



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**LA TUTORÍA DE PARES EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE
PEDAGOGOS A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN E
INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA
HÉCTOR HUGO MONROY MARTÍNEZ**

**ASESORA:
DRA. TERESA DE JESÚS NEGRETE ARTEAGA**

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE DE 2020

AGRADECIMIENTOS

A mi madre: maestra, provocadora, contraparte, resistencia, contención, soporte, ejemplo, lo más hermoso de mi vida, Angelina, esto es tuyo, siempre he dicho que no es mi trabajo, pertenece a muchos, principalmente a ti, porque con esto pretendo romper con la historia de nuestros antepasados, con esto pretendo ser un mejor hombre, infinitas gracias. A Rubiselda, porque nunca dejaste de creer en mí, definitivamente eres mi equilibrio; a Diana Karen, mi amor más puro y hermoso, lo hago porque pretendo ser también tu ejemplo; a Jazmín, porque con tu temple eres modelo a seguir; a Janet, Rodrigo y Citlali, que en los tiempos difíciles nos hemos sostenido; a mi papá, que sobrevive en mi imaginario, salud.

A todos los sujetos que han tenido una afectación en mi vida, algunos siguen, otros se han quedado en el camino, pero agradezco que hayan sido parte del que ahora soy: Denisse, Toño, Juan, Javier, Cristian, Víctor, Cuauhtémoc, Saúl, Vladimir, Orson, Beto, Adry, Paula, Miri, Vane, Luis, Paquito, Cris, Majo, Fati, Isabel.

A los estudiantes de las dos generaciones del campo Currículum: temas emergentes que me tocó tutorear, representaron un reto increíble y que nunca olvidaré porque me dejó amigos entrañables: Caro, Sergio, Dalia, Montse Hinojosa, Marthita, Montse Borges, Rodrigo, Vicky, Lupita, Yair, Arcelia, y de la segunda generación a Pame, Dalia, Alberto, Milton, Marianita, Ilse, Mario, Marco, Sergio, Janet, Paty.

Al Proyecto Internacional de Investigación e Intervención Educativa comparada: México-España-Argentina MEXESPARG, por sus aportaciones en estos años de colaboración juntos, por ser parte de la contención grupal, por ser éticos, por compartirse en múltiples dimensiones de su ser-mujer, de su ser-varón, a partir de lo anterior es que puedo entender la idea de la ternura, del caminar acompañado, a reconocerme desde sus ojos, cada una/uno me ha dejado algo para mi formación como sujeto, infinitas gracias. Y por supuesto, a Miguel Ángel Niño Uribe, maestro, amigo, quien fue un ejemplo de cómo ser caballero en toda la extensión de la palabra.

Pero sobre todo, gracias a la Doctora Teresa de Jesús Negrete Arteaga, maestra, sabia, compañera, camarada, colega, ejemplo, guerrera, amiga, complemento, este trabajo es

primordialmente para ti, para aportar al sueño compartido que se ha convertido el MEXESPARG como dispositivo para intervenir en este mundo, nunca olvidaré que te prometí que haríamos esta tesis juntos desde primer semestre sin imaginar el camino que recorrimos en todo este proceso, desde que te pedí me aceptaras como tutor de pares hasta todo lo que se desplegó a partir de ello. Eres una huella no sólo en mi formación profesional sino también en múltiples dimensiones de mi vida, te agradezco los momentos de contención que nos brindamos, es un placer compartir espacio y tiempo contigo. Me siento orgulloso de ser parte de tu legado y ser heredero de la tradición epistémica que sostenemos.

Índice

Introducción.....	5
Metodología.....	11
Capítulo 1. La noción de tutoría significada como medio compensatorio para coadyuvar en el desempeño escolar	15
Capítulo 2. La noción de tutoría de pares desde la configuración subjetiva compensatoria... 29	
Capítulo 3. Tutoría de pares como dispositivo de formación desde los preceptos del MEXESPARG.....	35
3. 1. Lo que diferencia al campo de lo grupal.....	48
3. 2. La resonancia del deseo/miedo/resistencia: “Un funesto destino”	62
Capítulo 4. La experiencia de la tutoría de pares en los proyectos de investigación-intervención: el despliegue de las significaciones imaginarias.....	69
4. 1. Las significaciones imaginarias comienzan con los dilemas entre investigación-intervención educativa (investigación convencional e investigación-intervención).....	85
4. 2. El dispositivo de la tutoría de pares en el acompañamiento del grupo instaurado en el campo formativo	90
4. 3. El dispositivo de la tutoría de pares en el dilema de investigación-intervención: entre las proyecciones en la configuración del tema y en el despliegue de los proyectos de los estudiantes	121
4. 3. 1. El grupo en relación con lo instituido de la UPN	132
4. 3. 2. El golpe de estar fuera de la institución	138
4. 3. 3. La ilusión grupal del porvenir.....	143
Consideraciones finales	151
Bibliografía.....	157

Introducción

La presente investigación-intervención¹ da cuenta de la tutoría de pares como un dispositivo que se inserta en el proceso formativo de los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional desde los preceptos del Grupo del Proyecto Internacional de Investigación-Intervención Educativa Comparada México-España-Argentina (MEXESPARG).

La tutoría de pares ha sido considerada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) como complemento para la formación de los jóvenes en instituciones de educación superior, poniendo en marcha programas que otorgan importancia a procesos de enseñanza-aprendizaje o asuntos disciplinarios sobre las y los estudiantes, operando como un proceso que pretende compensar las deficiencias existentes en el sistema educativo.

En contraparte, la tutoría vista desde la línea de aplicación y generación de conocimiento del MEXESPARG pone en juego la dimensión psicosocial-política del sujeto en el proceso de formación, es decir, su desarrollo como sujeto, las problemáticas personales que emergen, su proceso de formación como profesional de la educación, entre otras, que como la gran mayoría de los estudiantes universitarios operan desde un proceso de vulnerabilización. La tutoría de pares tiene su dimensión de Saber-Poder-Subjetividad² propia, opera el acompañamiento desde el reconocimiento de las capacidades de los sujetos como creadores de las condiciones para ingresar a una institución³ y diagnosticar las necesidades que emergen en la misma, autores de una narrativa que dé cuenta de las

¹ Negrete y Sandoval (2019) refieren que: “Postula una relación recursiva entre investigación e intervención educativa. Esto es, cuando se investiga se está interviniendo y cuando se interviene se está investigando”. (p. 1)

² La Subjetividad se configura como las prácticas sociales relacionadas al ejercicio del poder y a las estrategias de disciplina y normalización direccionadas al cuerpo físico, por las diversas instituciones existentes, por ende, no hay relaciones de poder sin que se produzcan relaciones de saber. La subjetividad se produce en el interior de estos campos de saber formando sujetos que tiene su propio proceso de subjetivación, es decir, su propia manera de vivir dicha subjetividad.

³ Siguiendo a Kaminsky (1990) con su definición de institución: “espacios concretos de producciones de sentido y de formas de organización, en las cuales existe un coeficiente y umbral de transversalidad determinado, lo cual hace singulares y difícilmente generalizables a las instituciones en un contexto socio histórico determinado”. (p. 12) Con base en lo anterior, la familia, el Estado, la religión, la salud son consideradas instituciones que configuran al sujeto.

experiencias que desplegaron en sus investigaciones-intervenciones, reconociendo la capacidad que tienen de transitar hacia varones y mujeres que se hagan cargo de ellos y ellas mismas; distinta a otro tipo de figuras como el profesor adjunto, el cual opera como una figura de poder que se sitúa a un lado del docente y que reproduce una ortopedia⁴ en la que se somete al estudiante.

Con base en los supuestos anteriormente La noción de tutoría significada como medio compensatorio para coadyuvar en el desempeño escolar descritos nos lleva a plantear el siguiente elemento hipotético: La tutoría de pares privilegia el proceso de acompañamiento/indagación por encima de una asesoría de contenido temático o de carácter compensatorio. Para dar cuenta de lo anterior, el siguiente trabajo está dividido en cuatro capítulos:

En el capítulo 1 titulado “La noción de tutoría significada como medio compensatorio para coadyuvar en el desempeño escolar” daré cuenta de la implementación de la tutoría en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las escuelas de educación superior a partir del decreto ANUIES, de manera que para el año 2020 se encuentren establecidas en todas las instituciones de este nivel educativo, emergiendo como un elemento que pretende compensar las deficiencias del sistema de educación en México y elevar el nivel de egreso, perfilando a las tutorías como un proceso más administrativo (para cumplir con los encargos escolares) que formativo, obturando los vínculos que se arman en dicho proceso entre los actores. Enríquez muestra esta diferencia al señalar que la formación y educación refieren dos planos: el primero se refiere a aquello que constituye la biografía de un sujeto, sus hábitos, prejuicios, todo aquello que ha sedimentado una base, es decir, ha conformado su modo de ser; el segundo concepto queda sesgada en lo escolar, por ello, la tutoría opera como la manera de refuncionalizar las prácticas de control escolar que aplica asistencialmente para resarcir de aquello que consideran le hace falta al estudiante.

También se menciona la diferencia entre acompañamiento entre tutoría y acompañamiento desde la mirada de Patricia Ducoing (2009), la primera nos posibilita mirar en el que se

⁴ Figura de poder situado al lado del docente titular, a quien se le otorga el poder de ejercer mecanismos complementarios de vigilancia y por tanto de control, ante estudiantes concebidos en déficit por "estar en falta" ante supuestas deficiencias en su formación al momento de llegar a la educación superior.

busca la realización del otro como sujeto autónomo, la segunda como un proceso que es más propenso a inscribirse como un proceso burocrático en el que el tutor establece la trayectoria del tutorado colocándolo en un modelo de ortopedia social y de un poder de sujeción, es decir, un poder que en vez de posibilitar el despliegue de las capacidades del tutorado lo subordina a su designio. A partir de lo anterior, por un lado, en la práctica tutorial que sostenemos el acompañamiento es parte de ella, en la relación tutorial se reconoce la potencia del encuentro entre acompañante y acompañado (tutor y tutorado) como parte esencial en la articulación del vínculo transferencial entre ambos actores. Por otro lado, asentamos la noción de dispositivo como aquel que permite alumbrar los anudamientos que se articulan entre las figuras que le dan forma, sus líneas de enunciación, sus curvas de visibilidad, sus rupturas, líneas de fuerza y de fuga, que se observa en las diferentes modos de operar del tutor desde la mirada de, como mediador, como solucionador de demandas (Satulovsky, 2009). De esta forma, el dispositivo se presenta como un conjunto multilineal en la que el Saber-Poder y Subjetividad no son contornos definitivos sino más cadenas relacionadas entre sí (Deleuze, 1999).

En el capítulo 2 “La noción de tutoría de pares desde la configuración subjetiva compensatoria” damos cuenta de cómo el modelo compensatorio de tutoría descrita en el capítulo 1 anterior se pretende replicar en los espacios de tutoría de pares que se han desplegado en las universidades desde mediados de la década de los setenta del siglo XX; en comparación con la época contemporánea damos cuenta de dos programas institucionales que se han implementado en la Universidad Pedagógica Nacional sede Ajusco, ambos poseen las características de ser burocrático-administrativos y que se posicionan desde la tendencia de la compensación del estudiante de aquello que supuestamente carece, de manera que se instalan en una pedagogía compensatoria y cercano al docente en la idea del profesor adjunto, que aparece como una significación imaginaria.

