <<http://www.tutoria2008.buap.mx/colima/relatoria.doc>>. Fecha de consulta: 11 de junio de 2008.

8. TUTORÍA EN POSGRADO: AGENTE MEDIADOR EN LA FORMACIÓN DE GUARDIANES DE LA DISCIPLINA

*Gabriela de la Cruz**
*Luis Felipe Abreu***

TUTORÍA EN POSGRADO Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

La sociedad actual o sociedad del conocimiento se basa en la generación y utilización del saber para innovar constantemente todas las actividades humanas (Sterh, 1994: 5-17). Para ello se requieren individuos capaces de manejar conocimiento avanzado para transferirlo a multitud de contextos, preparados para tomar decisiones en ambientes de incertidumbre, dispuestos a trabajar en equipos multi- e interdisciplinarios, aptos para abordar problemas complejos en el contexto de la práctica. Con el fin de formar individuos capaces de contender con las nuevas realidades, la formación de posgraduados demanda la mediación sistemática y reflexiva para que los novatos puedan luchar con la complejidad e incertidumbre y se conviertan en profesionales e investigadores competentes, capaces de enfrentar los mercados de trabajo y los retos en la investigación, tal es la meta de la tutoría en el mundo actual. No obstante, las exigencias de la época contrastan con el enfoque predominante en la tutoría, el cual permanece anclado en el reduccionismo, donde las actividades de los tutores son más de carácter artesanal e improvisadas, sustentadas en creencias y prejuicios, que fruto de un pensamiento reflexivo y planificado, limitando su acción a la realización de pequeñas investigaciones de carácter escolar. Por ello, se hace necesario un cambio para estructurar sistemas tutorales, que partiendo de las características y necesidades de

* Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

** Facultad de Medicina-UNAM.

cada estudiante, garanticen una formación integral que permita al egresado contender con la supercomplejidad y la incertidumbre propias de la sociedad actual.

El modelo de formación maestro-aprendiz en el posgrado y el enfoque predominante de la tutoría han recibido fuertes críticas, pues no preparan a los individuos para desarrollarse en la vida académica actual, la cual implica el ejercicio de la docencia, y mucho menos para desarrollar tareas que puedan dar respuesta a las demandas de la sociedad (Roland, 2007: 706).

La tutoría en posgrado, se ha limitado generalmente a la asesoría de un proyecto. Por ejemplo, en el área de las ciencias naturales y experimentales, los proyectos de investigación tienden a demostrar la influencia de una variable independiente sobre otra dependiente, realizándose en ambientes controlados o de laboratorio, que artificialmente eliminan la complejidad y son incapaces de otorgar una formación panorámica del campo. A menudo, los alumnos son utilizados como mera mano de obra, pues los tutores se limitan a realizar actividades enfocadas a beneficiarse de los alumnos, para incrementar sus puntajes en los anquilosados sistemas de evaluación del personal académico universitario, cuestión que ha sido calificada por Roland (*ibid.*) como una mala conducta profesional.

El Pew Charitable Trusts (Nyquist y Woodford, 2000: 4-21) realizó un estudio cualitativo a través de entrevistas donde identificó algunas preocupaciones de los actores del posgrado. Del estudio emergieron críticas mucho más severas, señalando que los egresados del posgrado ni siquiera son formados para desarrollarse en la vida académica, puesto que están mal preparados para realizar adecuadamente las funciones docentes, carecen del dominio panorámico de un campo del conocimiento e, incluso, poseen limitadas capacidades para realizar investigación, pues su formación se limita al dominio de una temática puntual. En el peor escenario sólo se forman técnicos académicos, carentes de originalidad e incapaces de transferir sus conocimientos y habilidades a nuevos contextos.

La Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (Golde y Walder, 2006: 9-12) ha realizado un llamado a formar *stewards of discipline* (guardianes de la disciplina), lo cual implicaría desempeñar una serie de funciones y habilidades, pero también la capacidad de custodiar principios, en los egresados

del posgrado. Quienes reciben un grado académico en investigación son responsables de mantener la integridad de su propia disciplina y no sólo de realizar investigación en un subcampo de ella. El guardián de la disciplina tendría tres actividades principales: *generar* nuevo conocimiento y defender el conocimiento que se proclama como nuevo frente a los retos de la crítica; *conservar* las ideas y hallazgos más importantes que constituyen el legado del presente y del pasado de su campo; y *transformar* el conocimiento, generado y conservado, integrándolo y entendiendo su conexión con otros campos, incluida la práctica. Las tres funciones implican la habilidad de enseñar a una variedad de audiencias, aun aquellas ajenas a los cursos formales.

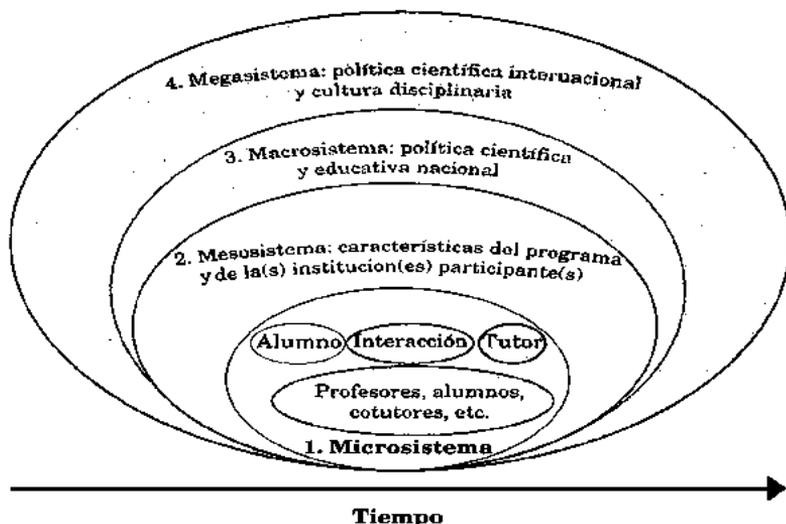
En suma, existe un malestar creciente con la forma en que se han conducido los estudios de posgrado y la tutoría, pues se percibe que no estamos dando respuesta a las necesidades de la sociedad del conocimiento. Las nuevas exigencias demandan un cambio en el posgrado y en los sistemas de tutoría.

En el contexto actual de la sociedad del conocimiento, la tutoría en posgrado, demanda la articulación de múltiples actividades y sistemas (programas de posgrado, instituciones educativas, política educativa y científica, culturas disciplinares), cuya sinergia favorezca la formación de profesionales de alto nivel e investigadores capaces de innovar, colaborar y transformar su propia práctica, con un profundo sentido ético y de responsabilidad social, además de posibilitar su acción en situaciones auténticas, así como favorecer su proyección e inserción en el campo profesional o disciplinar.

AGENTES MEDIADORES DE LA TUTORÍA EN POSGRADO

Desde una aproximación sistémica o ecológica (Bronfenbrenner, 1987: 35-61), el análisis de la tutoría limitada a la interacción entre tutor y alumno ignora la complejidad del proceso tutorial. El funcionamiento de la tutoría en posgrado, así como sus retos y posibles soluciones, pueden entenderse sólo cuando se analizan los sistemas con los que mantiene vínculos. En este sentido es posible identificar, por lo menos, cuatro sistemas, los cuales se encuentran anidados unos con otros, tal como se representa en la figura 1.

Figura 1.
Sistemas mediadores de la tutoría



Elaboración de los autores.

1. El primer sistema, lo denominamos *microsistema*. En él ubicamos al nivel primario de la tutoría: la díada tutor-alumno. Al respecto, cabe señalar que gran parte del análisis e investigaciones sobre la tutoría en posgrado se ha centrado en atributos y en las interacciones entre tutores y alumnos. En este caso, la díada tutor-alumno puede comportarse como un sistema más o menos cerrado o como un sistema abierto con un gran número de interacciones con el mundo exterior, llegando incluso a la multitutoría.
2. El segundo sistema, lo nombramos *mesosistema*. Es el espacio inmediato donde interaccionan tutores y alumnos. Aquí ubicamos al *programa de posgrado*, entendido como una estructura académica y física dirigida a facilitar la formación de los estudiantes. El programa de posgrado regula la tutoría en tanto define criterios para la implementación (número de tutorados por tutor, mecanismos para la asignación de tutores), desarrollo (frecuencia de las reuniones; responsabilidades de tutores y alumnos; fases y avances esperados en la formación de estudiantes; metas que alcanzar con la tutoría, etc.) y evaluación de la

tutoría (estímulos y reconocimientos a los tutores; establecimiento de buenas prácticas; comités de vigilancia y ética, etc.). Asimismo, el programa de posgrado proporciona espacios para la tutoría (cubículos, laboratorios, salas de intervención, consultorios, etc.), infraestructura y financiamiento que coadyuvan a la realización de intervenciones o investigaciones, e implica un arreglo entre diferentes grupos de investigación, con líneas de trabajo, enfoques específicos y peso político diferencial, el cual se manifiesta en los órganos de gobierno de cada posgrado y en la asignación de recursos entre grupos o diversas prioridades.

En este sistema, también ubicamos a la *institución educativa*, la cual establece las políticas institucionales de posgrado, las normas para la apertura y operación del posgrado, realiza la asignación de recursos entre programas, establece metas que alcanzar y procedimientos institucionales de evaluación.

La institución educativa y sus programas de posgrado pueden tener un acoplamiento muy laxo y aceptar una gran dispersión, o bien, actuar como un sistema cooperativo que favorece la interacción multi- y transdisciplinaria y la vinculación con el mundo exterior.

3. En un tercer nivel, está el *macrosistema*, en donde situamos lo relacionado con la política científica y educativa nacional. Los estados nacionales establecen políticas de ciencia y tecnología, prioridades para el financiamiento de la ciencia, mecanismos para la formación de nuevos investigadores, modalidades de evaluación de la calidad y acreditación del posgrado y sistemas de estímulos para los académicos. Este sistema regula a la tutoría en posgrado en tanto establece líneas de investigación prioritarias y con financiamiento (por ejemplo la genómica y la nanotecnología) y la conformación de grupos de investigación. En algunos casos la tutoría y, en particular, la graduación de los estudiantes, favorece que los académicos adquieran puntos en sus evaluaciones (en el caso de México, CONACYT valora la graduación de los estudiantes, lo cual se traduce en estímulos económicos).

4. Por último, el cuarto sistema lo denominamos *megasistema*. En este nivel ubicamos a los organismos supranacionales, que son capaces de establecer políticas y prioridades para la ciencia y la tecnología, y también políticas para la formación de posgrado. El megasistema puede guiar el financiamiento, establecer modas o imponer sus intereses. El ejemplo más desarrollado de esta situación lo ha dado la Comunidad Económica Europea que, a partir del acuerdo de Bolonia, ha impulsado una transformación general del sistema universitario europeo.

Las comunidades disciplinarias o profesionales también son parte del megasistema. Cada comunidad establece marcos culturales o ideológicos que tienen repercusiones en el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, existe evidencia empírica sobre la forma en cómo se constituyen y operan los campos del conocimiento; se relacionan con las características de sus procesos formativos y socializadores. Como antecedentes de estudios, tenemos a Biglan (1973a: 197-202), quien, entre otras aportaciones, caracterizó los campos disciplinarios por su dureza-blandura y su pureza-aplicabilidad, asimismo diferenció ciertas prácticas (Biglan, 1973b: 207-210). Por ejemplo encontró, que los campos categorizados como blandos-aplicados le dan un valor significativo a la enseñanza en comparación con los campos caracterizados como duros-puros, que dan mayor valor a la investigación.

Lo modos en que operan los campos del conocimiento tienen una fuerte relación con lo que Knorr-Cetina (1991: 1-8) denomina *cultura epistémica* entendida como una amalgama de arreglos, mecanismos y organizaciones que modulan los estilos preferentes para la construcción del conocimiento en un campo específico. Como afirma Crane (1969: 335-336), estas preferencias permiten operar redes de conocimiento distribuido, que constituye un colegio invisible, el cual construye sus propios mecanismos para saber qué y cómo debe conocerse, permitiendo garantizar el conocimiento generado en el campo. Esta cultura otorga estabilidad al campo y lo transforman en un hecho social capaz de institucionalizarse y reproducirse mediante la formación de nuevas generaciones.

Considerando estas aportaciones es de esperarse que los procesos tutorales se relacionen con las características de las culturas epistémicas donde se enmarquen. Por ejemplo, como afirma Acker (citado en Fresán, 2002: 109), en los campos caracterizados como duros-puros, con paradigmas bien desarrollados y estructuras jerárquicas del conocimiento, los estudiantes aprenden siguiendo los consejos de los tutores a quienes se les atribuye conocimiento y experiencia. En tanto, en los campos blandos-puros, los tutores revisan los avances de los estudiantes, realimentan sobre aspectos imprecisos y recomiendan enfoques y materiales alternativos de acuerdo con los requerimientos del proyecto de investigación.

Un aspecto que debemos destacar es que la interacción entre los cuatro sistemas varía con el *tiempo* y constituyen un sistema dinámico.

En consecuencia, la tutoría en posgrado es un fenómeno complejo multinivel y multifactorial, que rebasa la díada tutor-alumno. El entendimiento de estos cuatro sistemas y su interacción puede facilitar el diseño e instrumentación de sistemas de tutoría en posgrado.

EL DOMINIO DE LA COMPLEJIDAD Y LA INCERTIDUMBRE

El conocimiento entendido como potencia para la acción, esto es, como capacidad de luchar e influir sobre sistemas complejos, demanda navegar en la explosión de la información y requiere aprender y desaprender a gran velocidad; por ello la realidad actual ha sido calificada por Bauman (2000: 1-9) como *modernidad líquida*. Hoy el conocimiento humano se enfrenta a la frontera de lo muy complejo, así ocurre tanto en las ciencias naturales y sociales, como en las humanidades. En la época actual, las fronteras disciplinarias se tornan porosas y se desvanecen, al ser retadas por los campos emergentes. El ejemplo más acabado de las nuevas realidades es el proyecto del genoma humano, el cual implica una articulación compleja de disciplinas como son la biología molecular, la química, la robótica, el supercómputo, la biología celular, la bioinformática y las biomatemáticas, pero también ha planteado nuevos retos a las ciencias sociales, a las humanidades, pues nos ha

confrontado con el problema de la equidad y con graves dilemas éticos.

Incorporar a las nuevas generaciones al conocimiento depende crecientemente de la mediación de grupos dedicados a la práctica profesional o a la investigación que luchan con la frontera del conocimiento y, de manera paralela, mantienen un compromiso ético con la tutoría en educación superior para brindar una formación integral de los estudiantes. Así, los tutores deben tener un imperativo moral para democratizar el saber.

TUTORÍA: AGENTE MEDIADOR DE CONOCIMIENTOS

La tutoría en posgrado es el eje que favorece, a través del contacto con tutores y expertos en el área, la formación de nuevos líderes en el campo. Para lograr esta empresa se requiere propiciar desde el inicio de la formación de los estudiantes su participación activa en el abordaje multi- e interdisciplinario de problemas de alta complejidad e incertidumbre haciendo que asuman algún tipo de responsabilidad, aun cuando su nivel de competencia y comprensión sea bajo:

- a) Ofrecer propositivamente un conjunto de ayudas contingentes en el nivel de competencia de los estudiantes (Coll, 1999: 32).
- b) Elaborar de manera colaborativa marcos que permitan hacer frente a los retos de la actual sociedad, generando aproximaciones innovadoras. De este modo, los alumnos se pueden apropiar de las destrezas que les resultarían inaccesibles individualmente.
- c) Favorecer procesos de reflexión en la acción (Schön, 1987: 36-41), donde los tutores actúen como catalizadores capaces de propiciar la reflexión continua de los estudiantes sobre su propia práctica, la toma de decisiones, las implicaciones de su actuar así como la adaptación de su quehacer a múltiples contextos y situaciones.
- d) Retirar las ayudas de forma progresiva a medida que los estudiantes van asumiendo mayor autonomía y control en su aprendizaje, hasta desaparecer por completo, transfor-

mando a los estudiantes en personas autorreguladas, independientes, empoderadas y con liderazgo en el campo.

En la época moderna el saber crece minuto a minuto, por lo que es preciso aprender a navegar en el conocimiento, para identificar el conocimiento relevante, juzgarlo críticamente y desarrollar nuevos significados para transferirlos a múltiples contextos. Este proceso implica que los estudiantes aprendan a identificar retos en el campo de conocimiento; abordar problemas mal definidos; buscar conexiones con otros campos disciplinarios; recuperar información relevante; desarrollar modelos conceptuales para visualizar posibles abordajes a los problemas; verificar con una metodología rigurosa los resultados de sus intervenciones; reflexionar en y sobre la acción. Pero lo más relevante no es ampliar el conocimiento del estudiante, sino enseñarle el proceso metodológico utilizado para acrecentar el conocimiento humano, es decir, interiorizarlo en la gestión del conocimiento. En un sentido estricto el proceso formativo es tanto o más importante que el contenido (Costa y Liebmann, 1996: 1-17).

La formación para contender con situaciones complejas y abiertas, implica desarrollar la capacidad de actuar sobre ellas elaborando soluciones innovadoras, mediante procesos de cognición social a partir del conocimiento más avanzado en el campo. En este sentido, la tutoría adquiere relevancia como instrumento para exponer al alumno a entornos y experiencias de aprendizaje que le permitan aprender a enfrentar con éxito problemas complejos. El tipo de problemas útiles para la enseñanza no son aquéllos de carácter mecánico que inhiben la imaginación, la creatividad y la toma de decisiones. Por el contrario, se trata de enseñar mediante problemas abiertos (Díaz-Barriga, 2005: 62), los cuales se caracterizan por ser complejos y estar mal definidos, poco estructurados, pues en ellos se encuentra la complejidad y la multicausalidad. Este tipo de problemas promueven el razonamiento, la identificación y empleo de información relevante, la toma de decisiones ante diversos cursos de acción o eventuales soluciones, a la par que plantean conflictos de valores y constituyen un catalizador del pensamiento crítico y creativo.

El confrontarse con una situación problema e imaginar posibles soluciones requiere la tutoría sustentada en la reflexión y la discusión constantes. Por ello, los alumnos deben participar de manera activa en el planteamiento y la solución de problemas, utilizando el conocimiento avanzado, trabajando en equipo con responsabilidad y compromiso, a fin de identificar opciones, manifestando su capacidad de autorregulación y reciprocidad para con otros. Mientras tanto, los tutores se convierten en un tipo de *coach*: modelan, entrenan, alientan la reflexión y el análisis, supervisan los avances y los significados adquiridos, mantienen a los estudiantes involucrados, supervisan y ajustan el nivel de la dificultad del reto, etc. (*ibid*: 76). Schön (1987: 99-114) por su parte, refiere que el papel del tutor consiste en observar la actuación de los alumnos, detectar errores de aplicación y señalar las respuestas correctas, además de demostrar, aconsejar, plantear problemas y realimentar, entre otras acciones.

Un elemento central para el aprendizaje es el lenguaje. Al respecto Mercer (1997: 14-17) señala que el lenguaje, en la medida en que es un medio de comunicación entre los miembros de una comunidad, facilita la representación del pensamiento, permite compartir experiencias y comprenderlas de manera colectiva y conjunta. De este modo, los nuevos miembros de una comunidad se apropian de los discursos del campo a través de un proceso que tiene varias implicaciones, entre ellas: favorecer la interacción y legitimidad dentro del grupo y permitir no sólo hacer uso del lenguaje como una manera de representar su pensamiento, pues al mismo tiempo, permite la inventiva y renegociación de los significados creando nuevo conocimiento.

La apropiación del discurso de los campos disciplinarios y profesionales trae consigo el aprendizaje del lenguaje de la ciencia (Lemke, 1997: 17), pero, no sólo en el sentido semántico, sino que implica, también, aprender modos de actuar y pensar en los que se incluyen: observar, describir, comparar, clasificar, analizar, discutir, hipotetizar, teorizar, cuestionar, retar, argumentar, diseñar experimentos, llevar a cabo procedimientos, juzgar, evaluar, decidir, concluir, generalizar, divulgar, escribir, disertar, enseñar en y mediante el idioma

de la ciencia. De este modo, se aprende el lenguaje de la ciencia imbricado con ciertas prácticas que le dan sentido y significado.

En síntesis, a través de la tutoría es factible que los estudiantes adquieran el lenguaje propio de cada campo, al mismo tiempo que desarrollan estilos de pensamiento, modos de actuar, enfrentar e interpretar su entorno.

Todo campo disciplinar posee conocimiento explícito y tácito interconectados. Para formar a las nuevas generaciones se necesita la mediación de los tutores, pues los alumnos no pueden aprender los conocimientos de manera inmediata. A primera vista, pareciera que el conocimiento explícito se pudiera asimilar mediante la lectura, no obstante, requiere la interpretación para dotarlo de significados y ello sólo se logra mediante el diálogo continuado con los tutores y expertos. El aprendizaje del conocimiento tácito se produce por medio del proceso de socialización y se aprende mediante la convivencia con los expertos y la incorporación creciente de los alumnos en las actividades del grupo. Es posible ubicar este tipo de conocimiento en los tutores y, en general, en los expertos, cuando han generado ciertos patrones que les permiten identificar problemas y soluciones viables, sin tener las piezas completas del fenómeno de estudio. En este sentido, el lenguaje sólo puede expresar de manera limitada e indirecta este conocimiento, las más de las veces se restringe a realizar advertencias y destacar riesgos, pero no puede expresar directamente la complejidad de la tarea. Este tipo de conocimiento es posible transmitirlo a través de la tutoría por la continua interacción de los estudiantes con quienes ejecutan la tarea. Desafortunadamente, la vida académica pone el énfasis en el conocimiento explicitado en forma de publicaciones científicas en detrimento del elemento vivo y mutable constituido por las personas. Por ello, una tutoría eficaz debe atender por igual la transmisión del conocimiento explícito y del tácito.

TUTORÍA: AGENTE MEDIADOR EN LA CONFORMACIÓN DE REDES

El conocimiento se mueve en la actual sociedad a través de redes humanas, quienes lo interpretan, desarrollan o modifican, por lo que un individuo aislado tiene pocas posibilidades

de realizar contribuciones relevantes. La tutoría en posgrado debe asumir su potencial como agente *socializador*, ya que los tutores pueden actuar como eslabones entre los alumnos y la conformación de redes de colaboración. En este sentido, la tutoría propicia la participación periférica de los estudiantes en equipos de trabajo (Wenger, 2001: 131-132). La periferia ofrece un primer acercamiento a la plena participación, pues expone a los alumnos a la práctica real. La participación periférica disminuye la intensidad y el riesgo, ofrece una ayuda especial, reduce el costo de los errores, brinda una estrecha supervisión y rebaja las presiones para obtener resultados. Independientemente de cómo se realice la participación periférica inicial, debe lograr la intervención de los principiantes y ofrecerles una idea de la actuación de la comunidad.

En los estudios de posgrado y dada la necesidad de responder a una formación multidisciplinaria y colaborativa, donde se favorezca la incorporación de los alumnos a grupos de investigación y profesionales, la aproximación de la tutoría como una relación bipersonal (centrada en el tutor y el alumno), precisa sumar el concepto de multitutoría (Janasz y Sullivan, 2004: 273), donde un grupo de tutores y expertos con diversos enfoques y campos de pericia, trabaja de manera coordinada con la finalidad de formar líderes e integrarlos a los campos profesionales y disciplinares.

Estos procesos de aprendizaje social no sólo son mediados por quienes se consideran tutores principales y cotutores, sino por equipos multidisciplinarios y lo que se denomina *cognición distribuida* (Winsor, 2001: 5-28). Los equipos de trabajo permiten visualizar diversos ángulos a los problemas, establecen significados adecuándolos al contexto y, finalmente, los reconstruyen y dominan. En consecuencia, no se pueden resolver problemas científicos o profesionales sin adquirir los roles, esquemas de participación y cooperación, compromisos, valores, normas, actitudes, significados, tareas, criterios de validez y legitimación de los conocimientos, correspondientes a los grupos científicos o profesionales en los que se pretende incorporarse.

Lo descrito en este apartado constituye el proceso de socialización, que culmina cuando el alumno es reconocido como par de los tutores, adquiriendo una posición central y legítima en

la comunidad. Es aquí donde se ubica una de las funciones más nobles de la tutoría: su capacidad de perfilar a los nuevos líderes en el campo y ceder la estafeta a las nuevas generaciones.

FUNCIONES DE LA TUTORÍA EN POSGRADO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

En las páginas precedentes se ha hecho reiterada la necesidad de trascender el enfoque tradicional de la tutoría en el posgrado, donde todos los esfuerzos están encaminados a la planeación, desarrollo y conclusión de un proyecto de investigación reduccionista, en detrimento de una formación amplia de los estudiantes, la cual debe favorecer, entre otros aspectos: el dominio del campo del conocimiento, la interconexión con otras áreas, la transferencia de habilidades a múltiples contextos, la integración de los estudiantes a redes científicas o profesionales y la capacidad de trabajar en equipos multi- y transdisciplinarios. Por ello, afirmamos que la tutoría en la sociedad del conocimiento debe configurarse como una estrategia mediadora en la formación de líderes con un alto dominio de conocimiento que les permita innovar y transformar su entorno e integrados a redes de trabajo colaborativo multi- y transdisciplinario.

De manera concreta, algunas funciones que pueden coadyuvar a la formación integral de los estudiantes de posgrado se representan en la figura 2.

Existen dos funciones centrales que configuran un eje vertical, las cuales organizan a la tutoría en su conjunto, a saber:

1. *Formación en investigación*: la cual tiene dos vertientes: primero, sustentar la práctica profesional en la mejor evidencia científica disponible y, segundo, generar nuevo conocimiento.
2. *Formación profesional*: se enfoca a desarrollar la capacidad del alumno para actuar en los ambientes dinámicos y complejos en los cuales se ejerce la profesión.

Figura 2.
Funciones de la tutoría en posgrado



Tomado de: De la Cruz, García y Abreu, 2006: 1368.

El eje horizontal se configura por dos funciones centrales (docencia y socialización), cada uno con dos funciones subsidiarias, como se enuncia a continuación:

3. *Docencia*: favorece que el educando domine el campo y sea capaz de transmitir su conocimiento. Se fortalece con la ejecución de dos funciones suplementarias:
4. *Entrenamiento (coaching)*: relacionado con el desarrollo de habilidades y destrezas que implican la transmisión del conocimiento tácito (Polanyi, 1983: 3-25), el cual se enseña de manera vivencial y demanda la supervisión y realización de los tutores.
5. *Consejería académica*: con el desempeño de esta función se busca ayudar al alumno tanto en la planeación y selección de sus actividades académicas, como en los aspectos normativos del centro educativo.
6. *Socialización*: mediante la cual los tutorados se incorporan a las comunidades profesionales o de investigación. Ésta se apoya en dos funciones anexas:

7. *Auspicio académico*: la cual favorece el acceso a los recursos financieros, técnicos, humanos, derivados del conocimiento y prestigio del tutor, indispensables para la formación e inserción del alumno en el campo profesional o disciplinar.
8. *Apoyo psicosocial*: dirigida a apoyar al alumno con las condiciones sociales, emocionales y motivacionales necesarias para su desarrollo.

Las funciones de docencia, de entrenamiento y de consejería académica, constituyen una tripleta dirigida al *dominio del corpus de conocimiento del campo*.

En tanto la socialización, el auspicio académico y el apoyo psicosocial, constituyen una segunda tripleta dirigida a promover la *integración social al campo disciplinario o profesional*.

En síntesis, la integración de estas ocho grandes funciones de la tutoría permite responder a las demandas que exige la sociedad del conocimiento, en tanto promueven el dominio del corpus del conocimiento, la integración social al campo disciplinario o profesional y permite la incorporación de los estudiantes en actividades profesionales o de investigación en las que habrá de desempeñarse.

CONSIDERACIONES FINALES

En este capítulo se ha tratado de discutir el papel de la tutoría en el contexto actual de la sociedad del conocimiento, la cual plantea nuevos retos en la formación de estudiantes de posgrado. La tutoría posee un carácter mediador que debe ir más allá de los aspectos técnicos e instrumentales (como el asesoramiento de un proyecto de investigación), para considerar el desarrollo humano en su sentido más amplio. Implica una transferencia de poder hacia los estudiantes a fin de favorecer el dominio del campo, la autodirectividad y su autonomía para convertirlos en verdaderos guardianes de la disciplina. Demanda un compromiso genuino para formar a las nuevas generaciones como dignas herederas de sus profesores y tutores, capaces de incorporarse a las comunidades de práctica profesionales o académicas.

micas, para desempeñarse eficazmente en la innovación continuada del conocimiento.

Los nuevos retos a los que se enfrenta la tutoría en posgrado conducen a la necesidad de modificar su organización, transitando de la tutoría bipersonal (novato-experto), hacia una tutoría realizada por grupos de investigación interdisciplinarios. Ello ha dado origen, por ejemplo, a los denominados "*research training groups*" alemanes, los cuales constituyen programas de entrenamiento de posgrado establecidos en centros de investigación de excelencia, integrados por 8 a 15 profesores y 15 a 25 estudiantes de posgrado trabajando en un ambiente de investigación coherente e interdisciplinario, el cual cuenta con un plan de estudios organizado por los profesores y por los alumnos mismos. Dicho programa se fundó en 1990 y ha probado ser exitoso, en todas las áreas de las ciencias y las humanidades (Deutsche, 2001: 2; Winnacker, 2006: 2 y 3). Esta experiencia demuestra claramente la necesidad de trabajar en equipo y la posibilidad de mejorar la formación de los estudiantes de posgrado.

Consideramos que, antes de diseñar e instrumentar nuevas formas para organizar la tutoría en posgrado en la sociedad actual, es necesario visualizarla como un sistema modulado por otros sistemas (las características y fines de los programas de posgrado y de las instituciones educativas, las políticas científicas y educativas nacionales e internacionales, así como las características de las culturas disciplinarias o profesionales). Este abordaje de la tutoría desde una perspectiva ecológica, requiere mayor profundización y analizar con detalle de qué manera estos sistemas convergen en la tutoría. Sin embargo, lo innovador de esta propuesta radica en que trasciende el abordaje imperante de la tutoría, el cual se ha centrado en atributos de los tutores que sean formativos, didácticos, interpersonales, cognitivos y éticos, o en productos como pudiesen ser la elaboración de tesis, la graduación de los estudiantes y su colocación en el campo laboral, dejando de lado una serie de factores contextuales asociados al desempeño de la tutoría.