En el capítulo 3 “Tutoría de pares como dispositivo de formación desde los preceptos del MEXESPARG” daré cuenta de cómo un dispositivo posibilita otras maneras de formación para los estudiantes, poniendo en el centro como analizador la configuración grupal que se da tanto en el grupo y sus miembros (ontológico, es decir, la dinámica existente en el

grupo) como las experiencias alcanzadas y los espacios donde los estudiantes realizaron sus investigaciones-intervenciones (epistémico, es decir, los conocimientos generados por los estudiantes en los distintos espacios de investigación-intervención donde desplegaron sus proyectos). Los preceptos del MEXESPARG a abonado a la intervención educativa y al análisis institucional durante más de una década y son fundamentales en el presente trabajo pues desde ellos armé los argumentos y la forma de trabajar en este trabajo.

Una de las características que sostenemos desde la mirada del MEXESPARG es la apuesta a la formación de los sujetos para hacerse cargo de sí⁵, lo cual se parte desde el trabajo en grupo que se despliega, el cual te posibilita una experiencia densa, intensa de formación entre los sujetos, apelando a transformar los procesos de subjetivación de los sujetos. La noción de formación permite visualizar cómo se despliega la regulación acompañante, la cual permitiendo al grupo estar en constante cuestionamiento de lo que le acontece en él y en los espacios de investigación-intervención en donde interviene cada uno de sus miembros.

Otra característica de la tutoría de pares desde los preceptos de la formación es que se reconoce la potencia de los sujetos como alguien que sabe trabajar y sabe amar, desde la mirada de Enríquez (2009) significa poner en marcha prácticas que lleven a otras formas de pensar, es decir, estar en una deconstrucción continua acompañados del reconocimiento del Otro, es decir, la tutoría de pares como dispositivo de investigación-intervención es hospitalario. Con base en lo anterior abordamos los vínculos transferenciales de confianza que se pacta entre los estudiantes y el tutor de pares como la manera de afectación que se busca con y entre ellas y ellos, por ende, el establecimiento del vínculo y la manera en que se establece es fundamental en el desdoblamiento de la práctica de la tutoría de pares como dispositivo.

También damos cuenta de la tutoría de pares, que en tanto un proyecto de investigación-intervención desdobra tres movimientos: 1) los puntos de partida; 2) el proceso de despliegue y emergencia temática; 3) cierre/apertura del proyecto, los cuales operan al

⁵ Hacerse cargo de sí es hacerse cargo de nuestras acciones como sujetos, ser sujetos éticos que se hace a sí mismo dándole sentido a su existencia, sin dejar de lado la resonancia y afectaciones que tiene en los otros. En tanto me hago cargo de mí procuro hacerme cargo del otro.

mismo tiempo y no son etapas, como lo hace ver Guattari y Deleuze (2009) con su idea del rizoma, en el cual cualquier punto se conecta con otro, abre y cierra conexiones entre elementos que podrían ser considerados de naturaleza diametralmente distinta, por ende, la tutoría de pares se coloca en el inter para observar las articulaciones que se generan en estos tres movimientos, además de las líneas de fuga, tensiones, resistencias, anudamientos y desanudamientos que se generan a partir de poner en palabra el deseo de los estudiantes en múltiples planos.

En el capítulo 4 “La experiencia de la tutoría de pares en los proyectos de investigación-intervención: el despliegue de las significaciones imaginarias” hablamos de las significaciones imaginarias que se desatadas ron en el grupo/ entre los sujetos con el tutor de pares en el devenir de los tres movimientos de la investigación-intervención antes mencionados, cada uno con sus matices puesto que el bajo un acompañamiento con cada estudiante fue de desplegado de manera artesanal frente a ya que tuvieron necesidades específicas. Así, en los encuentros tutoriales (tanto dentro como fuera del espacio áulico) fuimos dilucidamos múltiples incertidumbres reconocidas en los proyectos de investigación-intervención en el grupo in situ, desde los vínculos transferenciales de confianza hasta las resistencias entre los sujetos y la manera en que se hicieron visibles. Asimismo, el acompañamiento con cada una y cada uno de las y los estudiantes obligó una constante preparación académica del tutor de pares desde diferentes ángulos; por ejemplo, conocer de su tema de investigación-intervención y conocimientos sobre los tres movimientos comentados de la investigación-intervención misma. También las y los estudiantes desarrollaron habilidades en las que el acompañamiento atestiguó el proceso de desarrollarlas, sosteniendo una argumentación en espacios de intervención y familiares, regulando sus ansiedades-expectativas-alegrías, etc.

En las significaciones imaginarias que se ponen en juego reconocemos dos dimensiones a partir de la mirada de Castoriadis desde lo escrito por De la Torre (2018): el imaginario efectivo y el imaginario radical, la primera son las significaciones instaladas en una sociedad y la segunda como contraparte de las primeras, en las cuales cada sujeto es definido por los demás a un relación a un nosotros. Por último, damos hay un recorrido de todas las resonancias fantasmáticas, transferencias y contratransferencias que se hicieron

presentes en el grupo en torno a la figura de tutor de pares, desde su analogía con la figura del profesor adjunto, la rivalización y resistencia, hasta la amistad que se gestó; también las tensiones que se vivieron entre el imaginario efectivo de la UPN como institución y el imaginario radical instaurado en el grupo y las ilusiones grupales que se han mantenidas en el grupo hasta el momento presente.

También es necesario precisar que en el presente escrito las ideas que sean centrales en el mismo las pondré en negritas, esto con la finalidad de poner énfasis en aspectos centrales del escrito; los títulos de los libros o paráfrasis las pondré en cursivas con la finalidad de distinguir mis ideas de la de los autores que recupero.

Metodología

El primer paso a realizar fue la generación de mis fuentes primarias generadas a partir de testimonios de los estudiantes que cursaron las materias de Investigación Educativa I, II y el campo de formación disciplinar “Currículum e intervención educativa: temas emergentes” de la carrera de pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional sede Ajusco; fueron recogidos a través de entrevistas semiestructuradas realizadas de forma presencial con quienes intervine: Carolina Rivera, Dalia González, Martha Villanueva, Montserrat Hinojosa, Rodrigo Sánchez, Sergio Lázaro. Otras fuentes de información primarias que recuperé de entrevistas semiestructuradas realizadas de forma personal fue con la ex-tutora de pares: Edna Domínguez; el ex alumno de la carrera de Psicología Educativa y que fungió como tutor de pares en dicho programa de Servicio Social del Centro de Atención de Estudiantes: Francisco Calles; así como a la Doctora Teresa Negrete. De todas y todos obtuve su anuencia informada para publicar sus nombres como un compromiso ético como investigador-interventor educativo.

El segundo paso fue reconocer las enunciaciones clave de las entrevistas, fue necesario transcribirlas para posteriormente sistematizarlas y reconocer las que son clave, es decir, aquellos decires que presentan significaciones y por ende la dan inteligibilidad, para lo anterior reconozco el análisis del discurso desde lo educativo como la perspectiva que guía este proceso, se inscribe como una línea de pensamiento que es diferente a concepciones reduccionistas o esencialistas del conocimiento y se acerca a un pensamiento complejo que interconecta las distintas dimensiones de lo real; con base en lo anterior, me adhiero a lo mencionado por Buenfil (1991) en torno a la manera de analizar lo educativo, como un carácter discursivo de los objetos y de toda configuración social, entiendo como carácter discursivo: “El carácter discursivo de los objetos (y procesos) no niega su existencia física, sino que es condición de inteligibilidad (significación) de dichos objetos y de la emergencia de nuevas significaciones y su institución”. p (2-3) De esta forma doy cuenta que los procesos educativos son discursos que tienen significaciones las cuales son múltiples. Entiendo por significación la asociación de un significado a una imagen acústica sin que sea absoluta ya que dependerá del contexto donde se enuncie el sentido o sentidos que tome. Si toda configuración educativa es social y si toda configuración social es

significativa, entonces discurso es toda significación que se genera en toda organización o práctica social, incluida las educativas, como señala Buenfil (1991): “Todo objeto o práctica es significada de alguna manera al ser apropiada por los agentes sociales. Toda configuración social es discursiva en este sentido. Las prácticas educativas qua prácticas sociales, son también discursivas”. (p. 5)

Con base en lo anterior, el tercer paso fue construir las líneas de análisis, en este proceso fue poner en práctica el análisis del discurso en el sentido que Buenfil (1991) sugiere:

El discurso en tanto que significación se caracteriza por ser diferencial *inestable* y *abierto*. Es *diferencial* en el sentido de que ni el discurso como totalidad, ni sus elementos discretos, tienen una significación intrínseca o inmanente: no son positivities sino que ocupan dentro de cadenas o sistemas discursivos más amplios, debido a las relaciones que establecen con otros discursos o con otros elementos (signos) dentro de un mismo discurso. (p. 6)

De esta forma las enunciaciones clave las identifiqué a partir de la relevancia que el entrevistado le dio en la entrevista a uno sobre otros decires, pero también en la apertura que posibilitaba con otros discursos, por ejemplo, en las entrevistas emergió la figura del profesor adjunto, el cual no existe esa figura en la UPN, sin embargo, al aparecer en el decir de más de dos entrevistados aperturó la conexión con otra configuración discursiva, y por ende, a la noción de tutoría de pares se le posibilitó diferenciarse de esa otra figura.

Las enunciaciones clave fungieron también como analizadores para observar lo que en las y los estudiantes se transformó y lo que se sedimentó en su proceso de formación en la Universidad a partir del acompañamiento de un tutor de pares, que se relaciona con la experiencia con las y los compañeros dentro del grupo y su experiencia en las intervenciones educativas que realizaron en cada uno de sus espacios de intervención, lo cual desencadenó en dar cuenta de los múltiples discursos que convergen en el proceso formativo, siguiendo a Buenfil (1991):

Asumir lo anterior también implica aceptar que el discurso educativo no se limita a documentos y verbalizaciones relacionadas con las prácticas educativas, sino que las contempla junto con otros elementos que configuran lo educativo (actividades,

rituales, distribución de espacios y de tiempos, etc.) concentrándose en las significaciones que adquieren en sus interrelaciones y en sus relaciones como conjunto frente a otras prácticas e instituciones sociales. Dicho de otro modo, la pertinencia de este enfoque es evidente en el caso de la educación, en el sentido de que series de signos –vehiculadas en diversos soportes materiales: orales, escritos, gestuales, rituales, visuales, etc.- vienen a ser articulados en una configuración discursiva (escolar, familiar, religiosa, etc.) adquiriendo significados específicos desde los cuales se organizan las identidades sociales”. (p. 8)

Reconocer esta multiplicidad de discursos en las enunciaciones clave propicia que se rompa con aquello que históricamente ha sido delimitado en el campo de lo educativo-escolar, esta mirada metodológica suelta a las prácticas educativas fuera de la institución escolar, teniendo alcance en otro tipo de instituciones, porque el proceso formativo depende de las articulaciones de las diversas instituciones que afectan al sujeto, si bien es cierto que es un posicionamiento distinto al convencional dentro de lo educativo, lo real es que posibilita entender las diversas mesetas que se ponen en juego en dicho rubro, como menciona Buenfil (1991):

El reconocimiento de que las prácticas educativas no se llevan a cabo sólo en las instituciones escolares sino también en muchas otras agencias que incluso pueden no tener el carácter de institución formal, es quizá una posición mucho más incómoda, más inasible (por el momento), pero su construcción puede aportar más elementos para el análisis y explicación de los hechos educativos, es decir, los discursos desde los cuales se proponen modelos de identificación a los sujetos, que los elementos contemplados por una concepción restrictiva. (p. 14)

En cuarto lugar, después de identificar las enunciaciones clave y de analizarlas, procedí a articular los temas que emergieron de dicho análisis para que tomara forma en este escrito, primero fue necesario establecer los asideros de las tutorías en general en instituciones de educación superior para dar cuenta de lo que hablaban las instituciones cuando hablaban de tutoría, lo cual dio paso al segundo tema a desarrollar, de qué se hablaba cuando se hablaba de tutoría de pares como otra modalidad de tutorías en las instituciones, para posteriormente diferenciar la manera en que hemos trabajado en el MEXESPARG las

tutorías, las cuales un punto importante es que el proceso formativo de los sujetos se lleva a partir de la configuración grupal en la cual el tutor de pares es un sujeto que se mantiene en el inter de las relaciones establecidas en él, las significaciones imaginarias que se detonaron en todo el trayecto formativo que doy cuenta en este trabajo. Articulado a lo anterior fue ineludible que la figura de la tutoría de pares fungiera a la vez como analizador de lo que aconteció en el grupo.