Así como la tutoría en posgrado está regulada por una serie de sistemas, también la tutoría puede actuar como un agente mediador para favorecer la formación integral de los estudiantes, lo cual implica el domino de conocimientos y su integración a redes.

BIBLIOGRAFÍA

- BAUMAN, Z. (2000), *Liquid modernity*, Cambridge, Polity Press.
- BIGLAN, A. (1973a), "The characteristics of subject matter in different scientific areas", en *Journal of Applied Psychology*, vol. 57, núm. 3, pp. 195-203, Washington.
- BIGLAN, A. (1973b), "Relationships between subject matter characteristics and the structure and output of university departments", en *Journal of Applied Psychology*, vol. 57, núm. 3, pp. 204-213, Washington.
- BRONFENBRENNER, U. (1987), *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, pp. 35-61.
- COLL, C. (1999), "La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares", en César Coll (coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, Barcelona, ICE-Horsori, pp. 25-35.
- COSTA, A. y R. Liebmann (1996), *Envisioning process as content: toward a renaissance curriculum*, California, Corwin Press/SAGE.
- CRANE, D. (1969), "Social structure in a group of scientists: a test of the 'invisible college' hypothesis", en *American Sociological Review*, vol. 34, núm. 3, pp. 335-352, Washington.
- CRUZ, G. de la, T. García y L. F. Abreu (2006), "Modelo integrador de la tutoría: de la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31, pp. 1363-1388, México, COME.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2001), *Graduiertenkollegs: Research Training Groups*, Berlín, Deutsche Forschungsgemeinschaft.
- DÍAZ-BARRIGA, F. (2005), *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw Hill, pp. 61-76.
- FRESÁN, M. (2002), "La asesoría de la tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente", en *Revista de Educación Superior*, vol. XXXI (4), núm. 124, pp. 103-123, México, ANUIES.
- GOLDE, C. y G. Walder (eds.) (2006), *Envisioning the future of doctoral education. Preparing steward of the discipline. Carnegie essays on the doctorate*, San Francisco, Jossey-Bass.

- JANASZ, S. y S. Sullivan (2004), "Multiple mentoring in academe: developing the professorial network", en *Vocational Behavior*, vol. 64, núm. 2, pp. 263-283, Amsterdam.
- KNORR-CETINA, K. (1991), *Epistemic cultures: how the sciences make knowledge*, Cambridge, Harvard University Press.
- LEMKE, J. (1997), *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*, Barcelona, Paidós.
- MERCER, N. (1997), *La construcción guiada del conocimiento*, Barcelona, Paidós.
- NYQUIST, J y B. Woodford (2000), *Re-envisioning the Ph.D.: what concerns do we have?*, Washington, University of Washington/Pew Charitable Trusts.
- POLANYI, M. (1983), *The tacit dimension*, Gloucester, Mass.
- ROLAND, M. (2007), "Who is responsible?", en *European Molecular Biology Organization*, vol. 8, núm. 8, pp. 706-771, Heidelberg.
- SCHÖN, D. (1987), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- STEHR, N. (1994), *Knowledge societies*, Londres, SAGE.
- WENGER, E. (2001), *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad*, Barcelona, Paidós.
- WINNACKER, E. (2006), "Obtaining a doctorate under ideal conditions in DFG research training groups: structured doctoral training programmes", en *Spektrum der Wissenschaft*, pp. 2-3, julio, Düsseldorf.
- WINSOR, D. (2001), "Learning to do knowledge work in systems of distributed cognition", en *Journal of Business and Technical Communication*, vol. 1, núm.1, pp. 5-28, Iowa.

PARTE III:
LOS TUTORES Y SU FORMACIÓN

INTRODUCCIÓN

“Buena pues, adiós ayer, y cada uno a lo que hay que hacer [...] hay que empezar un día más, tire pa'lante que empujan atrás [...] véngase a cocinar el nuevo día [...] todo está listo, el agua, y el barro, pero si falta usted no habrá milagro.”

Serrat

En este apartado se presenta el trabajo de Concepción Barrón denominado “Repensar la formación de tutores”, y el de Tiburcio Moreno, intitulado “El profesor-tutor universitario en el contexto de la sociedad del conocimiento”. En estos capítulos, los autores expresan la preocupación por reflexionar acerca del compromiso pedagógico, social y ético que implica asumir la función de tutor en la primera década del siglo XXI.

Los temas que los autores plantean ya han sido abordados desde la psicopedagogía, la didáctica y la teoría pedagógica; su principal contribución reside en el reconocimiento y revaloración desde un punto de vista integrador en el marco de una sociedad globalizada. De ahí que los trabajos no sólo constituyan la inquietud intelectual de los autores, sino un canto de esperanza para el trabajo con la juventud de nuestra época.

El hilo conductor que permea los dos artículos se orienta hacia la necesidad de recrear y reinventar el trabajo del tutor, a partir de reconocer y reconocerse como ser humano y de aprender y re-aprender el cuidado de sí mismo y el respeto mutuo. En una época en donde se privilegia el saber hacer, el saber emprender y la certificación de competencias, se da otra vuelta de tuerca para ubicar en el centro del debate a la formación, su sentido y su fin último, el “Desarrollo del espíritu”, en sentido hegeliano.

Se ha hablado en diversos foros y congresos del tema; no obstante cabe señalar que sólo es a través de la palabra que

podemos, en primer lugar, inventar el mundo para después generar estrategias que permitan acciones concretas para transformarlo. Como decía Octavio Paz: “Contra el silencio y el bullicio invento la Palabra, libertad que se inventa y me inventa cada día”.¹ Cabe señalar que los autores no reconocen al sujeto como producto del discurso, sino como ser actuante a partir de la relación dialéctica entre el pensamiento y la acción; en un marco histórico y cultural, es responsable de su propia voz.

Asimismo, Barrón y Moreno critican a la institución escolar en su faceta de reproductora de la ideología hegemónica, pero, al mismo tiempo, valoran su función social. La conciben como un espacio creativo que posibilita generar acciones de resistencia, conflicto y transformación.

Los autores abordan el tema de la formación de tutores. Por una parte, Concepción Barrón puntualiza tres aspectos: a) la noción de formación, b) el vínculo tutor-alumno, y c) las condiciones institucionales en las que se desarrolla la tutoría. Por otra parte, Tiburcio Moreno analiza: a) la sociedad del conocimiento y sus implicaciones en el quehacer docente, b) los cambios en el alumnado, c) la figura del profesor-tutor, d) las competencias del docente tutor, y e) el cuidado personal y el respeto mutuo.

La relevancia de los trabajos reside en señalar los cambios que se han generado en el contexto social que han impactado la cultura y el quehacer de la universidad, lo que ha llevado a cambios profundos en el profesorado, el cual ha tenido que ampliar y diversificar sus tareas. Entre las nuevas demandas se encuentra la de cumplir con su función de tutor del proceso de aprendizaje de una población estudiantil cada vez más heterogénea y cambiante.

Asimismo, los nuevos modelos educativos para la educación superior, que apuntan los reflectores hacia el alumno —se insiste en que se trata de un paradigma centrado en el aprendizaje—, corren el riesgo de opacar o desdibujar al otro actor central del proceso —el docente— olvidándose que sin el compromiso y participación de éste cualquier propuesta de reforma parece condenada al fracaso. En este sentido, hablar de la formación

¹ Octavio Paz, (1985), *Libertad bajo palabra. Obra poética (1935-1957)*, México, FCE (Letras Mexicanas), p. 10.

de tutores implica reconocer una serie de factores tanto de índole personal como de los contextos en el que se desarrollan sus prácticas, su historia, la construcción de una significación subjetiva, el valor social y su orientación ética.

En el fondo se cuestiona el sentido técnico e instrumental de la tutoría señalado en los diversos documentos que la consideran como la "tablita de salvación" para el nivel de licenciatura, como un posibilidad de resolver problemas que tienen relación con la deserción, el abandono, el rezago y la baja eficiencia terminal de los estudiantes.

En los últimos años el fracaso escolar se ha intentado explicar a través de cuatro ópticas, la primera hace referencia a la capacidad intelectual de los estudiantes, el problema oscilaba entre estudiantes "listos" y "tontos"; la segunda hacía énfasis en el déficit cultural de la familia de origen del estudiante; la tercera se refería al ambiente en donde se desarrolla el niño, y la cuarta cuestiona las tres posturas anteriores y reconoce a la institución escolar como la responsable del fracaso escolar, debido al tipo de cultura que selecciona, distribuye y evalúa socialmente.

Por otro lado, Moreno señala que en las últimas décadas, como efecto de una valoración de los estudios universitarios como medio de movilidad social, la expectativa de acceder a la universidad se ha ampliado enormemente. Este proceso obliga a cambiar la concepción elitista de la universidad y las condiciones de funcionamiento que se le atribuyen, lo que ha significado una progresiva masificación de las universidades y una progresiva concentración de los estudiantes en ciertas carreras. Esa ampliación se produce no sólo en sentido horizontal (más jóvenes de distintas clases sociales y procedentes de distintas zonas geográficas), sino también vertical (sujetos de todo el espectro de edades comienzan o continúan sus estudios universitarios).

El gran reto para los tutores constituye reconocer los diferentes factores que están en juego en el trabajo cotidiano con los estudiantes para el logro de la permanencia y culminación de sus estudios. Como punto de partida se tendrían que expresar los intereses de los alumnos, ponerse en su lugar, establecer un contrato en donde se expliciten las opciones de trabajo en fun-

ción de sus expectativas y organizar conjuntamente el proceso pedagógico en un tiempo y un espacio finitos y transitorios.

Se ha de aceptar que la educación no lo puede todo, para ver qué sí se puede hacer, lo que conlleva a una profunda incompletud que caracteriza a lo humano en general y a lo educativo en particular.² “Los estrechos márgenes de la educación son factibles sólo cuando los educadores sostienen su posición y sus saberes. Así el vínculo educativo implica sostener una apuesta en el tiempo y albergar a lo inesperado.”³

Finalmente, en este mundo globalizado los retos para los tutores, emanados de una realidad dinámica, cambiante y contradictoria, se encaminan hacia el manejo de las incertidumbres y hacia la preparación para el riesgo, el azar, lo inesperado y lo imprevisto, dejando atrás una visión estática del mundo y una apuesta a la construcción de una sociedad con un gran sentido ético.

Concepción Barrón

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación-UNAM

² Cfr. Miguel Leo y Segundo Moyano (2003), “Experiencias del vínculo educativo: sostener la apuesta, albergar lo inesperado”, en Hebe Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa.

³ *Ibid.*, p. 66.

9. REPENSAR LA FORMACIÓN DE TUTORES

*Concepción Barrón**

Hablar de la tutoría y de la formación de tutores en la época actual nos remite necesariamente a revisar las políticas internacionales que han impactado a la educación en el mundo en la última década.

En este trabajo se señalan algunos criterios de las políticas internacionales y nacionales referidos a la formación de tutores y, posteriormente, se revisan algunas perspectivas teórico-metodológicas para la formación de tutores en la educación superior. La función pedagógica del tutor no está al margen de su formación pedagógica, en el texto se recupera la formación pedagógica del tutor en sentido amplio y no exclusivamente como un aplicador de técnicas para la práctica de la tutoría.

Con base en la perspectiva de los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRE-SALC), que sugirieron la creación de la figura del docente-tutor que apoyara el desarrollo integral del estudiante, así como también de las políticas educativas nacionales, se generó la propuesta para que las instituciones educativas diseñaran un sistema institucional de tutorías.

En esta propuesta el papel del profesor de educación superior se ha de transformar de transmisor del conocimiento, al de tutor o asesor del alumno, a fin de que éste alcance una formación que lo prepare para un desenvolvimiento acorde con su proyecto de vida. Puede ser vista como un instrumento de cambio, que reforzaría los programas de apoyo integral de los estudiantes

* Posgrado de Pedagogía-FFYL-UNAM.

en el campo académico, cultural y de desarrollo humano, en la búsqueda del ideal de la atención individualizada de aquéllos en su proceso formativo.

La utilización de modelos centrados en el alumno y la orientación hacia el aprendizaje por la vía de la tutoría académica requiere la capacitación y la colaboración por parte de los distintos actores universitarios. La tutoría es también una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo de estudiantes de una manera sistemática.

En el marco de estas políticas educativas mundiales, las instituciones de educación superior (IES) son consideradas entidades cuya tarea principal es propiciar la independencia intelectual de los estudiantes. Por consiguiente, han de asumir un papel de crítica y de conciencia social. Además, en ellas, la docencia y la investigación son estrictamente complementarias, de modo que la enseñanza la imparten docentes que también llevan a cabo, en mayor o menor medida, tareas de investigación. Es por ello que estas instituciones han de conseguir estándares internacionales en ambas dimensiones de su actividad (Bricall, 2000).

La Universidad inculca en el estudiante una actitud mental que considera más importante la valoración crítica de los hechos y de los valores que los dogmas, y que mantiene que una asimilación de principios esenciales es más valiosa que la acumulación de información o la adquisición de destrezas y técnicas. La Universidad espera que al final de sus cursos sus estudiantes no sean sólo capaces de comprender el alcance y la significación de lo que ya se conoce dentro de su propio campo, sino que sea receptivo a lo que es nuevo, muestre interés por descubrirlo, muestre la habilidad para enfrentarse, y —sobre todo— sea capaz de trabajar de forma autónoma con confianza (Mountford citado en Bricall, 2000: 167).

En el Informe, Bricall (2000) señala como eje central para la formación de los alumnos el asesoramiento (tutoría) que ha de abarcar las diferentes fases de la vida académica del estudiante:

- Asesoramiento previo al ingreso a las IES, con el que se pretende que los futuros estudiantes universitarios tomen decisiones razonadas y responsables sobre los cursos y las materias más adecuadas a sus preferencias en su inmediata incorporación a la educación superior. Dicha información puede extenderse a otros aspectos relacionados con su futura vida estudiantil.
- Preparación y desarrollo de las habilidades intelectuales, capacitando con ello a los estudiantes a ser independientes y autónomos.
- Planificación de su itinerario académico, asesorándolos sobre la acumulación de los créditos, haciendo aflorar sus preferencias, ayudándolos a escoger las materias optativas o informándoles sobre las consecuencias de los abandonos.
- Apoyos especiales, en casos de crisis o dificultades particulares de algunos estudiantes.
- Asesoramiento y apoyo al desenvolvimiento formativo de los estudiantes, de modo que el asesor intervenga si el estudiante no progresa suficientemente en su etapa formativa y ayudándolo a evaluar su propio aprovechamiento de los estudios.
- Orientación profesional y laboral para preparar a los estudiantes a identificar posibles opciones profesionales durante la carrera.

En ningún caso el asesor ha de suplantar al estudiante en la toma de decisiones. Su papel consiste, exclusivamente, en ayudarlo a decidir por su cuenta, guiándole a tomar alternativas y examinando, conjuntamente con él, las posibles consecuencias de sus decisiones. Tampoco los asesores han de ser considerados asesores psicológicos ni han de tratar temas emocionales que se aparten del comportamiento normal del estudiante (*ibid.*: 193).

El presente discurso ha permeado las políticas educativas en diferentes países y las instituciones educativas han incorporado programas de tutorías desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas.

A partir de advertir que en los diversos programas de tutorías generados en México por las IES, en los que se plantean los

objetivos, las estrategias, los alcances y hasta la evaluación, el debate en torno a la formación de tutores requiere tratamiento pedagógico-didáctico en sentido amplio, por lo que se hace necesario puntualizar algunos aspectos que considerar para la formación de tutores, con base en las siguientes preguntas: ¿qué implica formar a los tutores para el trabajo académico?, ¿qué tipo de relación se puede establecer con los alumnos? y ¿qué tipo de prácticas propicia la institución educativa?

En cuanto a la noción de formación, se puede señalar que está ligada al ámbito educativo y representa un punto de debate y polémica donde convergen distintos enfoques disciplinarios y multirreferenciales. El origen de la palabra *formación* debe buscarse en el campo religioso, en donde se concibe que el hombre lleva en su interior la imagen de Dios y debe reconstruirla. Gadamer (1988) manifiesta que Kant no habla específicamente de formación, sino “de la cultura, de la capacidad, que como tal es un acto de libertad del sujeto que actúa. Hegel por su parte, cuando retoma las ideas de Kant sobre las obligaciones con uno mismo, menciona formar y formarse” (*ibid.*: 39). Alude al posicionamiento ético de los sujetos ante el mundo: a cómo se asume la responsabilidad ante éste y cómo se responsabiliza sobre sus actos, resultado de su libertad de decisión.

Gadamer señala que la formación está vinculada con la adquisición de la cultura a través de la cual se forma. La historicidad de la formación está dada en virtud de la conservación de la cultura. Se articula a las ideas de enseñanza y aprendizaje en la medida en que se reconoce que el hombre sólo logrará su estado ideal si es capaz de convertirse en “un ser espiritual general y que el ascenso del espíritu se tendrá que considerar en términos de generalidad (formación teórica y práctica) y particularidad (posibilidad de que el sujeto muestre una actitud de apertura hacia el *otro* y hacia el conocimiento)” (*ibid.*: 41).

La formación se vincula con la educación a través de la enseñanza-aprendizaje y la preparación personal. Todo ser humano requiere la formación como un proceso básico para la construcción conceptual y la producción del conocimiento. Para Ferry (1990) el concepto de formación adquiere diversas connotaciones: en primer lugar, la formación es percibida como una función social de transmisión y saber, en un sentido de reproducción de la cultura dominante. En otro sentido, la formación es con-

siderada como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que lleva a cabo bajo el doble efecto de una moderación interna y de posibilidades de aprendizaje de reencuentros y experiencias.

La formación como problema ontológico sí alude a la acción del sujeto sobre sí mismo, como proceso de las relaciones dialécticas (intelectual, psíquica, social, moral, ética y profesional), las cuales se entrecruzan y se transmiten por diversos medios (Jiménez y Páez, 2008). Toda formación es formación para, conlleva a un sentido prescriptivo y propositivo, el de la determinación de la totalidad social y el de proceso de socialización; prepara para los roles, pero también busca en los sujetos una función transformadora.

Esta formación supone a su vez, una formación de y requiere en los sujetos la flexibilidad suficiente para que puedan estar construyendo siempre nuevas formas. Esto nos pone ante la idea de lo inacabado, de un proceso siempre por recorrer por el ser humano a través de su existencia, de la conservación de su plasticidad y de aptitud por aprender (*ibid.*: 195).

En este sentido hablar de la formación de tutores implica reconocer una serie de factores tanto de índole personal como de los contextos en el que se desarrollan sus prácticas, su historia, la construcción de una significación subjetiva, el valor social y su orientación ética. La acción humana implica incertidumbre porque es compleja y está contextualizada en un sinfín de interrelaciones. Pero la acción supone no sólo conocimientos, sino motivos para actuar, es decir, intencionalidad y proyectos, y éstos en la práctica educativa son fundamentales (Dewey, 1989). Por lo tanto, el papel de los tutores es el resultado de situaciones históricas y opciones diversas, “la historia de cada sistema educativo condiciona una tradición para el profesorado, unos márgenes de autonomía, un peso en la toma de decisiones muy particulares en cada caso, que suele diferir en los diferentes niveles del sistema educativo” (Gimeno y Pérez, 1996: 214-215).

Una de las principales dificultades que surgen al intentar precisar el concepto de tutoría se relaciona con la diversidad de significados en juego, ligados a un campo conceptual amplio

y denso que remite a figuras distintas de la tutoría y por lo mismo de sus funciones y prácticas (Sánchez y Santamaría, 2000).

La tutoría también es concebida como una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo de estudiantes de una manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas a la integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, entre otros (Alcántara, 1990). En la tutoría se propicia una relación pedagógica diferente de la que establece la docencia ante grupos numerosos. En este caso, el profesor asume el papel de un consejero o de un “compañero mayor”; el ejercicio de su autoridad se suaviza hasta casi desaparecer; el ambiente es mucho más relajado y amigable (Latapí, 1988).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000) en su propuesta institucional de tutorías, si bien la concibe como un proceso de acompañamiento durante la formación de estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función es distinta y a la vez complementaria a la docencia frente a grupo, pero no la sustituye.

En el discurso actual sobre tutorías se ha generado un debate del sentido de acompañamiento que ésta implica. “La noción de acompañamiento parece haber emergido de las dificultades encontradas por los actores del campo educativo para responder a dos tipos de exigencia: la preocupación de un alumnado desorientado, considerado, no obstante, como ser autónomo o capaz de llegar a serlo, y la exhortación de resultados, de excelencia y de eficacia, siempre más altos, provenientes de los responsables de la institución” (Ghouali, 2007: 208).

Desde esta posición *acompañar* se define, de acuerdo con Ghouali, como un proceso que dinamiza tres lógicas: relacional, espacial y temporal. La relacional, concebida como una conexión, unirse a alguien; la espacial, referida a un desplazamiento, para ir hacia donde él va, y la temporal referida a estar con el otro al mismo tiempo (*ibid.*).

Para Ardoino (2000: 40), sólo se puede acompañar a alguien si esta persona sabe a donde va. El acompañante puede existir como persona, pero reconoce que el acompañado es él, el sujeto

de la acción. En este proceso se genera una relación de intersubjetividad “en donde los sujetos se comunican en dos posiciones diferentes, donde el acompañante se pone en juego y acepta que el acompañado esté con él en una relación de alteración mutua. Donde el otro cambia al mismo tiempo que intenta cambiarlo. A través de esta idea, la dimensión ética del acompañado es subyacente” (*ibid.*: 7 y 8).

En cuanto a la primera pregunta referida a las implicaciones de la formación de los tutores, presupone que el aprendizaje de un oficio complejo como el de tutor debe abarcar una teoría asociada a la práctica y una práctica que derive de la teoría. La formación del tutor no puede ser concebida únicamente como una gama de adquisiciones lineales, el oficio de tutor abarca un conjunto de tareas complejas y exige una serie de conocimientos ligados a la experiencia y a una concepción de la educación.

Según Tardif (2004), es importante reconocer que en la práctica los tutores articulan diversos saberes procedentes de su formación profesional, disciplinaria, curricular, experiencial o práctica, construidos a lo largo de su vida y de su trayectoria profesional. En gran medida, lo que saben los tutores proviene de su experiencia como alumnos y a partir de ésta construyen y reconstruyen sus prácticas, a través de un permanente movimiento de continuidad y rupturas con las teorías y perspectivas teóricas desde las cuales cobra sentido. Lo que implica el reconocimiento de que los saberes que fundamentan la tutoría son existenciales, sociales y pragmáticos. Son existenciales porque involucran a los seres humanos en su totalidad, con sus anhelos, sus deseos, sus emociones, sus relaciones con los otros y consigo mismo; sociales, provenientes de distintos núcleos y tiempos de formación escolar y de la vida cotidiana; por último, son pragmáticos porque aluden a las experiencias y prácticas en el marco de las instituciones escolares y de las prácticas profesionales del tutor (*ibid.*). Los saberes profesionales del tutor pueden ser clasificados en: temporales, plurales y heterogéneos, personalizados y situados, y llevan consigo las señales de su objeto, que es el ser humano (*ibid.*). Son temporales porque provienen de su historia de vida personal y escolar, de ritos iniciáticos y de rutinas que le dan seguridad en el aula, y de las prácticas escolares institucionalizadas. Son plurales y heterogéneos en función de las diversas situaciones a las que se en-

frentan cotidianamente; personalizados y situados, porque se trata de saberes apropiados, incorporados, subjetivados, saberes que no son posibles disociar de la persona, de su experiencia y de su situación de trabajo.

En cuanto a la relación tutor-alumno es innegable que la tutoría comparte un espacio con los otros oficios del sector humano, en las que enfrentan situaciones sometidas a un espacio y un tiempo, en el interjuego entre lo social, lo institucional y lo personal, en la búsqueda de que el estudiante se desarrolle, crezca y se supere, por lo que se requiere una ética de la acción y una formación sólida.

Toda relación humana es singular, concierne a una persona, a un grupo y a una institución, la manera de encarar diversas situaciones tiene que ver con la singularidad y la diferencia de cada persona, no sólo con los contenidos disciplinarios sino con las actitudes que muestra hacia el otro. En la relación tutor-alumno no se puede reaccionar sólo exteriormente. Dicha implicación es necesaria, reconocer los sentimientos que nos provocan los otros, las personas con las que trabajamos nos remiten invariablemente a lo esencial de nuestras vidas. De aquí la importancia de reconocer nuestros sentimientos y nuestras actitudes hacia los alumnos.

Desde el ámbito de la pedagogía se hace necesario abordar el sentido del vínculo educativo. En la mitología griega encontramos que Minerva toma la figura de Mentor, amigo de Ulises, para instruir a Télemaco (hijo de Ulises). En el libro pedagógico que, basándose en la narración homérica, publica Fenelón en 1699, se describen las aventuras de Telémaco, a quien Mentor acompaña a desvelar el mundo (Núñez, 2003). En este sentido el trabajo educativo implica correr una gran aventura de descubrimiento del mundo.

Núñez (2003) reconoce que el vínculo educativo está ligado al origen etimológico de la palabra vínculo, que significa atadura, o *vincolo* que significa anillo o joya de forma anillada que se les colgaba a los niños, para chupar o morder. Transitado a la lengua portuguesa como brinco, brincar o jugar y en este juego de significados propone diversas acepciones del significado y sentido del vínculo educativo como atadura, joya, saltar o jugar.

Se concibe el vínculo educativo como atadura, porque ata a un destino humano, a ser seres de cultura. Cada sujeto busca su propio juego y si se juega como una plataforma de lanzamiento a lo nuevo, a lo por-venir. “El vínculo que ata es un instante: el que deja su propia marca” (*ibid.*: 39). El vínculo educativo como joya da la palabra para que cada uno pueda formularse una pregunta sobre el mundo; como salto y juego, promete un tiempo nuevo de la liberad. “Se puede definir como un articulador de las generaciones; ya que teje finos hilos (anillos de confianza, necesarios entre éstas). Cada quien los usará en la aventura inédita de su propia vida [...] habita el lugar mismo de la paradoja de los tiempos de la educación: lo fugaz que deja su marca” (*ibid.*: 40). Entrelaza lo azaroso del recuerdo y del olvido, abriendo posibilidades de lo inédito.

El vínculo educativo entre el tutor y el alumno se reinventa cotidianamente, se basa por un lado en el deseo del tutor que da un tiempo, que atiende la particularidad del sujeto y que no tiene respuestas estándar para los estudiantes, le implica tolerar un cierto no saber, no de índole disciplinaria, no sabe acerca de las necesidades específicas de cada alumno, ni de la apropiación que realizará el alumno, ni de sus tiempos. El saber en juego es lo que define formalmente el vínculo educativo, se construye. “Si se pudiera hablar del deseo de educar podría decirse que es lo opuesto a la homogeneización, es la atención a la particularidad de cada sujeto, a los avatares de hacer con la oferta educativa, cómo la toma, la recrea, la transforma, la rechaza” (Tizio, 2003: 175).

El trabajo de un tutor, por analogía a los planteamientos de Foucault cuando habla de un intelectual, no consiste en decir a los estudiantes qué hay que hacer, con qué derecho podría hacer esto.

Su trabajo consiste en cuestionar, a través de los análisis que lleva a cabo terrenos que le son propios, las evidencias y los postulados, en sacudir los hábitos, las formas de actuar y de pensar, en disipar las familiaridades admitidas, en retomar la medida de las reglas y de las instituciones y a partir de esta re-problematización (en la que se desarrolla su oficio específico de intelectual) participar en la formación de una voluntad política que tiene la posibilidad de desempeñar su papel de ciudadano (Foucault, 2002: 9).

El sentido de la formación desde Foucault (2002) giraría en torno al cuidado que el sujeto debe tener de sí mismo, ocuparse de uno mismo es ocuparse del alma, ocuparse de uno mismo y ocuparse de la justicia es lo mismo.

No existe preocupación de uno mismo sin la presencia de un maestro, pero lo que define la posición del maestro es que aquello de lo que él se ocupa es precisamente el cuidado que pueda tener sobre sí mismo a quien él sirve de guía. El maestro es quien se cuida del cuidado del sujeto respecto de sí mismo y quien encuentra en el amor que tiene por su discípulo la posibilidad de ocuparse del cuidado que el discípulo tiene de sí mismo. Al amar de forma desinteresada al joven discípulo, el maestro es el principio y el modelo del cuidado de uno mismo que el joven debe tener de sí en tanto que sujeto (*ibid.*: 48).

En el cuidado de uno mismo se establece una triple relación entre la acción política, la pedagógica y la erótica en tanto se reconoce el cuidado del cuerpo y del alma, de la actividad social y de la relación amorosa, generando una nueva ética de la relación verbal con el otro.

Desde esta perspectiva, el maestro tiene que preguntarse qué decir, cómo decirlo, con base en qué reglas, que procedimientos técnicos y a partir de qué principios éticos. Foucault recurre al concepto de *parresía* para referirse a la cualidad moral y al procedimiento técnico “para transmitir el discurso verdadero a aquel que tiene la necesidad de constituirse en sujeto soberano de sí mismo, en sujeto de verdad respecto a sí mismo” (*ibid.*: 88).

El concepto de *parresía* alude aquí a la posibilidad de decir aquello que pensamos, a pesar del riesgo que pueda comportar la expresión de nuestros pensamientos, constituye un rasgo que define al ciudadano libre. Poder decir lo que se piensa es un elemento que distancia al sujeto de las formas serviles de existencia. Es también una forma de establecer socialmente la identidad de quien habla, en un momento histórico determinado.