Utilicé distintas fuentes de información a lo largo de todo el proceso:

- 1) Fuentes primarias: en este caso las que utilicé fueron las entrevistas que realicé a los diversos actores.
- 2) Fuentes oficiales: Son los documentos emitidos por instituciones oficiales, por ejemplo, CENEVAL.
- 3) Fuentes académicas: Son los documentos dirigidos a un público especializado ya que presentan un lenguaje técnico como son artículos de revistas científicas, tesis, libros y monografías.

Todas las fuentes de información me permitieron utilizarlas como una caja de herramientas teórico-metodológicas, es decir, las fuentes de información toman sentido en el momento en que son un instrumento para la revisión de alguna situación particular, mas no como un sistema que se aplique universalmente. De esta manera, me permito utilizar las fuentes de información como herramientas que me ayudan a desenmarañar los discursos que se presentan en la investigación-intervención y el sentido que esas mismas fuentes de información toman en sus discursos, por ende, sostengo que es un estudio de caso ya que es definido en tiempo y espacio de actores, instituciones, relaciones sociales, etc.

Aunado al análisis del discurso reconozco como una herramienta teórico-metodológica al análisis institucional, que si bien menciona Mejía y Campuzano (2020), no hay elementos para afirmar que se haya creado una determinada escuela sí se reconocen cuatro modelos: a) el psicoanálisis aplicado a las instituciones, ligado a Pichón-Riviere y Kâes; b) el sociopsicoanálisis asociado a Gerard Mendel; c) el socioanálisis de Lapassade y Lourau y d) el desarrollo organizacional teniendo a su representante en Lewin. La base metodológica

principal es el psicoanálisis aplicado a las instituciones y el socioanálisis, lo cual se ve reflejado en el análisis del grupo realizado en los capítulos 3 y 4 siendo estos el corpus del presente.

Capítulo 1. La noción de tutoría significada como medio compensatorio para coadyuvar en el desempeño escolar.

“Tirso de Molina, Sol, Gran Vía, Tribunal, dónde queda tu oficina para irte a buscar, cuando la ciudad pinte sus labios de neón, subirás en mi caballo de cartón, me podrán robar tus días, tus noches no”. Sabina

La tutoría toma fuerza en el discurso de las políticas de educación superior promulgada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), a través del documento *La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo* en el que se proyecta que para el 2020 en todas las Instituciones de Educación Superior (IES) existan “...sistemas de tutoría que ofrezcan apoyo a los estudiantes a lo largo de toda su formación y sea pieza clave de los esfuerzos institucionales para mantener elevados los índices de permanencia y desempeño” (ANUIES, 2000: 156). De esta manera, la tutoría se proyecta como política presente en todas las Instituciones de Educación Superior (IES) para el 2020, asignando una nueva figura o rol del docente y del estudiante a lo largo de la trayectoria de formación profesional. Dentro de la proyección mencionada, la ANUIES asevera lo siguiente:

Los sistemas de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, así como los programas de tutorías y otros mecanismos de apoyo de las IES, logran que una proporción elevada de los alumnos de nuevo ingreso tengan buenos niveles de desempeño y culminen satisfactoriamente sus estudios en los plazos previstos. El índice promedio de titulación a nivel nacional es del 75%. (ANUIES, 2000: 156)

Se puede visualizar que la tutoría se enlista como parte de una serie de políticas, junto con los sistemas de enseñanza y la evaluación, que pretenden elevar los índices de aprovechamiento y titulación en la educación superior. Al revisar el Anuario Estadístico 2017- 2018 de la ANUIES y filtrar la información en Licenciatura Universitaria y Tecnológica, solamente instituciones del sector público afiliadas a este organismo, se encontró que egresaron 245,882 estudiantes en total en el país, en ese mismo año se titularon 186,251 estudiantes en total, dando como resultado el 75.75% de personas tituladas. Si se leen los datos de esa manera se observa que obtienen una “proporción elevada” de estudiantes titulados, sin embargo, la misma ANUIES hace una aclaración

con respecto a la variable *alumno titulado*, menciona que es el Alumno que al término del ciclo escolar anterior obtuvo el título que reconoce legalmente la culminación de los estudios del programa, independientemente del año de egreso, pero no es que todos los miembros de una generación hayan alcanzado a titularse en el plazo establecido, de esta manera los datos que presenta la ANUIES no permite observar cuántos estudiantes de una generación egresan y/o se titulan en el tiempo determinado por la institución.

En este rastreo, se revisaron los datos correspondientes a la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional sede Ajusco, generación 2012-2016, ya que la licenciatura consta de 8 semestres y es con la generación que se trabajó en esta investigación-intervención educativa; según ANUIES, en el 2012 ingresaron 375 estudiantes y en el 2016 hubo 231 egresados, con base en los datos anteriores hubo un 61.6% de egreso, aunque este cálculo no indica que todos los egresados sean de esta generación, ya que incluye a los egresados de otras generaciones que concluyeron en este año. Lo mismo pasa con los titulados, en el 2016 hubo 229, dando como porcentaje de titulados con respecto a los estudiantes de primer ingreso en 2012 un 61%. Al suponer que el ingreso de la generación 2012 se titulara en el 2017, el porcentaje sería de 62.9%. Estos datos permiten inferir que la UPN mantiene a través de sus mecanismos de atención una titulación del 60%, 15 puntos menos que el porcentaje nacional, no obstante, con los datos proporcionados por la ANUIES no se puede observar la eficiencia terminal de la carrera de pedagogía en la UPN ni los factores que contribuyen a sostener dichos porcentajes de titulación, entre los que podrían estar los de la tutoría.

Con base en lo anterior, las instituciones piensan únicamente a la tutoría desde la lógica de elevar los índices de egreso y/o la eficiencia terminal, pero poco se ha pensado en los múltiples factores de los procesos de formación como lo señalan Monterrosas y Negrete (2018):

En términos generales, las Instituciones de Educación Superior (IES) piensan en la tutoría como un proceso más de corte administrativo, cuyo fin es el de apoyar a los estudiantes en su trayectoria escolar hasta el momento de su egreso... Sin embargo, poco se ha explorado y documentado respecto a la multiplicidad de factores que intervienen en el proceso de formación profesional de los estudiantes

de nivel superior. (p. 8)

Como se perfila, para poner en operación las tutorías, la ANUIES propone un cambio en los roles de los docentes, ahora se proyecta que “los profesores deberán ser mucho más facilitadores del aprendizaje y tutores; los directivos más académicos y profesionales; y los alumnos (cada vez más adultos en cursos de posgrado, educación continua y formación permanente) serán más responsables de su proceso formativo” (ANUIES, 2000: 147), de este modo se pretende que los docentes dejen de ser meros transmisores de conocimiento para ser acompañantes en el proceso educativo, esto con la finalidad de garantizar la continuidad de la institución.

Pero, ¿qué implicaciones tiene el ser tutor? ¿Las políticas enunciadas por la ANUIES toman en cuenta lo que implica para el docente el tránsito de ser profesionales que atienden contenidos disciplinarios a ser acompañantes en el proceso de formación? Al respecto, retomamos las preguntas de Satulovsky (2009)

¿Qué contenidos “trabaja” la tutoría? ¿Qué es un tutor? ¿Cuáles son los límites y los bordes de la función tutorial, en esta etapa histórico-social-política? ¿De qué tenemos que hacernos cargo y de qué no? ¿Qué hacemos con lo que escuchamos? ¿Escuchamos? ¿Existe una ética de la función tutorial? ¿La función tutorial se dedica a lo asistencial o a lo pedagógico (o a lo formativo)? ¿Está escindido un aspecto del otro? (p. 9)

Las preguntas anteriores abren a una serie de posibilidades y problemáticas que no se inscriben en el mandato de la ANUIES, en dicho mandato sólo se prevé el cumplimiento de los encargos escolares, pero no abre a la posibilidad que emerja el proceso tutorial dentro del contexto institucional en el que se inscribe. Con los encargos escolares se hace referencia a cumplir con los términos administrativos, por ejemplo, cubrir la totalidad de los contenidos programáticos de alguna materia o tener claro cómo realizar algún trámite burocrático. Hay una tensión con la noción de formación, ya que en ésta el sujeto pone en juego todo lo aprendido en el trayecto de su formación, en su biografía, todo ese conocimiento adquirido a partir de sus experiencias, para tener la posibilidad de deconstruirse. Enríquez (2002) menciona que:

La primera diferencia entre educación y formación. En la formación se reciben personas que ya fueron más o menos bien educadas, que tienen cierta experiencia dada y con las cuales se puede trabajar, me atrevería a decir que desde el principio, a partir de una experiencia vivida, mientras que en la educación se puede trabajar también a partir de la experiencia de las personas, pero en modo progresivo cuando lo vivido ha formado una base, un modo de ser y de conocer. Cuando se trabaja sobre la formación y sobre todo la formación de adultos, vemos que un problema importante lo constituye el esfuerzo para que se pueda ‘saltar’ los estereotipos, los prejuicios, los hábitos y entrar en un proceso de cambio. En el proceso de formación estaríamos en un proceso que en definitiva no puede tener fin, siempre podemos cambiar y evolucionar de un cierto modo, en cambio podemos decir que la educación nos ha dado en los primeros años la estructura principal de nuestro ser. (p. 28)

Se habla de instaurar la tutoría en el nivel superior, pero se deja de lado los temas que emergen desde las condiciones de los estudiantes en dichas tutorías, temas que atraviesan a lo académico desde lo económico, social, cultural, que se manifiesta en la exigencia de contención del sujeto. Aquí es donde opera el límite y el borde en el que se juega la tutoría en una relación psico-social y toma resonancia el escuchar, saber escuchar, escucharnos en grupalidad.

Con lo anterior también se pone en cuestionamiento la ética del tutor. Por un lado, el ser un acompañante como lo sugiere Satulovsky (2009) es dar un giro en la mirada de lo tutorial al mencionar que “... la función tutorial se ha ido destacando en el escenario escolar como una posibilidad de llevar adelante una estrategia de sostén, orientación, acompañamiento y afirmación de los procesos de aprendizaje de los alumnos” (p. 8). Siendo este espacio el lugar donde los procesos de formación posibiliten un cambio en el cual se manifiesten sus experiencias, desde su biografía y desde las prácticas que los han condicionado como sujetos. En consonancia con lo anterior, Monterrosas y Negrete (2018) mencionan a partir de la experiencia en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos:

Finalmente, se observa también que algunos tutores, los menos, formulan una

creación y estilos propios ajustándose a las condiciones de sus estudiantes (líneas de fugas instituyentes) que, por ejemplo, se manifiestan en lo paradójico que resulta abordar los temas que se consideran personales, pues por una parte se asumen que son asuntos que sólo atañen a la vida privada del estudiante, y considerados hasta cierto punto prohibidos a ser tratados, pero al mismo tiempo, resultan fundamentales en los procesos de formación porque atraviesan la experiencia en la toma de decisiones y su lugar como sujetos con responsabilidades, en la experiencia de sí” (p. 13).

Por otro lado, sólo jugar un rol establecido en los programas tutoriales lleva a refuncionalizar las mismas prácticas de las instituciones, de control y seguimiento, que opera asistencialmente, frente a los elementos que consideran carece el estudiante para llevar a cabo una trayectoria eficiente. La relación que se entabla entre tutor y tutorado, desde este ángulo, depende de las decisiones del tutor en la identificación y resolución de los problemas del estudiante, imposibilitando su proceso de autoaprendizaje y toma de decisiones. En los testimonios recogidos por Monterrosas y Negrete (2018) es muy claro lo mencionado anteriormente “... en realidad, mi tutor sólo me revisa mi toma de materias y me firma el formato, y ya” (p. 12), develando la práctica burocrático-administrativa de la tutoría.

En referencia a lo anterior, la ANUIES reconoce que las prácticas docentes suelen quedarse en un sentido instruccional (conferencista o expositor) y que el papel de la tutoría atiende a otros elementos de la formación, que no han sido cubiertos por los roles tradicionales de la docencia desvinculados de otras funciones universitarias:

En relación con los roles que habitualmente han desempeñado los dos tipos de profesores, deberá generarse una importante transformación, de manera que ya no sean fundamentalmente conferencistas o expositores, sino además tutores; guías que conduzcan los esfuerzos individuales y grupales del autoaprendizaje por parte de los alumnos; personas que los induzcan a la investigación o a la práctica profesional; y ejemplos de compromiso con los valores académicos, humanistas y sociales que las IES promueven. Se deberá fomentar la integración de actividades de docencia, investigación y extensión en las tareas habituales del personal

académico y de los cuerpos académicos. (ANUIES, 2010, p. 204-205)

La ANUIES reconoce la función de la labor docente convencional únicamente en la transmisión de los conocimientos del docente hacia el estudiante que está falto de él. De ahí que considere la necesidad de ampliar la labor del docente para una función tutorial como elemento compensatorio del rol convencional. No obstante, el proceso de transformación que ello implica únicamente queda como atributo del docente y no de cambios estructurales en las prácticas institucionales, es decir, dejan toda la responsabilidad del proceso formativo al docente dejando de lado la responsabilidad que tienen las instituciones educativas como instituciones que posibiliten prácticas donde no se someta al estudiante.

Una perspectiva diferente la sostiene Patricia Ducoing (2015) cuando refiere la diferencia entre tutoría y acompañamiento:

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. (p. 59)

Estas nociones muestran una diferencia en su concepción y en su forma de proceder, la primera pone en foco la realización del otro, la segunda sostiene una relación de autoridad burocrática y de sometimiento donde el tutor es quien ejerce un tutelaje sobre el tutorado y en la que, siguiendo a Ducoing (2015), decide qué debe hacer y cuándo, moldeando al tutorado con base en los designios que el tutor define, por ende, el tutorado no es él, no tiene lugar, lo reducen al mínimo, es un no sujeto, incapaz de comprender o de hacer algo por sí mismo como si fuera incapaz de hacerse cargo de su vida o imposibilitado de ser autónomo.

Con base en este planteamiento, se pone en discusión si la tutoría es un espacio que posibilite el encuentro con el reconocimiento o no del otro, o simplemente es una reunión

de personas, cosa que no es menor, porque el encuentro lleva en sí mismo una ruptura y una amenaza en el sujeto, al respecto Ducoing (2015) sostiene:

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. (p. 69)

La ausencia del reconocimiento del otro en la tutoría, puede devenir en que se lleve a cabo un proceso de sujeción del sujeto y que no le permita ser lo que conlleva un problema ontológico, caso contrario a lo que propone la noción de acompañamiento, en que el reconocimiento del otro, la escucha y la alteridad se coloca en primer plano puesto que el devenir del sujeto es lo que está en juego (Ducoing, 2015). El acompañamiento en el terreno de lo escolar se ha asociado con relaciones personalizadas o cercanas entre estudiantes y docentes, pero cabe mencionar que pocas veces son de esta manera ya que la mayoría de las veces se burocratizan y se vuelven distantes, regularmente sucede cuando no hay una escucha entre ellos.

De esta manera la noción de acompañamiento tiene consigo una visión más cercana al sujeto, con la finalidad de reducir la asimetría entre los actores. Ducoing (2015) reconoce que en el acompañamiento es donde se devela: "...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" (p. 76). Con base en lo anterior, se puede decir que aquí se visibiliza que el proceso de acompañamiento implica una postura del acompañante de recepción, de acogimiento del otro, de aceptación, y por parte del acompañado la responsabilidad de hacerse cargo de sí mismo.

La autora presenta a la tutoría y al acompañamiento como dos procesos separados, pero para la presente investigación-intervención educativa, estos dos procesos están imbricados, sirve para ilustrar la noción de acompañamiento cuando más adelante se menciona en el proceso de tutoría, es decir, para la presente investigación-intervención

estos procesos no están diferenciados, se anudan en el proceso tutorial, dentro del cual cada actor tiene un espacio de acción, expone su saber, sus deseos, demandas y expectativas, ya que a partir de ello es que se arma el vínculo transferencial, dicha transferencia puede ser de tres formas: transferencia positiva (predominancia de afectos tiernos, de amor o de confianza), negativa (predomina la agresividad, rechazo, desconfianza), o transferencia de indiferencia (indiferencia afectiva), a partir de la cual se puede “conocer el cómo surge el deseo de saber, las ganas de aprender y de tener un mejor aprovechamiento académico donde se incluya la subjetividad singular del tutorado” (Sonia y Correa: 2015, p. 111-112). Siguiendo a los autores, en toda relación tutorial se instala un vínculo transferencial:

La transferencia es un acto de amor (realizados u obturados), es una relación en la que se despliegan una serie de identificaciones imaginarias tanto del tutor hacia el tutorado 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. (p. 113)

Es en este *vínculo transferencial* que se arma donde el tutorado, a través de la palabra, coloca al tutor como un objeto de transferencia dando lugar a múltiples representaciones. De esta manera refiere Sonia y Correa (2015):

La tutoría supone un lazo social e implica un 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 tutorado, y por otra parte, presentan

al docente como aquel que sabría conducir una tutoría, en el lugar del tutor. (p. 114)

Con base en lo anterior, se dilucida dos maneras de llevar a cabo una tutoría: como un espacio despersonalizado donde los sujetos cumplan con el requerimiento burocrático-administrativo como se ha instituido en la mayoría de las Instituciones de Educación Superior en el país, o desde una mirada instituyente donde el tutorado pueda desarrollarse como un sujeto responsable de su palabra, pensamiento y acción, y el tutor ponga en juego su subjetividad junto con el tutorado. Al poner en juego la subjetividad de los sujetos, es necesario identificar la dinámica de las transferencias, ya que reconocerlas se vuelve fundamental en el despliegue del proceso tutorial de cada uno de los actores para saber qué hacer con ellas, como refiere Sonia y Correa (2015):

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. (p. 121)

El *encargo institucional* que se le otorga al docente de ser el responsable de que conduzcan a los tutorados al éxito académico, no depende sólo del tutor, sin embargo es lo que se practica en las instituciones, Monterrosas y Negrete (2018) ponen en foco la tensión que se ha develado:

...los profesores que son tutores, son docentes contratados para atender contenidos disciplinarios de la carrera correspondiente, es decir, profesores frente a grupos que ahora transitan hacia la figura de profesores-tutores jugando un papel fundamental en la formación personal y profesional de los estudiantes. (p. 9-10)

Puedo vislumbrar el reto al que se enfrentan los profesores desmontar la práctica del rol docente convencional con la que se han formado, pues llevar a cabo el rol del tutor tiene una implicación diferente, porque se busca no sólo que “aprendan” los contenidos disciplinarios de tal o cual materia, sino que ahora se pone en el proceso formativo el vínculo transferencial que se entabla con el estudiante desde el lugar de la tutoría.

Es en este sentido que la ANUIES vislumbra la preparación de los docentes para llevar a cabo las tutorías, dejando dicha preparación en manos de las IES, en el que se considerarían varios aspectos, como la “formación pedagógica; formación para la tutoría y la atención de los estudiantes...” (ANUIES, 2001: 205), pero como se ha mostrado, la tutoría implica diversas aristas que se imbrican en la constitución compleja de la subjetividad de los estudiantes, aspectos que quedan fuera de foco en el discurso de la ANUIES.

Otro aspecto que las políticas de la ANUIES no pone en discusión y revisión es la relación de sujeción entre el estudiante y el docente, pues esta relación se replica en la de tutor-tutorado, colocando así al tutorado en falta o déficit, aquel que habrá que alumbrar porque es joven, sacarlo de la pobreza porque viene de una familia carenciada, separada, porque seguramente tiene problemas, es decir, siempre tendrá un lugar por debajo del rango de él mismo, un lugar donde no es valorado, premisas que Satulovsky (2009) reconoce en su trabajo con tutores: “Seguimos reproduciendo una acción y pensamiento binario desconociendo, inhabilitando, descalificando y sospechando sistemáticamente la capacidad del otro como sujeto activo y transformador” (p. 23).

Esta inhabilitación del sujeto-tutorado no es fortuita, tiene su carácter en la misma conformación de la escuela como un *dispositivo* en el que se crean sujetos dóciles, contruidos desde la ortopedia social, desde la normalización del control de los sujetos por todo un “...conjunto de elementos como los espacios (dirección, aulas, patios, pizarrones, escritorios, tarimas, etc.), tiempos (recreos, horas de entrada y salida, tiempos para jugar y tiempos para estudiar, etc.), penas y castigos (clasificaciones, legajos y exámenes)...” (Satulovsky, 2009, p. 23) prácticas que la ANUIES no pone en cuestionamiento, es más, pareciera que no pretende deconstruirlas, sino reforzarlas. La pregunta que surge es “¿Podríamos pensar en un tutor que acompañe, sostenga y oriente el proceso de crecimiento de los estudiantes sin esta lógica disciplinaria?” (Satulovsky, 2009, p. 32). Todo ello arma un discurso de la lógica disciplinaria de la escolaridad que opera como dispositivo porque se entrelazan en una red disposiciones institucionales, normativas, legales, académicas, filosóficas con medidas de control, disposición física y temporal, de tal forma que juega una función estratégica de poder, por ello, como refiere Agamben

(2011), que advierte Foucault, es un cruzamiento de relaciones de saber-poder-subjetividad.