El recuperar el sentido del cuidado de sí mismo en el ámbito educativo y del acompañamiento al alumno por parte del tutor ofrece la posibilidad de repensar la tutoría en el marco de las relaciones de conocimiento, subjetividad y poder, como una

herramienta que permita plantear y analizar nuevos problemas y por ende plantear otras preguntas. Los juegos del desarrollo de la verdad se generan en la interacción de estas tres dimensiones, en las que somos a la vez, sujeto y objeto con reglas y estrategias específicas.

Conviene aclarar que existe un malestar estructural en la transmisión educativa, la situación de partida contempla lo imposible, lo paradójico de la educación; lo importante de ello es reconocerlo y admitir que existe tal situación. Se ha de aceptar que la educación no lo puede todo, para ver que sí se puede hacer lo que conlleva a una profunda in-completud que caracteriza a lo humano en general y a lo educativo en particular (Leo y Moyano, 2003). “Los estrechos márgenes de la educación son factibles sólo cuando los educadores sostienen su posición y sus saberes. Así el vínculo educativo implica sostener una apuesta en el tiempo y albergar a lo inesperado” (*ibid.*: 66).

Aun en esta época, la asimetría de lugar entre el tutor y los estudiantes evidencia la profunda asimetría de la relación educativa, en ese intersticio entre límite o separación se propicia un encuentro a través de la cultura. El diálogo educativo, por lo tanto, tiende a ser asimétrico, en este caso el tutor actúa según la percepción que tiene del porvenir del alumno, incluso cuando tenga por objetivo la búsqueda de la autonomía del estudiante y lo ayude a construir su itinerario personal, no deja de ser el protagonista de la relación. ¿Cómo construir un diálogo entre iguales? Se requiere el establecimiento de un contrato en donde se expliciten las opciones de trabajo en función de las expectativas del alumno y organizar conjuntamente el proceso pedagógico en un tiempo y un espacio finito y transitorio. Compartir y negociar significados entre maestros y alumnos tiene un sentido complementario y asimétrico. La simetría se da fundamentalmente cuando los tutores suspenden la construcción que poseen y que tiene sentido social, en aras de la comprensión de los estudiantes. No se generan procesos de negociación cuando no se acepta la interpretación o la reflexión del alumno, por considerarla errónea. “Las formas, estilos y calidades de negociación difícilmente pueden estudiarse desde alguna categorización teórica, porque al realizarse en un entramado en donde se ponen en juego distintos marcos de referencia (personales y materiales) e imbricarse en diversos contextos, cada proceso de negocia-

ción da cuenta de una situación particular" (Camiloni *et al.*, 1996: 106).

Se produce una negociación cuando el docente es capaz de favorecer la comprensión por parte del alumno. Las posibilidades de generar procesos simétricos están fuertemente asociadas a un mayor conocimiento por parte del docente. Para que existan los procesos de negociación el docente tendrá que reconocer el porqué de los planteamientos del alumno, hacia dónde se orienta su pensamiento, si no se produce este proceso de aprendizaje por parte del docente, no se podrá generar una negociación con sentido pedagógico (*ibid.*).

Entender la educación como acción comunicativa implica que los participantes intervengan en un diálogo, donde cada uno busca comprender al otro y consensuar planes de acción, lo que permite una producción social de conocimientos con reglas claras de juego y con compromiso real de los participantes. En este sentido de acción comunicativa, la atmósfera educativa, es claramente ética (Cullén, 1997).

Las diversas prácticas académicas que propicia la institución educativa están determinadas por los modelos vigentes en una sociedad dada. No nos referimos a modelos teóricos sobre el comportamiento de los seres humanos desde la psicología. Se emplea la palabra modelo "para designar maneras de pensar, tipos de comportamiento comunes a un grupo social, transmitidos y confirmados por la educación. El modelo actúa sobre el sujeto social y se impone a él por condiciones objetivas, sociales, económicas. También se aplica a comportamientos tanto alimentarios como intelectuales, a maneras de vivir, de reaccionar en situaciones sociales, como a formas de comprender y de interpretar hechos sociales" (Postic, 1982: 35). Las instituciones se rigen por modelos de estructuración disciplinaria y de control de tipo heterónimo, desde diversos dispositivos de control.

Toda sociedad posee un modelo educativo al que se articulan diferenciadamente las IES, de manera explícita o implícitamente, definido en función de opciones teóricas o a través de diversos medios utilizados por el sistema educativo; en ambas opciones, se delega el poder en el tutor o en el profesor, para que el alumno interiorice el modelo y los valores que lo sustentan. En este marco la relación pedagógica es concebida como un intercambio entre las generaciones, donde se pone de mani-

fiesto la subjetividad y los conflictos emanados de las visiones del mundo y de las culturas de los tutores y de los alumnos, lo que propiciaría un progreso. El alumno pone en ejercicio lo que desea ser, por medio del conocerse a sí mismo, en función de las posibilidades reales que tiene. La relación pedagogía-ética-autonomía y subjetividad constituye elementos importantes en esta función pedagógica del tutor.

Se puede señalar que la tutoría, desde el ámbito institucional, está ligada a diversas prácticas que van desde el apoyo que el docente proporciona al alumno en su trayectoria escolar para la toma de decisiones acertadas, recomendándole bibliografía o sólo intercambiando opiniones sobre la vida académica de la institución, hasta la relación con la formación de investigadores en un campo científico en particular. Cuando se habla de la tutoría para enseñar a investigar, se refiere a funciones distintas, con otro perfil del tutor y con condiciones institucionales particulares apropiadas al logro de este propósito. Lo que aquí hace la diferencia no es propiamente la naturaleza de la investigación, sino el uso que se le da y, en particular, las condiciones institucionales que la acompañan.

En ambas prácticas se requiere el compromiso de ambos actores, del estudiante y del tutor insertos en un espacio académico, en donde se establecen lazos particulares a través de las relaciones diarias, vínculos, delimitación de identidades, expectativas, ritos, mitos y creencias, etc. La vida académica se expresa a través de lo micro, de los detalles triviales, de la comunicación diaria. Esta última tiene como ámbito lo intelectual, pero también lo afectivo.

En el ámbito de la investigación, la figura del tutor alude a la del investigador que se responsabiliza académicamente del estudiante de manera inmediata, directa y permanente; establecen una relación de trabajo y crean un proyecto de formación específico para el estudiante (Sánchez y Santa María, 2000). Es en este espacio mediado por múltiples situaciones en donde se pone en juego la formación del futuro investigador, "la formación es un proceso de transmisión y asimilación de saberes relacionados con una disciplina, de las habilidades particulares de ésta y de una concepción sobre la vida. Ésta es posible si la persona tiene compromiso con su formación, si está

dispuesta a cultivar constantemente su disciplina” (Piña y Mieres, 2000: 89).

Lo más relevante en este proceso es el hecho de que el tutor transmite fundamentalmente un oficio, el de investigador. Sánchez Puentes (Sánchez y Santa María, 2000) señala que el investigador tutor transmite tres tipos de saberes: los teóricos, lo prácticos y los significativos. Los saberes teóricos se refieren a las teorías y conocimientos reconocidos socialmente, paradigmas, supuestos teóricos y marcos conceptuales. Los saberes prácticos conforman el conjunto de estrategias, habilidades, destrezas propias del oficio del investigador. A través de este tipo de saberes se enseña y se aprende a problematizar, a fundamentar teóricamente; a concebir la teoría como una herramienta de análisis, a organizar, analizar e interpretar la información; cada uno de estos quehaceres de la investigación está integrado por numerosas y diferentes operaciones que requieren conocimientos teóricos, habilidades y estrategias.

El tutor también enseña a cuestionar acerca de los fines últimos de la investigación, los porqués de carácter ético-político del saber científico, así como los para quiénes de la producción científica. Se refiere a los significados y objetivos últimos del conocimiento que se genera.

Estos tres tipos de saberes insertos en las tradiciones disciplinarias, en procesos de socialización y circulación y en las posibilidades institucionales reales permean la formación de las nuevas generaciones de profesionales. El éxito en los posgrados depende no sólo de la preparación académica, las destrezas cognitivas y la existencia de normas claramente definidas, sino también de destrezas emocionales y de un elevado nivel de motivación hacia esta tarea (Fresán, 2001).

Fresán (2001) identifica diversos tipos de tutores en función de su liderazgo: el autoritario, el democrático y el *laissez-faire*. El primero se caracteriza por tomar las decisiones y muestra a los estudiantes lo que deben hacer, logran mayor cantidad de trabajo. El democrático estimula al estudiante a proponer diversas opciones de trabajo, obtienen mayor calidad de trabajo, mientras que el *laissez-faire* no se compromete con el trabajo de los estudiantes. En la práctica la tutoría oscila en esta gama de prácticas reales.

**ESTRATEGIAS REFLEXIVAS COMO
MARCO PARA LA ACCIÓN TUTORIAL**

Con la finalidad de analizar lo que realmente hacen los tutores en la práctica cotidiana, cómo se enfrentan a la heterogeneidad del alumnado, a sus demandas y deseos, se propone una serie de estrategias para iniciar un trabajo de reflexión y análisis.

Iniciaríamos por reconocer al tutor como el facilitador de la comunicación que asume que el aprendizaje no se basa únicamente en aspectos intelectuales, sino en aspectos afectivos y culturales. La autoestima y la consideración de las diversas aportaciones de los alumnos son factores personales que condicionan su éxito o fracaso.

Es importante detenernos en el concepto de reflexión.

La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone tanto un sistemático esfuerzo de análisis, como la necesidad de elaborar una propuesta totalizadora que captura y orienta la acción (Gimeno y Pérez, 1996: 417).

Es en este sentido se buscaría que los procesos de reflexión de los tutores sobre su práctica (Margalef *et al.*, 2006) les permitieran reinventarla creativamente y orientar la acción en contextos históricos, concretos y reales; reconocer las reflexiones supuestas en el pensamiento del tutor y de la acción que adopten en razón de su reflexión, así como también los intereses que enmarcan el pensamiento y su acción, las bases ideológicas del pensamiento y la acción (Kemmis, 1990).

Para lograr este cometido se sugieren algunas estrategias:

- Trabajar sobre el *habitus*, sobre los supuestos que fundamentan la práctica: la memoria, la identidad, las representaciones, las informaciones, las actitudes, los esquemas de pensamiento.

- Articular dispositivos que tengan clara intención de desarrollar competencias, conocimientos, análisis para reflexión en la acción y sobre la acción.
- Indagar sobre las dimensiones no reflexionadas de la acción, sobre las rutinas y las acciones cotidianas.
- Partir sobre las experiencias y de la práctica cotidiana de los tutores para plantear interrogantes, dudas e interpretaciones.
- Transformar las prácticas habituales a través de combatir y vencer la resistencia al cambio.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCÁNTARA, Armando (1990), "Consideraciones sobre la tutoría en la enseñanza universitaria", en *Perfiles Educativos*, núm. 49-50, pp. 51-55, México, CISE-UNAM.
- ANUIES (2000), *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, México.
- ARDOINO, Jacques (2000), "D l'accompagnement en tant que paradigme", en *Pratiques de Formation-Analyses*, núm. 40, noviembre.
- BARRÓN, Concepción y Norma Gutiérrez (2002), "La formation des tuteurs pour la recherche en sciences sociales dans le Mexique d'aujourd'hui: analyse des strategies", en *Congres de l'AFIRSE*, Pau, AFIRSE, pp. 1-15.
- BRICALL, Josep M. (2000), *Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Informe Universidad*, Barcelona. Consultado en <<http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>>. Fecha de consulta: marzo de 2000.
- CAMILONI, Alicia *et al.* (1996), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- CULLÉN, Carlos (1997), *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*, Buenos Aires, Paidós.
- DEWEY, John (1989), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós.
- FERRY, Giles (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós/UNAM.

- FRESÁN, Magdalena (2001), "Formación doctoral y autonomía universitaria", tesis de doctorado en Educación, México, Universidad Anáhuac.
- FOUCAULT, Michel (2002), *Hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires, Altamira.
- GADAMER, Hans George (1988), *Verdad y método. Fundamentos de una humanística filosófica*, Salamanca, Sígueme (Hermeneia, 7).
- GHOUALI, Habib (2007), "El acompañamiento escolar y educativo en Francia", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Sección Temática Educación Secundaria, 2007-I, vol. XII, núm. 32, enero-marzo, pp. 207-242, México, COMIE.
- GIMENO, José (1995), "Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y para las prácticas", en *Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*, México, UPN, pp. 1-23.
- GIMENO, José y Ángel Pérez Gómez (1996), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- JIMÉNEZ, Pilar y Rodrigo Páez (comps.) (2008), *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*, México, Siglo XXI.
- KEMMIS, S (1990), "La investigación-acción y la política de la reflexión", en Ángel Pérez Gómez, J. Barquín y F. Angulo (comps.), *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal, pp. 95-118.
- LATAPI SARRE, Pablo (1988), "La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 68, octubre-diciembre, pp. 5-19, México, ANUIES.
- LEO, Miguel y Segundo Moyano (2003), "Experiencias del vínculo educativo: sostener la apuesta, albergar lo inesperado", en Hebe Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa, pp. 64-84.
- MARGALEF, Leonor, C. Canabal y A. Iborra (2006), "Transformar la docencia universitaria: una propuesta de desarrollo profesional basada en estrategias reflexivas", en *Perspectiva Educativa. Formación Docente*, núm. 48, se-

- gundo semestre, pp. 73-89, Chile, Instituto de Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- NÚÑEZ, Violeta (2003), "El vínculo educativo", en Hebe Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa, pp. 19-49.
- PIÑA OSORIO, Juan Manuel y Olivia Mireles (2000), "El proceso de socialidad y de vida académica", en Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo (coords.), *Posgrado en ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*, México, CESU-UNAM, pp. 79-108.
- POSTIC, Marcel (1982), *La relación educativa*, Madrid, Narcea.
- SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo y M. Santa María (2000), "El proceso y las prácticas de tutoría", en Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo (coords.), *Posgrado en ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*, México, CESU-UNAM, pp. 109-136.
- SCHÓN, Donald (1998), *La formación del profesional reflexivo*, Barcelona/México, Paidós.
- TARDIF, Maurice (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- TIZIO, Hebe (2003), "La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma", en Hebe Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa, pp. 165-184.

10. EL PROFESOR-TUTOR UNIVERSITARIO EN EL CONTEXTO DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

*Tiburcio Moreno**

Educabilidad: la palabra abandonada. El gran envite. La apuesta fundadora: todo niño, todo hombre es educable [...] y la historia de la pedagogía, como la de las instituciones escolares, no es más que la puesta en marcha, cada vez más audaz, de esta apuesta: la opción de la educación en contra de la opción de la exclusión. La trasgresión permanente de todos los fatalismos.

Meirieu, 2004: 47

PRESENTACIÓN

En este trabajo se aborda el tema de la tutoría universitaria: para esto se analizan los cambios que se han dado en el contexto social amplio y que han impactado la cultura y el quehacer de la universidad, lo que, en definitiva, ha llevado a cambios profundos en el profesorado, el cual ha tenido que ampliar y diversificar sus tareas. Entre las nuevas encomiendas se encuentra cumplir con su función de tutor del proceso de aprendizaje de un conglomerado estudiantil cada vez más heterogéneo y cambiante.