Hablar de dispositivo es poner en foco esa red en la que se llevan a cabo las prácticas institucionales y de los sujetos que se despliegan y le dan vida, por ende, el dispositivo tiene el propósito de producir a los sujetos que realicen las prácticas que le dan sustento, es decir, producen procesos de subjetivación:

El término dispositivo nombra aquello en lo que y por lo que se realiza una pura actividad de gobierno sin el medio fundado en el ser. Es por esto que los dispositivos deben siempre implicar un proceso de subjetivación, deben producir su sujeto. (Agamben: 2011. p. 256)

De manera general, Agamben (2011) define al dispositivo de la siguiente forma:

Entonces, para otorgar una generalidad más grande a la clase de por sí vasta de los dispositivos de Foucault, llamó dispositivo a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos. No solamente las prisiones, sino además los asilos, el panoptikon, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas, las medidas jurídicas, en las cuales la articulación con el poder tiene un sentido evidente; pero también el bolígrafo, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarro, la navegación, las computadoras, los teléfonos portátiles y, por qué no, el lenguaje mismo, que muy pudiera ser el dispositivo más antiguo, el cual, hace ya muchos miles de años, un primate, probablemente incapaz de darse cuenta de las consecuencias que acarrearía, tuvo la inconsciencia de adoptar. (p. 257-258)

No sólo engloba artefactos, también aquello que parece intangible, que no podemos tocar pero que están presentes en todos los actos que llevamos a cabo, así como los lugares donde desarrollamos nuestras prácticas, con qué lo desarrollamos, de qué manera lo hacemos y cuál es el sentido que le damos a lo que hacemos.

Anzaldúa (2005) reconoce otro ángulo para reconocer lo subjetivo que:

El componente subjetivo, se refiere a la realidad psíquica del sujeto, es decir, esa ‘forma de existencia particular que no debe confundirse con la realidad material’ (Freud en Saal, 1979:97), que está compuesta por el conjunto de objetos psíquicos internos del sujeto, su deseo, sus fantasmas y las representaciones (interpretaciones) del sujeto en relación a los lugares que él ocupa y a los objetos que constituyen su espacio psíquico (p. 15-16).

En los procesos de subjetivación una noción que toma relevancia es la de sujeto, con respecto a ella, Anzaldúa (2005) menciona que su realidad psíquica se conforma por aquellos con los que se identifica y a quienes toman como modelo de amor, es decir, los interioriza y lo hace formar parte de la fantasmática de su espacio psíquico, entretejiéndose con la realidad psíquica de otros sujetos. De esta manera, es importante resaltar que la subjetividad se construye en la relación con el otro (el semejante) y con el Otro (orden simbólico), por lo que es necesario aclarar que el sujeto es constituido por un proceso siempre abierto de subjetivación, siguiendo a Anzaldúa (2005): “El sujeto se distingue por la diferencia que introduce entre el lugar que ocupa en la relación de sumisión al orden que lo constituye y la representación que se da de este lugar y de esta relación” (p. 15); por ende define la subjetividad como el conjunto de procesos que constituyen al sujeto, el cual está siempre abierto al cambio; los procesos subjetivos que constituyen dicha subjetividad son de diversa índole, incluyen las fantasías, los deseos, las identificaciones, los vínculos, las transferencias, las formaciones del inconsciente, todo lo anterior configura la realidad psíquica y constituyen al sujeto dentro de un orden cultural simbólico complejo.

Por último Anzaldúa (2005) menciona dos elementos utilizando la alegoría del pliegue, la subjetividad sería la parte de afuera y la subjetivación la de adentro, aquella en la que se reconoce como sujeto, donde los pliegues ocultos son la subjetividad de los sujetos, donde el afuera se conecta con los deseos, con el inconsciente, dicha subjetividad aparece en las enunciaciones de los sujetos, en el decir de su experiencia como acto discursivo que articula, anuda, distribuye y revela saber y poder.

Con base en lo anterior y siguiendo las premisas de Agamben (2011), todo sujeto encarna múltiples procesos de subjetivación en su conformación derivados de las vivencias que

tiene con Otros y las cuales son únicas, de ahí que se derive la complejidad inherente a cada uno pues cada quien tiene experiencias que marcan su proceso de subjetivación de distinta manera. De esta forma, al hablar de la tutoría y por ende de la tutoría de pares, implica poner en revisión aquello que se relaciona y se entrama en el proceso de la tutoría, aquello que en el *afuera* del pliegue tiene la resonancia en el *adentro* de los sujetos, tanto en el tutor como en el tutorado, que a partir de los vínculos instaurados entre ambos actores cabe preguntarse ¿cuáles son las relaciones de poder-saber-subjetividad que las sostienen?

Ahondando en esta noción, Gilles Deleuze menciona que un dispositivo:

...es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneal. Está compuesto de diferentes líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas a otras. De manera que las tres grandes instancias que Foucault distingue sucesivamente (Saber, Poder, Subjetividad) no poseen en modo alguno contornos definitivos, sino que son cadenas de variables relacionadas entre sí.”. (Deleuze: 1990) p. 155

La analogía del dispositivo con una madeja como lo plantea el autor es muy interesante, ya que si tomamos en cuenta como es una madeja se observa que múltiples hebras recogidas en muchas vueltas conforman el hilo, que a su vez, se enrolla para formar la madeja, es decir el dispositivo toma en cuenta múltiples “hilos” de la realidad que se relacionan de distinta manera, no de manera uniforme, así, hablar de saber-poder-subjetividad es hablar de disformidades relacionadas entre sí, continúa Deleuze (1990):

Las dos primeras dimensiones de un dispositivo, o las que Foucault distingue en primer término, son curvas de visibilidad y curvas de enunciación. La visibilidad no se refiere a una luz en general que iluminara objetos preexistentes; está hecha de líneas de luz que forman figuras variables e inseparables de este o aquel dispositivo. Pues las enunciaciones a su vez remiten a líneas de enunciación en

las que se distribuyen las posiciones diferenciales de sus elementos, y, si las curvas son ellas mismas enunciaciones, lo son porque las enunciaciones son curvas que distribuyen variables y porque una ciencia en un determinado momento o un género literario un estado del derecho o un movimiento social se definen precisamente por regímenes de enunciaciones. (p. 155-156)

Todo dispositivo presenta líneas de luz que permiten observar lo que propone sostener, y a la vez, alumbrar los anudamientos que se crean entre esas figuras que le dan forma, las cuales tienen también líneas de enunciación que nos ayuda a entender cómo operan los anudamientos dentro de él, qué y cómo se articulan, qué sostienen; si seguimos la analogía de la madeja, es fácil imaginar la complejidad que va implícita en la idea del dispositivo, porque en sí mismo un género literario tiene sus curvas de visibilidad y de enunciación, pero a su vez son parte de las curvas de visibilidad y de enunciación de un dispositivo más complejo. A pesar de lo anterior, en el seno de su perpetración se gesta su ruptura. Deleuze (1990) aporta:

Se preguntará uno si las líneas de subjetivación no son el borde extremo de un dispositivo y si ellas no esbozan el paso de un dispositivo a otro; de esta manera prepararían las 'líneas de fractura'. Y lo mismo que las demás líneas, éstas de subjetivación no tienen fórmula general. (p.157)

Como se ha mencionado, el despliegue de las líneas de fuerza de un dispositivo y del saber que quiere sostener tiene resonancia en la producción de subjetividades en los sujetos, que no sólo opera la reproducción, *también la resistencia o fuga a lo establecido*:

En tercer lugar, un dispositivo implica ciertas líneas de fuerzas. La línea de fuerzas se produce 'en toda relación de un punto con otro' y pasa por todos los lugares de un dispositivo. Invisible e Indecible, esa línea está estrechamente mezclada con las otras y sin embargo no se la puede distinguir. Se trata de la dimensión del poder, y el poder es la tercera dimensión del espacio interno del dispositivo, espacio variable con los dispositivos. También aquí una línea de subjetivación es un proceso, es la producción de subjetividad en un dispositivo: una línea de subjetivación debe hacerse en la medida en que el dispositivo lo deje o lo haga posible. Es hasta una línea de fuga. El sí-mismo no es ni un saber ni un

poder. Es un proceso de individuación que tiene que ver con grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos: es una especie de plusvalía”. (Deleuze: 1990) p. 156-157

Todo dispositivo tiene esta línea de poder que atraviesa todas sus aristas y se vuelve central porque es a partir de la relación con este elemento que los dispositivos definen la relación con aquellos sujetos que estén dentro de él. A partir de cómo se establezca esta línea de poder es como se estará configurando la línea de subjetivación y por ende, los procesos de individuación. Pero no sólo es un poder absoluto, en los dispositivos es necesario reconocer las diferentes tensiones en que entran los sujetos, de suerte que se despliegan distintos poderes dentro de los dispositivos, estas resistencias se denomina como lo *instituyente*.

Retomando a Satulovsky (2009), menciona algunas prácticas en que se lleva a cabo la función tutorial, la primera es el tutor como tutor, es el proceso en el que se instala al tutor como aquel que moldeará el crecimiento del tutorado a su imagen y semejanza, es decir, le dirá qué caminos seguir, por qué y cómo seguirlos, dejando invisibilizada “...la capacidad del otro como sujeto activo y transformador”. (p. 20). Este tipo de práctica coloca al tutorado en posición de necesitar al tutor para que lo cuide, que lo ampare, que lo proteja, dejando de lado la práctica de empoderarlo para que se haga cargo de sí mismo. Retomando lo anterior, hay una tensión irresoluble⁶ en la función tutorial, perpetuar el modelo educativo tradicional.

Al respecto Monterrosas y Negrete (2018) aportan un elemento de importancia, que el tutor oriente o guíe el camino a seguir del tutorado lo coloca en una relación de subordinación, relación que no solamente sostiene una de las partes, sino ambas, es decir, el tutorado le otorga un rango de superioridad al tutor y lo practica en su relación con dicha figura:

Esto da cuenta de que el estudiante se asume en una posición de subordinación ante la investidura que él mismo le otorga a su tutor, y es desde esa posición que

⁶ El concepto de Tensión irresoluble se toma de Rosa Nidia Buenfil (2007): “La tensión irresoluble pone en juego el conflicto, sus resultantes, como posibilidad instituyente, a diferencia del juego medio aristotélico (que resuelve y erradica la tensión, o la de la síntesis dialéctica en la que una lógica fundante y autodesplegable absorbe y explica el movimiento)” (p. 85)

se da cumplimiento con un mandato. No obstante, ello le representa un conflicto para poder hablar de sus necesidades y derechos frente a los tutores, tiene dificultad para formular preguntas, y se crean situaciones de resistencia, aun cuando le afecte en su trayectoria escolar. (p. 9)

De esta manera, se vislumbra el resultado de esa relación que inhibe el reconocimiento entre los actores institucionales, lo anterior se ve claramente en una de los hallazgos de Monterrosas y Negrete (2018) en el juego del poder en el establecimiento del vínculo-tutor- tutorado:

Hay tutores que tienen claro cómo se ejerce el poder como una fuerza que sostiene productivamente el vínculo en el proceso de formación de los estudiantes, y por otro lado, quienes lo toman como algo asignado en el plano más burocrático-administrativo y no es asumido su rol como formador”. (p. 12)

Es desde esta relación burocrático-administrativa⁷ que se mira la ausencia de las voces de los tutorados, de lo que les atraviesa en sus vidas, cosa que lejos de ser menor es central en los procesos de formación del sujeto.

Satulovsky (2009) reconoce otra práctica de la función tutorial, es la del tutor como mediador, en la cual distingue dos figuras. Una que sitúa al tutor en medio de los conflictos de los actores institucionales, con la finalidad de resolverlos, una especie de juez que pretende “...controlar las conductas de todos los actores escolares...” (p. 40).

La intención de colocarse como juez es que sea quien designe “...culpables e inocentes y denunciando prácticas y fracturas dentro de la trama institucional, que sostienen un supuesto ‘orden’ institucional”. (Satulovsky, 2009, p. 42), o sea, la figura que sostenga la disciplina dentro de los espacios escolares, con lo anterior, no se modifica la relación de saber-poder subjetividad que acompañan al rol docente y que se trasladan al rol del tutor.

La otra figura piensa al tutor con los actores institucionales, sus prácticas se centran en poner a dichos actores en condición de diálogo, crea los espacios para que se comuniquen

⁷ Cabe mencionar que la tutoría desde la dimensión burocrático-administrativo se limita a cumplir con un trámite que solicita la institución para cumplir con el requisito de la impartición de la tutoría.

y pongan la tensión existente en palabra, de manera que ya no es quien resuelve el conflicto, sino es quien coadyuve para que los actores institucionales pongan en juego su potencia como sujetos que se hacen cargo de sus tensiones con los otros (Satulovsky, 2009):

Cuando se piensa en el tutor ‘con’ y no en el ‘medio’, se colabora también en la construcción de una red, en donde, sin duda, el tutor ocupa un lugar tramando, tejiendo, poniendo en diálogo a los distintos actores institucionales, respetando las diferencias de roles dentro de la escuela, pero alentando la comunicación fluida entre ellos. (p. 42)

Aquí opera un proceso de formación para todos los implicados, se pone en juego la deconstrucción justamente de ese ser que se ha estructurado, como lo señala Enríquez (2002) en todo proceso de formación se lleva a cabo en grupo, en un emprendimiento de conjunto activo, ya que no todos pensamos de la misma manera y es a partir de ello que se va conformando el conjunto-guía del grupo. Por último, Enríquez (2002) realza el propósito central del proceso de formación: “El problema central de la formación reside realmente en la apropiación del saber, en el proceso por el cual lo convertimos en un elemento para plantear y ver el problema de un modo diferente a lo que nos era habitual” (p. 31). Lo anterior toma relevancia porque la formación pretende romper con los esquemas estructurados y pensar los problemas de otra forma para que los sujetos se apropien de dicho saber y tenga una aplicación en su vida, de esta manera el conocimiento no quede como mero conocimiento muerto, sino que al contrario, tome vida en el momento que el sujeto lo reactualice en su modo de proceder. También por esto es clave la formación en grupo, porque al estar con los otros estamos en posibilidad de conocer otras maneras de conocer el mundo, y reconocer que nuestra mirada no es la única existente, en pocas palabras, para ser sujetos dialógicos, porque “la formación puede ser una construcción en común en la que cada parte tiene naturalmente conocimientos distintos, pero no en la que existe por un lado aquel que sabe y del otro lado, gente que no sabe nada” (Enríquez: 2002. p. 135)

La siguiente práctica en torno a la figura del tutor mencionada por Satulovsky es el tutor demandado:

...las tutorías son presentadas e instaladas como una solución, como un remedio... ‘aparecen’ como una política compensatoria de respuestas que no da la escuela. De esta manera se le pide al tutor y se carga esto sobre las espaldas del tutor, cuando en realidad esta deuda debiera ser asumida como política de Estado: la responsabilidad de la educación de los niños y los jóvenes que por la escuela transitan. (p. 44)

Lo que la autora describe como *tutor demandado* se corresponde con la declaración emitida por la ANUIES (2000) en torno a la figura del tutor, cuando palia o compensa el papel del docente para cubrir la eficiencia terminal que pretende compensar el rezago educativo que viven las instituciones escolares, en especial las de educación superior en el país, con ello, a los tutores se les endilga una afrenta institucional que difícilmente podrán hacerse cargo ellos solos, ya que el proceso de dicho rezago cruza por múltiples elementos que rebasa lo académico, de hecho, los tutores son demandados como los sujetos que escuchan y guían a los tutorados para saber qué quieren hacer en el futuro y en quién quieren convertirse, en pocas palabras, se les erige como los adultos modelo a seguir, es decir se deja de lado que “...son docentes contratados para atender contenidos disciplinarios de la carrera correspondiente, es decir, profesores frente a grupos que ahora transitan hacia la figura de profesores-tutores jugando un papel fundamental en la formación personal y profesional de los estudiantes” (Monterrosas y Negrete, 2018, p. 9-10).

Lo que esto representa a los tutores es sumamente avasallador, ya que se deposita en ellos una carga que ineludiblemente entrecruza a múltiples instituciones que les corresponde hacerse cargo de la formación de los sujetos, entre ellas, por supuesto, la escuela. Quiero incluir una experiencia que tuve con el director de la escuela primaria “Guillermo Prieto”, ubicada en Iztapalapa, una de las más grandes en toda la Ciudad de México, menciona que *las escuelas ya no son las de antes, donde se iba a adquirir conocimientos, ahora lo que demandan los estudiantes es que se les secuche, se les de contención ante su realidad, y para ello los profesores se encuentran solos y con muy poca preparación*⁸, esta enunciación sacudió en ese momento mi ser, porque sin saberlo, en diferentes espacios se

⁸ El resaltado es mío ya que se refiere a un testimonio.

daban procesos muy similares, entre niños y jóvenes de diferentes edades, pero que en esa condición de vulnerabilidad se encontraban, es decir, la condición del sujeto no depende de su condición etaria.

Lo anterior devela que no sólo el cambio en el paradigma se da en la educación superior, ahora el espacio escolar se perfila como el espacio que contenga las pulsiones⁹ de los estudiantes, que les escuche, que les permita adquirir herramientas y habilidades para enfrentar la vida que se encuentra afuera, y a su vez, esto le posibilita al docente pensarse más allá del que siembra conocimientos en los estudiantes, ahora también lo coloca en un sujeto que se forma junto a los estudiantes y sus nuevos retos, en tanto ellos se forman en cómo caminar junto a los estudiantes, los estudiantes se forman en cómo solucionan aquellas tensiones que se presentan en la vida diaria. Con base en lo anterior, la aparición de la práctica tutorial apertura un *espacio intersticial*¹⁰ que posibilita un giro en la formación de los sujetos adscritos a las instituciones educativas, ese giro tiene que ver con lo mencionado por Monterrosas y Negrete (2018):

No se puede ver a la tutoría como algo complementario a la formación profesional y sí como un espacio de formación que contribuye con el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, a la vez que proporciona información para la toma de decisiones respecto al desarrollo o dificultades que puedan presentarse en la dinámica institucional. (p. 9)

Es decir, el espacio del que se habla está orientado más a la contribución de los tutores (y de las instituciones) en la vida de los estudiantes y en el cómo tomarán sus decisiones en ella que en el proceso académico *per se*, lo cual tiene una implicación sumamente diferente, ya que quien decidirá su vida es el propio estudiante. Ahora, dichas decisiones también se dirimen en el espacio escolar, en ella también se presentan dificultades que rebasan lo meramente académico, esto justamente, es lo que potencia a la tutoría, posibilita poner en revisión las dinámicas no visibilizadas en la escuela como institución.

⁹ Freud reconoce a la pulsión como las fuerzas motivadoras en los sujetos, menciona que existen dos: 1) *Eros* que se relaciona con la pulsión de vida como comer, dormir, beber, reproducirse, etc. y 2) *Thanatos* o pulsión de muerte, caracterizada por la agresividad y a deshacerse de lo que no le agrada o no le beneficia.

¹⁰ De la manera en que utilizo la noción de *espacio intersticial*, siguiendo a Frigerio, es como puntos de articulación, centros de irradiación innovadora, sede de lo instituyente, dando paso a la aparición de nuevas prácticas que movilizan la estructura dada en las instituciones.

De esta manera se configura un entramado con respecto a las prácticas en torno a la tutoría, una enfocada más en un proceso burocrático-administrativo y ponderando el encargo escolar, otra que apertura un espacio donde se pongan en juego las herramientas que han conformado a los sujetos en el proceso de apropiación de los conocimientos para que tomen sentido en su vida diaria y que acompaña al sujeto en la toma de decisiones.

Se presenta un escenario donde la tutoría posibilita un espacio de construcción dentro de las instituciones escolares, las cuales denotan un vacío¹¹; se abre una posibilidad en que el proceso de formación tome otras dimensiones potenciando a todos los actores desde el reconocimiento de los mismos así como la potencia que surge de ellos como sujetos e imbricados en grupalidad, un espacio donde, como menciona Satulovsky (2009), se recupere la memoria, la propia historia, la construcción en común y romper con la fragmentación y el ‘sálvese quien pueda’, propio del capitalismo en el que vivimos. Lo anterior no está desvinculado de la tutoría de pares, una veta que contiene su propio saber-poder- subjetividad y que veremos más adelante.

¹¹ Siguiendo a Ana María Fernández (1999), el vacío deviene a partir del estallamiento de las instituciones públicas, desde el vaciamiento en lo económico hasta el vaciamiento de sentido de otro tipo de instituciones: la escuela pública, el hospital, la universidad, entre otros. Estas instituciones han dejado de ser el espacio de contención del sujeto dejando un vacío en él.

Capítulo 2. La noción de tutoría de pares desde la configuración subjetiva compensatoria

“Yo no tenía ganas de reír, tú reías para no
llorar, yo le guiñaba un ojo a mi nariz, tú consolabas
a tu soledad,
yo sin ninguna escoba que vender, tú con mil y una noches que
olvidar, a mí no me quería una mujer, a ti se te moría una ciudad”.
Sabina

A partir del documento *La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo* emitido por la ANUIES, la tutoría en México toma especial relevancia pues se pretende dar paso al aprendizaje centrado en los estudiantes considerando que la reprobación, el rezago educativo y la deserción pueden combatirse a partir del seguimiento y acompañamiento de las y los estudiantes. Cabe mencionar que la tutoría de pares está planteada para su implementación en el Programa de Tutoría Académica de la ANUIES. Solís (2009) registró que la Universidad de Sonora, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad de Guanajuato, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Universidad Veracruzana y Universidad Autónoma de Yucatán, además de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM tienen modalidades de tutoría de pares como parte de su oferta tutorial.