Durante largo tiempo, la universidad pública mexicana ha sido elitista y excluyente y, en este afán, ha despreciado y derrochado el talento de muchos jóvenes que no han podido, o no han sabido adaptarse y responder a las exigencias del trabajo académico. No es casualidad que esto suela ocurrir con los alumnos que proceden de clases socioeconómicas desfavorecidas. Pero dicho fenómeno no sólo afecta a estos alumnos; para los jóvenes de los otros estratos sociales, los objetivos declara-

* Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

dos de la escolarización son una retórica vacía que tiene poca relación con su experiencia social. Ellos, muchas veces, tampoco encuentran en la universidad respuesta a sus inquietudes y anhelos, pues las “formas de pensar y hacer la escuela”, los modelos de enseñanza, los modelos de evaluación siguen siendo fundamentalmente tradicionales, sin advertir (o tal vez sí) que la audiencia a la que ofrece su servicio, a la que va dirigido su discurso, ha cambiado radicalmente en los últimos tiempos.

Los cambios que se han suscitado en el mundo, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo pasado, han sido de tal envergadura que han transformado fuertemente el escenario universitario, creando así en muchos aspectos (masificación, mayor presencia de la mujer, de minorías, alumnos mayores que tienen compromisos laborales y familiares y que no disponen de tiempo completo para atender los estudios, estudiantes internacionales, etc.) una realidad educativa distinta.

La transición de una universidad de élites a una universidad de masas ha cambiado sustancialmente la conformación y estructura de las aulas; de grupos bastante homogéneos se ha pasado a grupos heterogéneos en cuanto a la edad de los alumnos, sus condiciones socioeconómicas, intereses, necesidades de aprendizaje, expectativas, etcétera.

[Así, encontramos que] en algunos países, los profesores más antiguos se socializaron en un sistema elitista y los que pasaron a unos sistemas más abiertos han visto el cambio de aspecto del cuerpo estudiantil. En la actualidad, enseñar bien es más complejo porque hay que tener en cuenta más diferencias. A veces, el reto que supone una enseñanza diferenciada puede ser abrumador, sobre todo si algunos estudiantes tienen capacidad para graduarse pero carecen de los conocimientos necesarios para salir airosos en una asignatura o módulo determinado (Knight, 2005: 103).

A medida que la sociedad se ha hecho más compleja, también han cambiado y se han incrementado las expectativas y demandas que ésta tiene puestas en la universidad, fenómeno que se ha visto acelerado, indudablemente, por influencia de la llamada *sociedad del conocimiento*.

Este importante cambio plantea al profesorado universitario enormes retos profesionales; ¿cómo encarar esta nueva realidad educativa ante un público tan diverso?; ¿cómo adaptar la enseñanza de modo que resulte atractiva y estimulante para todos los estudiantes y no sólo para los mejores?; ¿qué hacer con los alumnos que no aprenden o que aprenden de forma más lenta que el resto de la clase?; ¿cómo apoyar a los alumnos que tienen dificultades para aprender ciertos contenidos?... Seguramente estas y otras cuestiones constituyen los dilemas e interrogantes que muchos profesores se formulan en la cotidianidad de su trabajo en las aulas.

No obstante, la universidad mexicana —como muchas otras universidades en el mundo— afronta estos retos a veces de forma acertada y otras veces con dificultades y rezagos. Entre los asuntos aún pendientes de la agenda educativa, se encuentran: asegurar una enseñanza valiosa para todos los alumnos y no sólo para unos cuantos, reducir (o mejor todavía eliminar) el fracaso escolar, brindar una educación que responda a las necesidades personales de los alumnos al tiempo que satisface las necesidades sociales de la comunidad, garantizar aprendizajes significativos, etcétera.

La universidad pública, que alberga en su interior un mosaico diverso de culturas, no puede, no debe ser indiferente a esta realidad. El profesor del pasado, omnipotente, que consideraba que su compromiso consistía en enseñar el contenido de su materia y que no era su responsabilidad si el estudiante aprendía o dejaba de hacerlo, debe ceder su paso a un profesor mucho más humano, sensible, comprometido, responsable, que entiende que su compromiso profesional es lograr que todos los alumnos aprendan y no sólo unos cuantos, y que su tarea consiste en desplegar toda su capacidad, experiencia y recursos profesionales para asegurarse de que así sea.

Lo anterior exige un proyecto educativo personalizado, sensible y atento a las necesidades de los alumnos, incluyente, que valore y respete la diversidad, los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, los diferentes niveles de motivación; que entienda que los puntos de partida no son los mismos y, por tanto, es absurdo pretender que todos los alumnos consigan los mismos aprendizajes al mismo tiempo como si de máquinas programadas se tratara.

Es precisamente aquí donde la tutoría universitaria como estrategia de apoyo cobra especial importancia, toda vez que sirve de engarce entre el alumno y el resto de la comunidad universitaria. Esto exige un profundo conocimiento del alumno por parte de los profesores-tutores y una comunicación abierta, fluida y sincera con él.

LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y SUS IMPLICACIONES EN EL QUEHACER DOCENTE

En 1976, el sociólogo norteamericano Daniel Bell (1976) fue el primero en prever esta era social por venir y acuñó una expresión para referirse a ella: *la sociedad del conocimiento*. Bell describía un cambio que ya había empezado, desde una economía industrial en la que la mayoría de la gente estaba ocupada en producir cosas, a una economía posindustrial en que la mano de obra se iba concentrando cada vez más en los servicios, las ideas y la comunicación. Gran parte de este énfasis, dependería crecientemente de las personas y las instituciones que producían conocimiento: en ciencia, tecnología, investigación y desarrollo.

El citado autor sostenía que el ámbito educativo crecería rápidamente como parte de esta tendencia, de modo que antes del año 2000, Estados Unidos se habría convertido en una sociedad del conocimiento de masas con una cifra desorbitada en la matrícula de educación superior. La profecía de Bell era parcialmente correcta. El acceso a muchos más años de educación pública, a la educación superior y a la educación de adultos continúa en expansión por todos lados. Los jóvenes permanecen en la escuela durante más tiempo, acceden a la universidad en gran número y empiezan el trabajo y las carreras profesionales mucho más tarde. Pero si esto conduce a una sociedad del conocimiento más grande y mejor distribuida es algo que aún no se ha demostrado. Una mayor escolarización no siempre es sinónimo de un mejor aprendizaje.

Para el economista y futurista Peter Drucker (1993), en la sociedad del conocimiento, el recurso básico ya no es el capital o la mano de obra, es y será el conocimiento. El valor lo da actualmente la "productividad" y la "innovación", ambas apli-

caciones del conocimiento al trabajo. Los grupos que lideren la sociedad del conocimiento serán los “trabajadores del conocimiento”.

[Mientras tanto], los economistas liberales y los estrategas de negocios tienden a argumentar que el conocimiento es el recurso fundamental del proceso de producción contemporáneo y las competencias de conocimiento son la verdadera fuente de ventaja competitiva. Comparando el modelo tradicional de trabajo, basado ampliamente en la producción en masa, el nuevo modelo de trabajo requiere la administración de contingencias y “habilidades de innovación” (Mulcahy, 2000: 220).

Por su parte, Castells (1999) utiliza el término *sociedad de la información* para describir este nuevo orden social y económico. En esta sociedad de autocreación y en constante cambio, el conocimiento es un recurso flexible, fluido, en continua expansión y movimiento. Las personas no se limitan a obtener y emplear en el exterior el conocimiento “experto” de las universidades y otros sitios. El conocimiento, la creatividad y la inventiva son intrínsecos a lo que la gente hace. El conocimiento no es sólo un apoyo al trabajo y a la producción, como se planteó en un principio, sino que es la forma clave del trabajo y la producción en sí. La clave para una economía del conocimiento fuerte, sin embargo, no es simplemente que la gente pueda acceder a la información, sino lo bien que sepa procesar esta información. En este sentido, coincidimos en que “para el dominio de la vida moderna no son suficientes sólo determinadas técnicas culturales y determinados contenidos de saber [...] sino, en primera línea, *capacidades* fundamentales, y cualidades de la persona que le posibiliten un obrar bajo las condiciones de la individualización” (Beck, 1997: 149).

En la sociedad del conocimiento, los países se juegan su liderazgo en la capacidad que tengan para la formación de recursos humanos altamente especializados. El conocimiento se ha convertido en una mercancía que se compra y se vende, de allí que las sociedades que tienen mayor capacidad de investigación y desarrollo, de generar —y no sólo de aplicar— nuevo conocimiento, están tomando la delantera en el concierto de los países desarrollados. Precisamente es aquí donde las universidades

—como centros de producción e innovación del conocimiento— tienen un papel clave, toda vez que en su seno la sociedad deposita la confianza para la formación de los individuos que el país requiere, para avanzar en la construcción de una sociedad más próspera, no sólo económicamente sino en todos sus ámbitos.

En este proceso, la universidad no tendría que transmitir contenidos de saber, que probablemente tengan poca relevancia directa para la vida ulterior, sino que tendría que crear, transmitir y acompañar *situaciones de aprendizaje de la experiencia*. En éstas, los jóvenes podrían formar sus propios caminos y sus propias fuerzas por medio de ensayos y hacer la experiencia de sí mismos; también constatar ellos mismos dónde quieren o tienen que seguir aprendiendo, dónde practicar cosas nuevas para resolver en esas situaciones problemas de acción. De esta manera, la escuela adquiere una nueva relevancia como lugar en el que pueden facilitarse este tipo de experiencias individuales pero, sobre todo, donde pueden ser consideradas, valoradas y conscientemente elaboradas de forma personal (*ibid.*).

En el espectro de las universidades públicas mexicanas encontramos diversos problemas que aquejan su funcionamiento y ponen en tela de juicio la calidad de la formación que ofrecen, cualquiera que sea el concepto que se tenga de ésta. Uno de los principales problemas es el alto índice de fracaso escolar, el cual incluye reprobación, bajo rendimiento, repetición de cursos, abandono de los estudios; también podríamos incluir insatisfacción con la formación recibida. Se trata de un tema conocido casi por todos, pero reconocido por menos, al que en algunas universidades apenas recientemente se le ha prestado atención con propuestas, las más de las veces, poco realistas o ingenuas. Todavía hay muchas instituciones donde el fracaso escolar se asume casi como “natural”, toda vez que la universidad ha sido durante mucho tiempo selectiva, y los defensores a ultranza de la tradición, consideran que así debe seguir siendo, so pena de que se ponga en riesgo “la calidad” y “la excelencia” (por supuesto, tales palabras aparecen elegidas y promovidas desde concepciones selectivas y restrictivas de lo que significa educar), como si estas categorías estuvieran reñidas con la justicia y la igualdad de oportunidades, algo que todas las democracias asumen al menos en teoría, olvidándose que son

precisamente estos dos principios los que dan sentido y razón de ser a la universidad pública.

Tenemos hoy que aprender a pensar la escuela de un modo completamente diferente, no más como un edificio donde maestros que saben y alumnos que no saben se encuentran y donde se aprende según un programa, sino como parte integrante de la misma vida social real. La escuela sería entonces la manera en que las oportunidades de aprender que ofrece la vida real se hagan accesibles y sean elaboradas.

Ante este panorama resulta fundamental la figura del tutor que como mediador entre el alumnado y la comunidad universitaria, entre el alumnado y el cuerpo docente, vendría a llenar ese vacío existente que tiene que ver con brindarle al alumno una atención mucho más personalizada, que lo asesora en sus preocupaciones académicas pero también lo escucha y orienta en su desarrollo personal-social, que lo motiva para superar momentos críticos, en otras palabras, que le ofrece el soporte académico, psicológico, moral y emocional para que el alumno, sobre todo el que se encuentra en "situación de riesgo", no sólo consiga permanecer en la universidad, sino que logre concluir sus estudios satisfactoriamente. Estas tareas no deben verse como una carga adicional a la labor del docente, pues forman parte de su quehacer profesional y habitualmente las realiza en su interacción con los alumnos; lo que se busca es formalizar, explicitar y reconocer institucionalmente este trabajo. "No se trata de convertir a los docentes en orientadores. Se trata, simplemente, de hacer más explícita y con mayor protagonismo la función que cada profesor desarrolla de forma espontánea como guía y facilitador del proceso de aprendizaje de su alumnado, tanto en nivel individual como grupal" (Rodríguez, 2004: 57).

Diversas opiniones cada vez coinciden más en que un sistema educativo público fuerte y mejorado es esencial para producir una vigorosa economía del conocimiento y para permitir a los países más pobres que participen en ella en lugar de ser marginados por ella. Pero las escuelas y sus docentes no pueden ni deben dejar de lado su responsabilidad de promover las oportunidades de los jóvenes, su compromiso e inclusión dentro del mundo altamente cualificado del conocimiento, la información, la comunicación y la innovación. Todos los estudiantes deben ser preparados adecuadamente para la sociedad del co-

nocimiento y su economía. Sin embargo, las escuelas que están preparando a los jóvenes para el cambio rápido y la complejidad de un mundo posmoderno y posindustrial continúan enclaustradas en principios modernos e incluso premodernos de la fábrica y el monasterio. Las escuelas siguen regidas por relojes y timbres, niveles y clases; el alumnado es agrupado por edad; se le enseñan conocimientos que debe memorizar siguiendo un currículo estandarizado que es evaluado de modo convencional, sin considerar las preocupaciones de los estudiantes, las familias y las comunidades (Hargreaves, 2003). Y como ya se ha mencionado al inicio de este documento, las condiciones del alumnado han cambiado mucho en los últimos años, de modo que hay un sentir bastante generalizado de que el modelo de escuela tradicional —obsoleto y anquilosado— no responde a su proyecto profesional, por más que la retórica del discurso se empeñe en afirmar lo contrario.

Y no podemos olvidar los cambios sufridos en el contexto social y, específicamente, en los alumnos y alumnas de las aulas que son distintos en la forma de ser, de ver la realidad y de aprender. El alumnado ha sido siempre diferente, pero el cambio generacional era más lento mientras que ahora se precipita, y en muy poco tiempo se dan cambios radicales entre alumnos y alumnas muy cercanos en edad, es posible que las actuales instituciones educativas, herederas de un pasado, no sean del todo adecuadas para enseñar, y aprender, a esa heterogeneidad de alumnado y en el marco de un cambio generacional constante (Imbernón, 2006: 234).

En el siguiente apartado vamos a señalar algunas características que los alumnos universitarios presentan en la actualidad y la forma en que esas características afectan a la docencia.

CAMBIOS EN EL ALUMNADO

En los últimos años se ha ido produciendo un doble proceso: la progresiva masificación de las universidades y la creciente concentración de los estudiantes en ciertas carreras. Como efecto de una valoración de los estudios universitarios como medio de

movilidad social, la expectativa de acceder a la universidad se ha ampliado enormemente. Este proceso obliga a cambiar la concepción elitista de la universidad y las condiciones de funcionamiento que se le atribuyen. Actualmente, la universidad no puede seguir siendo un servicio social reservado para unos pocos sujetos, sino que se debe convertir en una aspiración posible para capas cada vez más extensas de la población. Esa ampliación se produce no sólo en sentido horizontal (más jóvenes de distintas clases sociales y procedentes de distintas zonas geográficas) sino también vertical (sujetos de todo el espectro de edades comienzan o continúan sus estudios universitarios).

Ante esta realidad compleja, conformada por grupos masificados, lo que en ciertos contextos universitarios provoca una renuncia implícita por parte de los profesores y la institución a ofrecer una enseñanza de calidad, y ante la ausencia de políticas claras de orientación profesional, muchos estudiantes optan por un reducido espectro de carreras, generalmente vinculadas a un mayor prestigio social, una mejor perspectiva de salario o una mayor novedad en el mercado de trabajo. Es innegable la importancia que tiene la tutoría para ayudar a paliar algunas de las implicaciones que se derivan del cuadro antes trazado.

Los cambios tecnológicos, sociales, económicos en los que vivimos, requieren una serie de competencias de nuestros alumnos, lo que fortalece el principio de aprender a aprender y la necesidad de un profundo conocimiento de la trayectoria personal y profesional de ellos. Tales cambios describen un escenario complejo y comprensivo, en el cual el alumno universitario ha de recibir una formación que le permita un desarrollo integral. Al respecto se podrían mencionar las ocho competencias clave para el aprendizaje a lo largo de toda la vida que se consideran en el contexto europeo: *Key competences for lifelong learning. A European Reference Framework* (Commission..., 2005: 3): comunicación en lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias interpersonal, intercultural y social, y competencia cívica; competencia emprendedora; y expresión cultural.

Lo anterior conduce a plantear una serie de cuestionamientos en relación con la forma en que las universidades del país están ocupándose de fomentar y desarrollar estas capacidades en el alumnado: ¿el currículo universitario está atendiendo debidamente estas competencias?; ¿además de estas competencias, se incluyen otras que responden a las necesidades y requerimientos del contexto local?; ¿lo está haciendo de manera efectiva?; ¿cómo puede contribuir la tutoría a desarrollar algunas de estas competencias? Los profesores, ¿han sido formados y capacitados para implementar un currículo que promueva estos saberes y habilidades?

Volviendo al tema del alumnado universitario, tenemos que su diversidad está compuesta entre otros rasgos por:

- Mayor porcentaje de alumnado adulto.
- Entrada de estudiantes internacionales.
- Incremento de la mujer en múltiples carreras.
- Estudiantes que compaginan la actividad laboral con los estudios.
- Estudiantes con deficientes estrategias de aprendizaje.
- Estudiantes con diferentes niveles de formación y con distintas expectativas y motivación.
- Estudiantes con experiencia profesional.
- Estudiantes procedentes de minorías.

De los puntos antes enlistados destacan el *proceso de feminización* y la mayor presencia de *estudiantes universitarios como sujetos adultos*. El progreso y un clima social que favorece la igualdad de derechos y expectativas entre hombres y mujeres ha traído consigo una mayor presencia femenina entre la población universitaria. Esta presencia mayoritaria no se da por igual en todas las carreras y especialidades, pero comienza a ser un rasgo común en buena parte de las facultades, sobre todo en las relacionadas con las ciencias sociales y humanidades o las ciencias de la salud. Obviamente, la mayor presencia femenina en las aulas no es algo que vaya a alterar los propósitos ni los contenidos de la formación, pero es posible que condicione los modos de relación entre profesores y alumnos de distintos sexos y, con seguridad, se establezcan nuevos niveles de sensibilidad en los intercambios.

Por otro lado, cada vez hay más personas mayores que inician o continúan sus estudios universitarios. Una característica fundamental de los estudiantes universitarios es que se trata de sujetos adultos, al menos legalmente, en total posesión de su capacidad de decisión. De esa condición general se derivan otras varias que tienen notable relevancia a la hora de desarrollar el trabajo en la universidad.

Los alumnos ingresan a la universidad con unos intereses profesionales específicos. Es decir, en tanto que clientes, hacen a la institución unas demandas concretas. Esto supone que la universidad debe ampliar y diversificar la oferta educativa de modo que se adapte mejor a las expectativas diferenciadas de los alumnos. Una de las prerrogativas de los adultos es que “saben lo que quieren” y se les reconoce el derecho a orientar su vida, a hacerse un proyecto de vida. Eso no siempre sucede así en las universidades (Zabalza, 2002).

El hecho de ser estudiantes universitarios significa que poseen un amplio *background* cultural y experiencias previas. Eso supone que la universidad ha de plantear su oferta a un alto nivel, tomando en consideración los conocimientos previos pertinentes. Los alumnos tienen que responder, en muchos casos, a demandas ajenas a lo estrictamente académico, dado que su estatus de estudiante es incompleto: en unos casos se trata de personas casadas o con obligaciones familiares; otros tienen un puesto de trabajo que deben atender; a veces viven alejados de los centros universitarios, etc. Con frecuencia, esto les impide asistir regularmente a clase, lo que genera la necesidad de sistemas docentes alternativos.

Ante este mosaico variopinto en las universidades mexicanas encontramos alumnos con condiciones de entrada deficitarias; se trata de individuos con dificultades económicas, que carecen de los conocimientos y habilidades previos para desempeñarse con éxito en los estudios elegidos; que estudian una carrera que no era la que preferían (al menos no como primera opción); con bajos niveles de motivación; con estilos de aprendizaje que no se corresponden con los estilos de enseñanza de sus profesores y, en algunos casos, con antecedentes de fracaso escolar, etcétera.

Ante este panorama nada halagüeño, la tutoría se convierte en una herramienta esencial que ofrece soporte a los alumnos para afrontar las dificultades y demandas que les plantea su pro-

yecto de formación. Pero, la tutoría no debe ser vista como un servicio complementario o adicional que la institución brinda a los alumnos, sino como parte integral del programa educativo.

Ante la complejidad de la enseñanza es fundamental que se haga hincapié en el carácter integral y continuo de la tutoría y en la necesidad de no obviar ninguno de los objetivos que la definen ya que su bondad radicaré en esta integración que es la que le permite a los alumnos sentirse acompañados en su proceso educativo y no sólo recibir atención si hay dificultades, problemas o ante una situación puntual de toma de decisiones sobre los itinerarios profesionalizantes (Moreno, 2003: 99).

LA FIGURA DEL PROFESOR-TUTOR

En el apartado anterior hemos abordado algunos cambios que se han suscitado en la conformación del alumnado universitario, en esta sección vamos a referirnos al otro sujeto del binomio pedagógico: el tutor y la relevancia de su tarea.

Desde que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2001) en la década pasada, impulsara y promoviera un modelo institucional de tutorías para la educación superior, se han celebrado innumerables foros, jornadas y encuentros para debatir sobre el tema, se han publicado diversos trabajos acerca de experiencias en distintas instituciones, lo que revela la importancia que a través del tiempo ha ido cobrando el tema de la tutoría universitaria.

En las páginas siguientes vamos a dedicar un espacio para aludir al conjunto de capacidades y condiciones que, a nuestro juicio, el profesor-tutor debe reunir, para responder satisfactoriamente a las nuevas/viejas demandas que se plantean a la universidad y al profesorado, sin aspirar por supuesto, a delimitar el perfil de un profesor-tutor ideal, porque ya sabemos que no existe y, además, porque la realidad es demasiado dinámica y compleja como para pretender definir un modelo que pueda operar en cualquier universidad por igual. En estos temas —como en casi todos los asuntos educativos— la historia y el contexto de cada institución van a determinar la viabilidad y posibilidades de la propuesta que se formule.

El proceso de masificación que mencionamos en párrafos anteriores, no sólo se refiere a que aumenta el número de estudiantes, es indudable que este fenómeno afecta de manera directa o indirecta a muchas otras variables por la “cantidad” de estudiantes a los que hay que atender, entre las cuales se destacan las siguientes:

- La necesidad de trabajar con grupos muy grandes.
- Mayor heterogeneidad de los grupos.
- Menor motivación personal con que acceden a los estudios.
- La necesidad de reclutar precipitadamente nuevo profesorado o bien de que inicie su trabajo antes de encontrarse en condiciones idóneas para hacerlo.
- El afianzamiento del modelo clásico de la lección magistral para grupos amplios ante la imposibilidad de desarrollar otro tipo de procedimientos individualizados.
- Menor posibilidad de responder a las necesidades particulares de cada alumno.
- Escasa posibilidad de organizar (planificar y hacer el seguimiento) en buenas condiciones los periodos de prácticas en escenarios profesionales reales.
- Énfasis en una evaluación homogénea y con métodos convencionales (exámenes de papel y lápiz).

Por otro lado, en los últimos años las universidades mexicanas se encuentran imbuidas en importantes procesos de reforma e innovación, la mayor parte de ellas ha cambiado —o está en ello— su modelo educativo y su modelo curricular. Siguiendo tendencias mundiales han optado por un modelo educativo —en algunos casos basado en competencias— flexible, centrado en el alumno, orientado a la internacionalización, etc. Uno de estos cambios relevantes para la enseñanza universitaria, sin duda, ha sido situar al alumno en el centro del proceso educativo, lo que implica, entre otras cosas, trasladar la responsabilidad de “enseñar” del profesor al “aprender” del alumno, por lo que las formas tradicionales de estudio (“un manual y una buena memoria” o la repetición de tareas muy parecidas a las expuestas en el aula) posiblemente se muestren ineficaces y, de la misma forma, los papeles tradicionales desempeñados por el profesor y el alumno también pueden mostrarse poco efectivos (Cruz, 2005).

Si las más recientes reformas de la educación superior ponen al alumno en el epicentro del proceso y abogan por darle una atención personalizada, es fácilmente comprensible la importancia de la tutoría en este esquema. Así, los servicios de tutoría se convierten en un elemento clave del proceso educativo, lo cual representa para el profesorado nuevos retos: afrontar la diversidad del alumnado, acompañarlo en sus procesos de aprendizaje y facilitarle un desarrollo integral que lo prepare para la vida. Esto sólo se puede desarrollar si el profesorado asume la función tutorial como una parte de la función docente e investigadora.

Pero bien sabemos que las reformas y propuestas de innovación educativa no se convierten en realidad por decreto, ni por disposiciones de la política educativa por mejor intencionadas que éstas sean, “si algo hemos aprendido en las últimas décadas, es que cambiar la declaración sobre las finalidades de la educación, los currícula, los procedimientos o las leyes, no garantiza, en absoluto, los resultados esperados” (Sarason, 2003: 82). Todo parece indicar que se requiere algo más que eso: un cambio profundo en la cultura escolar y contar con la complicidad y el respaldo del profesorado. El cambio es complejo pero posible (Fullan, 2002), y no puede darse a espaldas del profesorado e ignorando sus preocupaciones, proyectos, expectativas y condiciones laborales.

Los nuevos modelos educativos para la educación superior, que apuntan los reflectores hacia el alumno —se insiste en que se trata de un paradigma centrado en el aprendizaje— corren el riesgo de opacar o desdibujar al otro actor central del proceso: el docente, olvidándose que sin el compromiso y participación de éste, cualquier propuesta de reforma parece condenada al fracaso.

En este documento quiero enfatizar que está muy bien volver la mirada al alumno y su aprendizaje, pero sin que eso signifique que la figura del docente quede reducida casi a la de mero espectador del proceso, porque entonces estaríamos dando bandazos de un extremo a otro. Antes defendíamos un paradigma centrado en el docente y la enseñanza, y hoy abrazamos un paradigma centrado en el alumno y su aprendizaje. Hay que tener cautela con las propuestas que se adoptan, quizá lo más valioso en estos casos sea guardar una postura más mesurada y darle el justo valor que merece tanto la enseñanza como el apren-

dizaje, es decir, no descuidar ni al alumno ni al profesor, porque ambos son esenciales para que el aprendizaje pueda ocurrir.

Con lo anterior quiero llamar la atención respecto a la importancia que tiene el profesorado y su formación, pues sólo si contamos con un colectivo docente profesional, que conoce y entiende profundamente la complejidad que entraña la formación del ser humano, y además, se compromete con esta difícil tarea, estaremos en condiciones de garantizar que la tutoría cumpla plenamente su cometido. En este sentido, comparto las palabras de Escudero Muñoz (2006) cuando afirma que, si hubiera que elegir entre un profesor técnicamente bien equipado, pero cínico, y otro profundamente humano pero respetuoso, abría que optar por el segundo. Lo que no significa abrir ninguna puerta al desprecio de la inteligencia sino, por el contrario, insertarla dentro de un proyecto que obedece y ha de ser inexcusablemente humano y social.

El tutor universitario es aquel profesor que ha de tener una motivación y preparación para la docencia, así como un interés por el desarrollo del sujeto como persona, como alumno y como futuro profesional. Su tarea va a consistir, fundamentalmente, en la formación. Uno de los componentes de ésta es la acción tutorial y, para desarrollarla, se requiere el desempeño de unos roles y funciones.

En la literatura especializada sobre el tema se puede encontrar un abanico bastante amplio de funciones, donde se identifican unos de carácter académico (tutoría académica), otros que potencian la relación personal, y finalmente, los que se centran en la acción orientadora (tutoría de asesoramiento personal y profesional). Estos roles y funciones se desarrollan a través de la relación tutorial. Esta relación se puede afrontar de forma individual o grupal. Cada uno de estos tipos de relación tutorial, para que sea efectiva, supone unos requisitos y una estructura organizativa diferente. No está por demás insistir en que es necesario adecuar la modalidad a las necesidades planteadas en la acción tutorial, teniendo presente la situación real donde se va a intervenir.

Aunque ya hemos mencionado que no existe un modelo ideal de profesor-tutor que resulte válido para todos los contextos y situaciones, sí que existen algunas competencias y características que son básicas en el desempeño de la acción tutorial, y

que sería deseable que estuvieran presentes en aquellos que se dedican a esta importante función pedagógica.

El profesor-tutor requiere unas competencias cognitivas: *saber* (conocimientos) y *saber hacer* (competencias prácticas) y, a su vez, ha de disponer de unas competencias interpersonales: *saber estar* (actitudes y comportamientos sociales) y *saber ser* (actitudes y comportamientos personales):

Competencias		
<i>Roles</i>	<i>Cognitivas</i>	<i>Social-relacional</i>
Profesor-tutor de asignatura	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre la realidad de la carrera. • Conocimiento de las opciones curriculares. • Conocimiento y estimulación de los procesos de aprendizaje. • Conocimiento y facilitación de la integración del alumnado al ámbito universitario. • Estimulador de la participación en actividades extraacadémicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud para la relación interpersonal y la comunicación. • Capacidad de trabajo en equipo. • Trabajar de forma interdisciplinaria y participativa. • Aceptación y comprensión de la situación del alumnado.
Tutor académico	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los diferentes ámbitos profesionales para los que se prepara el alumnado. • Conocimiento de las diferentes ofertas de formación continua y ocupacional, programas nacionales e internacionales, intercambio académico y profesional, etcétera. • Conocimiento de los diferentes servicios especializados que ofertan las distintas instituciones en el nivel de inserción sociolaboral y de formación continua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud positiva ante la planificación. • Predisposición a la innovación y el cambio. • Respeto a la diversidad. • Integración en la vida de la institución y en contexto donde trabaja. • Actitud para abordar los problemas de forma positiva.
Tutor de asesoramiento personal	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para afrontar el conflicto personal y de los demás de forma reflexiva y cooperativa. 	