Rubio (2009) citando a Gasalle, registra universidades donde se ha implementado este tipo de tutorías: “Es el caso de la Universidad Católica de Chile; Universidad de las Américas; Universidad de Loyola, en Chicago; Harvard College, Georgetown University; Vanderbilt University; College of New Jersey, entre otras”. (p. 4) También se registran experiencias en el año de 1976 en los Estados Unidos, en específico en el estado de California con estudiantes de origen mexicano; en estas experiencias, Melaragno citado por Baudrit (2000), reconoce cuatro formas de llevar a cabo la tutoría entre pares:

La Tutoría entre grados (intergrade tutoring) moviliza a alumnos que están terminando el ciclo elemental (tutores) y a alumnos que cursan su primer año (tutelados)... La Tutoría entre escuelas (interschool tutoring) es la segunda posibilidad. En general, los estudiantes de junior high school son los tutores de

niños de escuelas elementales. Una vez más, la diferencia de edad explica la asimetría. La tercera fórmula es la Tutoría en una misma clase (intraclass tutoring). Finalmente, Melaragno denomina la cuarta fórmula como Tutoría informal (informal tutoring). Los alumnos de más edad pueden ayudar a los más jóvenes en matemáticas, en actividades artísticas, pero también en las instalaciones deportivas, en la biblioteca o en las excursiones” (p. 13-14).

En nuestro país, por su parte, Rubio (2009) reconoce este tipo de programas tutoriales en “La Universidad Autónoma del Estado de México y en la Universidad Pedagógica Nacional...” (p. 6). En el caso de la UPN unidad Ajusco se cuenta con dos programas oficiales de tutoría de pares, el primero es por parte del Centro de Atención a Estudiantes (CAE), el cual atiende a solicitud expresa del estudiante, un apoyo con orientaciones académicas en las licenciaturas y en la gestión de trámites administrativos, como refiere el CAE en su página oficial, este programa tiene como propósito brindar “... un servicio comunitario de orientación y asesoría a tus tutorados que son estudiantes de los primeros semestres, a quienes podrás apoyar en su proceso de inserción y adaptación a la vida universitaria”¹²; en la experiencia de Francisco, un estudiante que fue tutor de pares en este programa, advierte de las actividades que desarrolló en la orientación a un estudiante para la realización de diversos trámites administrativos: “cómo tramitar para hacer lo de sus copias, dónde se encontraba para sacar las impresiones, entonces ya veía, lo traía, esta es la instalación, que quería pedir informes en difusión cultural para meterse a unos talleres...”. (F. Calles, comunicación personal, lunes 18 de septiembre de 2017). De igual manera menciona que la mayor parte de las actividades se concretaban en hacer reportes, es decir, que tanto tutor-docente como tutorado tuvieran actualizada la entrega de sus informes tutoriales: “...de ese 100% de la tutoría, hacía un 40 por ciento tutoría de par y 60 por ciento cuestiones administrativas” (F. Calles, comunicación personal, lunes 18 de septiembre de 2017). En las enunciaciones anteriores queda de manifiesto el despliegue del dispositivo de tutoría de pares desde la dimensión burocrático- administrativa, es decir, en el encuentro entre los actores se sobrepone la solución de problemas administrativos a los de formación, ello habla de las prácticas de escolarización¹³

¹² Recuperado de su página de internet el día 04 de febrero de 2019.

¹³ En este trabajo haré uso de la noción de escolarización en el que “...escolarizar es imponer unos

establecidas en la vida universitaria.

La asignación de un tutor de pares se lleva a cabo de dos maneras: la primera parte de la solicitud del estudiante hacia un profesor para llevar a cabo tutoría, en el caso de que el profesor manifieste no tener tiempo para cubrirla, entonces el CAE asigna un tutor de pares. Es decir, el tutor de pares suplente la función tutorial del Docente. La segunda forma opera cuando algún estudiante de Licenciatura solicita al Centro de Atención de Estudiantes el apoyo de una tutoría de pares de forma directa. En el siguiente testimonio de Francisco refiere que su labor tutorial se da en el momento que el docente no puede dar tutoría a sus estudiantes: "...a los chicos que el docente les decía que no los podía asesorar, se les abrió la posibilidad de que un estudiante que estuviera haciendo su servicio social lo apoyara en el acompañamiento...". (F. Calles, comunicación personal, lunes 18 de septiembre de 2017.) En este encargo institucional, en el decir de Francisco, tuvo en dos ocasiones una "especie" de capacitación sobre pretensiones generales del rol a desempeñar, pero no dejan en claro cómo hacerlo, es decir, en la institución están ausentes los soportes teórico-metodológicos que apoyen la labor tutorial, como menciona Francisco. "...del tiempo que yo estuve, alrededor de seis meses haciendo Servicio Social, te soy sincero, más que una o dos veces nos dieron una especie de capacitación, pero nunca te dijeron el cómo hacerlo..."

El otro se llama "Programa Entre Pares UPN", el cual es difundido por el área académica 1, Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión, en él ponen énfasis en la "alfabetización académica en estudiantes de educación superior". El proceso para ser seleccionado como tutor de pares es inscribirse para realizar la evaluación diagnóstica así como enviar historial académico, realizar dicha evaluación, posteriormente, los que acrediten la evaluación tendrán que presentarse a la capacitación del Diplomado, con duración de 180 horas, para posteriormente desarrollar la tutoría de pares alrededor de tres meses. Por lo que se ha indagado, el proceso de capacitación mediante el diplomado se

determinados patrones de conocimientos que han de ser asumidos y, en tal sentido, la escolarización es una forma de regulación social. El aprendizaje de la ortografía, las ciencias, las matemáticas o la geografía también es aprendizaje de actitudes, disposiciones y sensibilidades hacia el mundo que tales materias presentan. Lo escolar es posible a través de la emergencia de sistemas de ideas y de formas institucionales que permiten que sus objetos sean comprendidos, que pueda pensarse sobre ellos y que pueda actuarse sobre ellos. Nuestros modos de razonar son sistemas de inclusión y exclusión en los que categorías y distinciones determinadas se aplican a las rutinas y sucesos de lo escolar" (Popkewitz. 1994. p 6-7)

enfoca en cuestiones asociadas a desempeño escolar tales como el desarrollo de habilidades lectoras, de comprensión matemática, entre otras.

La UPN como institución ha realizado diversos diagnósticos, los cuales se mencionan habilidades que no desarrollan los tutorados como: "...la falta de saberes y procedimientos para el estudio, la imposibilidad de fijar objetivos y metas con claridad y la necesidad de información y estrategias, en los estudiantes de recién ingreso" (Rubio, 2009: 1-2). Para abatir lo anterior se propone implementar la tutoría de pares, en los que se pueden apreciar una gama mayor de elementos que trascienden los aspectos administrativos-burocráticos, y de desempeño escolar, las funciones generales que deberían realizar los tutores pares son las siguientes:

- 1) Establecer un marco global de actuación que corresponda a las necesidades emergentes de los estudiantes.
- 2) Mejorar las relaciones y la comunicación entre los diversos grupos de la comunidad universitaria.
- 3) Fomentar las relaciones personales entre estudiantes a fin de crear en los estudiantes un sentimiento de "Comunidad".
- 4) Proporcionar a los estudiantes estímulos para el desarrollo de la reflexión, el diálogo, la autonomía y la crítica en el ámbito académico, así como, estrategias y recursos para el aprendizaje, tales como el aprendizaje autónomo, la participación en la institución y la explotación de recursos formativos extracurriculares.
- 5) Apoyar y orientar al estudiantado en su proceso de formación integral.
- 6) Identificar las dificultades que se presentan en los estudios y analizar las posibles soluciones.

Estos hallazgos, nos permiten concluir que las funciones de los tutores pares favorecen la integración del estudiante de nuevo ingreso a la universidad y evita el sentimiento de soledad y aislamiento, propiciando claridad para el diseño de rutas de acción. (p. 7)

De lo anteriormente expuesto se visualizan las siguientes consideraciones: reconocen el alcance que tendría una tutoría de pares superando sólo la función de la dimensión burocrático-administrativo y de rendimiento escolar. Aunque se anuncia la necesidad de fortalecer las relaciones personales entre los estudiantes, o entre tutor-tutorado, no se ha conceptualizado sobre la importancia del encuentro ni la puesta en escena de la dimensión de la subjetividad y los procesos de formación que conlleva. Todo lo antes citado expresa el juego que tiene una pedagogía compensatoria, como lo refiere Baudrit (2000):

Gran parte de las investigaciones norteamericanas de la década de los setenta se inscriben en la continuidad de los programas de pedagogía compensatoria ¿Qué se espera de la tutoría? Que contribuya a terminar con el fracaso escolar, un fracaso que se ha detectado masivamente entre los niños que pertenecen a minorías o a medios socialmente desfavorecidos, y un fracaso que resiste a las diversas fórmulas de apoyo introducidas como un complemento de la enseñanza habitual. Se espera de ellos que complementen a los docentes, que aborden aprendizajes de una forma menos académica y que introduzcan la proximidad socioafectiva. (p. 25)

Con la idea de la *pedagogía compensatoria* se reconoce el fracaso de las instituciones escolares y sugiere colocar a la figura del tutor de pares como un medio más para contrarrestarlo, con una proximidad socioafectiva, desde este ángulo, la tutoría de pares funge como un paliativo para realizar las funciones formativas del sujeto que las instituciones no han desempeñado y se practica repitiendo la función convencional del enseñante, con la diferencia de que sustituye, complementando lo que el docente deja de hacer, por una figura de estudiante de mayor grado o de mayor edad, es decir, que propicie mayor proximidad socioafectiva. Baudrit también reconoce la importancia de abordar aprendizajes de una forma que no sólo se apegue a lo académico de forma tradicional, sino que se ponga en juego la proximidad socioafectiva entre los actores para llevarla a cabo, esta proximidad afectiva la encontramos en el despliegue del *vínculo transferencial* que se arma entre los actores, del cual dimos cuenta en el primer capítulo.

Es de llamar la atención que Baudrit (2009) reconoce la relación de saber-poder-

subjetividad de la figura del tutor de pares colocándola en un tránsito para desarrollar la práctica docente, es decir, como un espacio de entrenamiento para que los tutores de pares se vayan preparando en la formación docente:

...a través de la tutoría, los tutores tienen la oportunidad de familiarizarse con las funciones que ejercen los docentes. Ser respetado, tener responsabilidades, gozar de una cierta estima, etc., son aspectos que mueven a pasar del estado no profesional al de profesional. (p. 100)

De esta manera, la relación saber-poder-subjetividad entre los actores la coloca en un lugar cercano a la figura de profesor adjunto, el cual dicho sea de paso, funge como reproductor del poder de tutelaje que se ejerce del docente al estudiante y que es la misma relación de poder que se repite entre tutor-tutorado. El poder sin embargo, no sólo se ejerce de manera unidireccional y no es uno solo, es multidimensional y es una relación, menciona Dussel (2005) "... que se ejerce de afuera hacia adentro y de adentro hacia afuera", en el que se ponen en tensión el poder tanto de un sujeto como del otro, en este caso del tutor de pares y tutorado. Reconocer lo anterior es vital pues el poder se despliega de dos maneras: represivo o productivo, de esta manera se puede identificar cómo ejercemos el poder con respecto al otro, si lo colocamos en el lugar de obligarlo o de incitarlo, y con ello, el poder que desplegamos en el cuerpo del otro. Es necesario indicar que el poder, como menciona Dussel (2005) es: "Esta capacidad de influir sobre otros, o inducir a otros, es maravillosa y tenebrosa al mismo tiempo y produce situaciones que deben seguirse de cerca". (p. 184) Lo anterior se inscribe en un testimonio de Carolina, estudiante con la que se trabajó:

Pensé que iban a recurrar, pensé que eran recursadores pero después vi que se pusieron a lado de Tere y dije 'ah no, son adjuntos'... el que le ayuda al maestro. Que los que son adjuntos sienten que tienen el poder, se ven como autoridad, y no. (C. Rivera, comunicación personal, 12 de agosto de 2017).