Este esquema es una adaptación del cuadro propuesto por Rodríguez Espinar (2004).

Al respecto, cabría considerar que “aprender a ser un buen profesor supone descubrir los propios valores, autoteorías, pensamientos e identidades, así como adquirir las otras formas de conocimiento necesarias para estimular ese aprendizaje valioso y complejo que puede involucrar al estudiante como persona completa” (*ibid.*: 39).

Desde luego que podemos enlistar un gran número de cualidades, competencias y habilidades que debe poseer un buen tutor, sin embargo, en esta sección vamos a centrar la atención en dos puntos que consideramos relevantes y a los que no siempre se les presta la debida atención cuando se aborda la temática de la tutoría universitaria, quizá porque se creen más adecuados para niveles educativos no universitarios, nosotros no lo consideramos así en absoluto, se trata *del cuidado personal y el respeto mutuo*.

a) La importancia de crear estructuras para el cuidado personal

Las relaciones son muy importantes para el aprendizaje. La confianza de los alumnos en sus profesores los ayuda a desarrollar el compromiso y la motivación necesarios para hacer frente a tareas de aprendizaje retadoras.

Los mejores profesores diseñan cuidadosamente tareas y objetivos de aprendizaje para promover la confianza y para infundir ánimo, pero proporcionando a los estudiantes grandes desafíos y haciéndoles sentir que se enfrentan a ellos con suficiente solvencia. También reconocen que la cultura de algunas aulas produce estudiantes bulímicos, anima a los alumnos a poner énfasis en la regurgitación de datos y la consiguiente purga (Bain, 2006: 52).

Las relaciones y la comprensión de los alumnos por parte de sus profesores los ayuda a que desarrollen el compromiso y la capacidad de superar las dificultades que siempre acompañan al aprendizaje, sobre todo cuando es más ambicioso. Una de las claves de las relaciones entre profesores y alumnos es la continuidad y el respeto mutuo.

Para que los profesores lleguen a conocer las mentes y los corazones de sus alumnos, y para que éstos desarrollen las competencias que persiguen las escuelas, unos y otros han de pasar bastante tiempo juntos. La importancia y la cercanía de esa continuidad se puede apreciar bastante bien al observar las que suelen ocurrir entre entrenadores y atletas, que necesitan hasta años para formar un buen equipo, o entre músicos y sus profesores, que han de trabajar codo a codo largo tiempo para alcanzar altos niveles de competencia. El éxito depende tanto de la intensidad de las relaciones —que es precisa para que el entrenador comprenda en profundidad el estado emocional de sus pupilos y los recursos de los que echar mano para activar su motivación— como del conocimiento preciso de sus estilos de aprendizaje y sus habilidades técnicas. Lo más importante es que los profesores y alumnos se conozcan entre sí, que los profesores lleguen a conocer cómo aprende cada alumno y los alumnos sepan a qué profesores pueden acudir para recibir distintos tipos de ayuda.

Los profesores, como tutores, conocen a sus estudiantes desde una perspectiva personal así como académica y, al trabajar en equipo, pueden ayudarse mutuamente a resolver problemas relacionados con estudiantes individuales y su enseñanza. Esta forma de organización resulta mucho más efectiva para el aprendizaje.

Las escuelas centradas en el sujeto que aprende, en Estados Unidos, están creando nuevas estructuras para organizar el trabajo de los profesores y alumnos en las que unos y otros puedan sentirse mutuamente implicados. Estas estructuras disponen de más tiempo cada semana para el trabajo en profundidad, así como mayores posibilidades de establecer relaciones a largo plazo. Las evidencias disponibles demuestran que se consiguen mejores resultados a través de modelos escolares “personales y comunitarios”: escuelas más pequeñas que proveen experiencias comunes de aprendizaje, oportunidades para el trabajo cooperativo y estructuras que permitan sostener relaciones continuadas, así como una mayor participación de las familias, los profesores y los alumnos. Organizar a las personas de modo que pueda surgir el sentido de comunidad es algo fundamental para que emerja y se mantenga el sentido del compromiso con la educación (Darling, 2001).

b) *El respeto mutuo*

Aquellos entornos en los que se trata a los alumnos como personas, también contribuyen a elevar las probabilidades de que las relaciones escolares se sustenten sobre el respeto y la atención personal en lugar de sobre interacciones basadas en amenazas o sanciones. Es más posible que valores como la confianza, la justicia, la generosidad y la tolerancia, puedan cultivarse cuando los profesores-tutores conocen a los alumnos lo suficiente como para fundamentar sus expectativas sobre un conocimiento de primera mano y cuando la confianza puede reforzarse por la experiencia compartida.

McLaughlin, referido por Darling-Hammond (2001), después de una investigación de cinco años sobre escuelas secundarias, revela que los alumnos decían: el modo en que los profesores te tratan como estudiante —o en realidad como persona— es algo que dentro de una escuela influye poderosamente sobre el rendimiento académico, sus sentimientos de vinculación y pertenencia a la escuela, y su implicación en ella, y por extensión, sobre el modo en que imaginan su futuro académico dentro de ésta. Aunque estos datos corresponden a otro país y nivel educativo, no distan tanto de lo que ocurre en muchas universidades de nuestro país, donde la invisibilidad o el anonimato de los alumnos es una práctica habitual y donde nadie conoce su nombre ni se preocupa de si asisten a clases o no. Las relaciones entre los profesores y los alumnos están basadas en la desconfianza mutua y en un tratamiento autoritario, sobre reprimendas y un conjunto de reglas que no se cumplen.

Los modelos autoritarios de relación, que se sostienen sobre un régimen de duras sanciones, lo que hacen es incrementar el malestar de los alumnos, las conductas de indisciplina y reducir las posibilidades de afrontar los problemas de forma constructiva. Al respecto, Ulrich Beck (1997) advierte que en el mundo contemporáneo el maestro en su rol tradicional de *transmisor* de orientaciones relevantes y de conductas exitosas desde el punto de vista social, ha perdido su valor, lo que el maestro podría imponer como *buena conducta*, ya no se sostiene socialmente, ni se fundamenta ideológicamente, pues tiene el olor de lo añejo, de lo retrógrado.

los maestros se definen a sí mismos cada vez menos como transmisores de orientaciones de acción y de actitudes valorativas, y reducen su propia función a la transmisión de saber, ellos mismos se dan de baja como *educadores*, reaccionan a veces de un modo hasta violento ante la tendencia social, también perceptible, a exigir de ellos que compensen la educación que ya no brinda la familia, o bien los déficits de esa educación.

En entornos escolares salubres, estudiantes y profesores reciben con frecuencia formación en resolución de conflictos y mediación, con la idea de que los conflictos no se enquisten ni aumenten, sino que sean abordados mediante la negociación en lugar de los castigos, que por sí mismos no contribuyen a propiciar buenos comportamientos. De ese modo, los propios estudiantes han de participar en la construcción de reglas escolares y contribuir a que sean razonables y justas. Una vez que tienen *propiedad* sobre éstas, han de seguirlas y asumir la responsabilidad activa y voluntaria de su cumplimiento en vez de vulnerarlas. Por ejemplo, una estrategia frecuente es que aquellos alumnos con mayores problemas reciben sus cuotas correspondientes de responsabilidad, asumiendo papeles de mediadores entre iguales; también pueden convertirse en líderes útiles y constructivos al ofrecerles un marco de referencia efectivamente participativo y responsable.

Aunque hay algunas instituciones educativas bastante grandes que también trabajan en forma similar a la antes descrita, suelen ser raras. En organizaciones enormes e impersonales, donde los sujetos que las habitan llevan como una carga las responsabilidades y las relaciones no son lo suficientemente estrechas como para permitir el conocimiento directo de los demás, es fácil pensar que los sistemas de reglas impuestas y las sanciones son la única manera de sobrevivir y mantener el control. Cada regla es una respuesta a algo que funciona mal o refleja la teoría de que seguramente funcionará mal si no está todo previsto y reglado. No es extraño, por lo tanto, que muchas escuelas grandes difundan un mensaje según el cual necesitan defenderse a sí mismas de los estudiantes. No se pueden permitir el pensarse para los estudiantes.

Las escuelas autoritarias persiguen el control mediante la imposición de reglas. Aquellas en las que prevalece la autoridad persiguen el respeto mutuo y la toma democrática de decisiones (Darling, 2001).

REFLEXIONES FINALES

La universidad pública tiene la responsabilidad de asegurar una *buen educación* de todos los alumnos, especialmente de aquellos que proceden de ambientes depauperados, cumpliendo así con su compromiso de reducir la brecha entre clases sociales. "Hablar de una buena educación como un bien social que hay que garantizar a todos coloca al profesorado en un espacio compartido de responsabilidades con otros agentes escolares y fuerzas sociales" (Escudero, 2006: 29).

Los centros de enseñanza son uno de los espacios a los que compete de manera más decisiva la apuesta por una verdadera educación moral, en estos momentos de fuerte individualismo e insularidad. Es aquí donde las generaciones jóvenes tienen que aprender a ver la sociedad como una construcción colectiva que requiere la participación de todas las personas, desde posturas de crítica, de colaboración, respeto, responsabilidad, solidaridad y ayuda (Torres, 2001).

Esto necesita un cambio profundo en las formas de pensar la universidad y su quehacer, lo cual pasa forzosamente por prestar especial atención a las formas en que se organizan y gestionan los espacios educativos, así como a los programas de formación del profesorado y sus condiciones laborales. Lograr que la tutoría realmente funcione en la práctica, implica desear o remover esquemas muy arraigados entre los profesores, que como rémoras les impiden tener una relación y un trato más humano con sus alumnos.

La formación del profesorado sigue sobre la mesa como uno de los nudos gordianos que cualquier sociedad y sistema educativo ha de deshacer para proveer a la ciudadanía el derecho debido a la educación. Cualquier sistema educativo que se deje interpelar por los tiempos combatientes y sus demandas no sólo tiene que revisar estructuras escolares, la organización, el gobierno de la educación y el currículum escolar, sino que tam-

bién ha de prestárseles una atención inexcusable a las personas que en él trabajan. Cómo los docentes viven y sienten su profesión y su quehacer; cuáles son sus inquietudes y aspiraciones; cuáles sus creencias, capacidades y compromisos; sobre qué bases asientan su personalidad profesional y el desarrollo de ella, etc., son cuestiones de ayer y de hoy que siguen poniendo la formación inicial y el progreso docente en el primer plano de cualquier agenda educativa consistente (Escudero, 2006).

Los profesores universitarios tienen la necesidad crítica de sentirse valorados por su influencia en la vida de otros, saber que forman parte de un esfuerzo colegiado más amplio, que sus perspectivas y aportaciones pueden ser útiles para mejorar la calidad de la universidad y que son importantes. Hacen falta oportunidades para que los administradores y los profesores participen y “vayan de la mano” en cuestiones que afecten a toda la universidad (Knight, 2005).

Uno de las dificultades principales para que el profesorado universitario asuma plenamente su rol de tutor mediador es que no ha sido formado para la docencia; en el mejor de los casos, son especialistas en determinadas disciplinas, pero ignoran temas fundamentales como: psicología del adolescente y del adulto, la importancia de la motivación en el aprendizaje, pedagogía, teorías del aprendizaje, estilos de aprendizaje, etc.; lo que explica en parte, su reticencia a participar en esta tarea que algunos consideran propia de pedagogos, psicólogos y psicopedagogos.

A pesar del progreso conceptual que se ha venido dando en los últimos tiempos, y que ha sido constatado en la pedagogía a favor de la consideración del alumno, sigue siendo difícil para los docentes atender las distintas necesidades de los educandos, al no disponer con frecuencia de un marco teórico y de referencias que les brinden instrumentos de análisis y reflexión sobre la práctica educativa. En suma, se les dificulta comprender cómo aprenden nuestros alumnos (Canales, 2007: 123).

Para finalizar este documento afirmamos que la escuela no produce nada. Forma. Permite a los individuos adquirir conocimientos, competencias y capacidades, el gusto de saber, el

sentido del análisis y el espíritu crítico. Todas ellas cosas que, precisamente, no se ponen en circulación en el sistema de producción cuando se acaba la clase. Todas ellas cosas que dependen, en realidad, de habilidades mentales invisibles: invisibles porque la observación directa no permite constatar su existencia con toda seguridad; invisibles porque sólo pueden mostrarse al cabo de mucho tiempo y de una forma totalmente imprevisible (Meirieu, 2004).

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES (2001), *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, México (Serie Investigaciones).
- BAIN, K. (2006), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia, Universidad de Valencia.
- BECK, U. (1997), *Hijos de la libertad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BELL, D. (1976), *El advenimiento de la sociedad posindustrial*, Madrid, Alianza.
- BENITO, A. y A. Cruz (2005), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Narcea.
- CANALES RODRÍGUEZ, E. L. (2007), "Estrategias para propiciar un aprendizaje crítico y reflexivo con base en una docencia de calidad", en Concepción Barrón y Edith Chehaybar (coords.), *Docentes y alumnos. Perspectivas y prácticas*, México, HSUE-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 107-145.
- CASTELLS, M. (1999), *La era de la información: economía sociedad y cultura*, Madrid, Alianza.
- Commission of the European Communities (2005), *Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*, Bruselas.
- CRUZ, A. (2005), "Seguimiento académico del alumno", en A. Benito y A. Cruz, *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Narcea, pp. 65-86.

- DARLING-HAMMOND, L. (2001), *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, Madrid, Ariel.
- DRUCKER, P. (1993), *Post-capitalist society*, Nueva York, Harper Collins.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2006), "La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos", en J. M. Escudero Muñoz y A. Gómez, *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Octaedro, pp. 21-51.
- FULLAN, Michael (2002), *Liderar en una cultura de cambio*, Barcelona, Octaedro.
- HARGREAVES, A. (2003), *Enseñar en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Octaedro.
- IMBERNÓN, F. (2006), "La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento", en J. M. Escudero Muñoz y A. Gómez, *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Octaedro, pp. 231-243.
- KNIGHT, P. (2005), *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*, Madrid, Narcea.
- MEIRIEU, P. (2004), *En la escuela hoy*, Barcelona, Octaedro.
- MORENO OLIVOS, T. (2003), "Creación de una propuesta institucional de tutorías para la enseñanza superior: el caso de la Universidad de Quintana Roo", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXII (1), núm. 125, enero-marzo, pp. 93-118, México, ANUIES.
- MULCAHY, D. (2000), "Training for new times: changing relations of competence, learning and innovation", en *Studies in Continuing Education*, vol. 21, núm. 2, Melbourne.
- RODRÍGUEZ, S. (coord.) (2004), *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*, Barcelona, Octaedro.
- SARASON, S. (2003), *El predecible fracaso de la reforma educativa*, Barcelona, Octaedro.
- TORRES, J. (2001), "La construcción de la escuela pública como institución democrática: poder y participación de la comunidad", en José Gimeno (coord.), *Los retos de la enseñanza pública*, Madrid, Universidad Internacional de Andalucía/Akal, pp. 105-146.
- ZABALZA, M. A. (2002), *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Madrid, Narcea.