Reconocer cómo ejercemos el poder nos coloca en la posibilidad de desplegar el poder sin sujeción, y sobre todo, reconocer cómo se ejerce hacia el Otro para el despliegue de

hacerse *cargo de sí mismo*¹⁴.

También es importante resaltar que este haz de relaciones saber-poder-subjetividad que pretende sostener las instituciones educativas se basa en el vínculo que se arma entre sus actores, ya que el maestro ejerce un poder psicológico, social y físico, Dussel (2005) refiriendo a Steiner, coloca en la mirada la autoridad del docente, que puede ser institucional, carismática o ambas a la vez, con las cuales puede premiar o castigar, excluir o ascender, es decir, a partir de ese vínculo es que se arma la dinámica de las instituciones escolares, pues no hay que olvidar que los sujetos son los que dotan de vida a las instituciones con sus sentidos y prácticas. De esta forma, la educación como un haz de relaciones de saber-poder-subjetividad se encarna en los cuerpos, el cual a su vez se acomoda o se resiste a las prácticas instituidas, con base en lo anterior, hay una inscripción como lo vemos en la siguiente enunciación de Rodrigo, tutorado con el que se trabajó:

... lo que me imaginé fue ‘ya llegó el adjunto y se ve que es de esos acá, intelectualoides’. La verdad es que no tenía mucha idea y no entendía la idea de Tutoría de pares, era muy ambiguo, lo mencionaba Tere pero no sabía a qué se refería, simplemente pensé que eras un adjunto más como los de la UNAM, cuando el profesor no va le rindes cuentas al adjunto y el adjunto te pone tu calificación, y el adjunto te dice si sabes o no, el adjunto es el que toma el control y el poder de la clase.” (R. Sánchez, comunicación personal, 24 de julio de 2017)

El tutor de pares desde la mirada convencional se sitúa a un lado del docente como referente de autoridad desde un saber que requiere ser instruido y un ejercicio de poder de control sobre la distribución de las tareas y los comportamientos de los estudiantes en la ejecución de las mismas, sin modificar la relación de dependencia simbólica entre docente-estudiante que se replica en la relación tutor de pares-tutorado, en el que se visualiza al primero como aquel que ejerce el poder y que lo coloca en una posición de dominación frente al estudiante condicionando sus posibilidades de subjetivación. Lo anterior también genera un imaginario en torno a la figura de la tutoría de pares como un procedimiento administrativo, como se muestra en la siguiente enunciación:

¹⁴ Desde la perspectiva de Foucault hacerse cargo de sí mismo es establecer una relación liberadora consigo mismo, y en ese orden de ideas, cuidar de las consecuencias que tengan en las otras personas.

Me imaginé que eras como un asistente de Tere, no tanto que ibas hacia el grupo, que la ibas a suplir cuando no fuera y que estabas aprendiendo cómo impartir la clase. Me imaginé que era algo administrativo, que te decía ‘si te tengo ahí en las clases es para que estés aprendiendo para que algún día estar aquí frente al grupo sepas cómo hacerlo’ (M. Hinojosa, comunicación personal, 21 de agosto de 2017).

En las enunciaciones anteriores opera un reconocimiento al tutor de pares a partir de los referentes que se inscriben en la biografía de los tutorados, donde existe una relación de poder que se proyecta sobre el tutor de pares igual a la relación de poder proyectada en un profesor adjunto¹⁵, el cual efectivamente se instala a un lado del docente operando de esa manera su lugar frente a los estudiantes. Al ser planteado como un proceso similar a la tutoría realizada por el docente, la tutoría de pares puede desplegarse como una práctica que anula al tutorado para cumplir un procedimiento burocrático-administrativo y solamente en la dimensión de lo escolar, trazando el camino a seguir del tutorado sin darle la posibilidad de elección, y por ende, de ser sujeto, lo cual advierte también Baudrit (2009):

Reducir la actividad del tutelado y, al mismo tiempo, querer que progrese son dos actitudes pedagógicas incompatibles. Si el papel del tutelado se minimiza, se le sitúa en una posición desfavorable para aprender; si se le hace participar en el trabajo, tiene más oportunidades de progresar (p. 30).

Pero a la par, en estas prácticas instituidas emergen elementos que aparecen como instituyentes, como lo expresa puntualmente Rubio (2009):

Sin embargo, aquí destaca un aspecto importante en el que interviene el tutor-par y es el apoyo personal-emocional, que aun cuando no es una petición expresa, ésta emerge a través del vínculo que se establece entre tutor-par y tutorado. (p. 7)

Cuando en la práctica de tutoría de pares se lleva a cabo el encuentro entre tutor de pares-tutorado, entre dos sujetos que se reconocen con el mismo poder, surge este vínculo

¹⁵ La figura del profesor adjunto emergió en tres entrevistas realizadas a los estudiantes del campo, por esa razón es que la traigo a cuenta en este trabajo. Los estudiantes hicieron la analogía por el hecho de llegar a la sesión con la profesora, es cuando aparecen los referentes previos de los sujetos.

transferencial de confianza, de camaradería, que trasciende lo educativo y que se instala en la idea de lo formativo que en términos de Enríquez (2002) trasciende al tener injerencia en nuestra vida diaria; de esta manera, a pesar de que la tutoría de pares convencional instala su práctica en cuidar y guiar al tutorado en el difícil proceso de inserción y camino dentro de la institución universitaria siempre emerge la necesidad de una contención psicosocial (la autora lo pone como apoyo personal-emocional) que los sujetos buscan, algo de lo que habló el director Jorge de la secundaria Guillermo Prieto, ese mismo hallazgo que tuvimos durante estos años y con lo que trabajamos en los espacios de formación.

Por último, es necesario poner en revisión la enunciación de Baudrit (2000) con respecto a la población que presenta el fracaso escolar, ya que no sólo es con minorías o medios socialmente desfavorecidos, este fracaso se ha presentado en distintos sujetos inscritos en múltiples contextos, como menciona Fernández (2013): “Si nos encontramos frente a modos específicos de subjetivación que abarca sectores de tan disímiles condiciones de vida, podría pensarse que se estaría configurando una particular modalidad de estrategia biopolítica¹⁶ de vulnerabilización de jóvenes” (p. 8). De esta manera, en esta investigación-intervención reconozco que el fracaso escolar y las dificultades de inserción en la cultura universitaria están atravesados por una biopolítica de vulnerabilización de la juventud sostenida por diversas instituciones y desde múltiples inscripciones, incluida la escolar.

Con base en los planteamientos anteriores se puede distinguir la forma en que la tutoría de pares toma un lugar compensatorio a la labor del docente en el que sus tareas y funciones se abocan a alcanzar los estándares de rendimiento escolar solicitados por las instituciones de educación superior, en el que el estudiante es visto como un indicador o evidencia de la eficiencia de las instituciones educativas, Al no modificar en la práctica de la tutoría de pares convencional el vínculo transferencial entre tutor de pares-tutorado no se da espacio para el encuentro entre los actores, lo que reproduce el mismo efecto que en la tutoría

¹⁶ El término de Biopolítica en Foucault (1998) tiene dos ejes principales que la sostienen: “Las disciplinas del cuerpo y las regulaciones de la población constituyen los dos polos alrededor de los cuales se desarrolló la organización de la vida... La vieja potencia de la administración de la muerte, en la cual se simbolizaba el poder soberano, se halla ahora cuidadosamente recubierta por la administración de los cuerpos y la gestión calculadora de la vida”. (p. 83-84)

desplegada por el docente, es decir, se obtura el reconocimiento entre ambos como sujetos y no permite que el tutorado se haga cargo de sí mismo como un sujeto autónomo y no se reconoce la especificidad de su proceso de formación. De igual manera, la tutoría de pares se **presenta como una práctica innovadora, pero al revisar cómo se despliega es visible que el tutor de pares sustituye a la figura de autoridad del docente, sin que se genere una proximidad entre los actores. Con base en lo anterior nos preguntamos, ¿en dónde radica la diferencia en la práctica de la tutoría de pares?**

Capítulo 3. Tutoría de pares como dispositivo de formación desde los preceptos del MEXESPARG

“Mientras subo del abismo, mientras el miedo se enfría...”. Sabina
“Anda, deja que te desabroche un botón que se come con piel la manzana
prohibida,
y tal vez no tengamos más noches y tal vez no seas tú, la mujer de mi vida”. Sabina

En este capítulo abordaré los aspectos que se han ido construyendo desde el ámbito de la experiencia del proyecto internacional Investigación e Intervención educativa comparada México-España-Argentina (MEXESPARG) en la tutoría como una de las Líneas de Generación de Conocimiento dentro del proyecto del cual formo parte desde el 2014 a invitación de la Doctora Teresa Negrete y en el que me he desempeñado como ayudante de investigador y tutor de pares, el cual es una vertiente dentro de esta Línea de Conocimiento. Como parte de los preceptos desplegados en el proyecto reconozco al proceso de formación del sujeto constitutivo en contraparte a la escolarización, proceso en el que se limita a la tutoría convencional. En este proceso de formación un elemento importante es la *regulación acompañante* que se instala entre el tutor y tutorado, ya que se reconocen los conocimientos, alcances, límites, potencias que tiene cada uno y desde donde se posibilita que en cada encuentro aparezcan interrogantes nuevas a partir del trabajo tutorial. El reconocimiento entre los actores supone también el deseo del deseo del otro, es decir, el deseo del acompañamiento del otro porque se ha establecido un vínculo de confianza que potencia en lo vital dicho dispositivo, es decir, se instala una *hospitalidad en el dispositivo* de investigación-intervención.

Es necesario hacer una diferenciación con respecto a la tutoría de pares compensatoria y la que con este proyecto se ha acuñado en el marco del MEXESPARG y se da cuenta en esta investigación-intervención. La primera diferencia *es la apuesta a la formación de los sujetos rebasando la lógica de las pautas de la escolarización*, ¿de qué hablamos cuando hablamos de la *formación* de los sujetos? Encuentra su sentido al referirme en la diferencia entre grupalidad e individualidad ya que el proceso formativo sólo puede *desplegarse en grupo*, ya que según Enríquez (2002): “Cada uno de nosotros tiene un conjunto a disposición y quizás si todos pudieran comunicarse con todos podríamos tener

un conjunto disponible de todo el grupo. Ése es un primer punto” (p. 29). A su vez Fernández (2013: p. 22) señala que el clima de confianza, la densidad, la intensidad de lo grupal como elementos que producen la *experiencia* de formación, esta experiencia no es dada sino construida por el sujeto y siempre se da en un tiempo y espacio psíquico que la determina con un estilo que propone un ritmo y genera un clima; retomando a Winnicott menciona que la condición de posibilidad de la experiencia se construye “entre” el sujeto y el Otro y el valor de la ilusión como concepto centrado en la creación de lo dado. Esta experiencia en el formarse mediante el grupo la refiere Dalia:

...no sé, me acuerdo mucho una en la que estábamos Montserrat H., Caro tú y yo, nada más éramos las tres, le estábamos ayudando a Montserrat como a tratar de configurar su protocolo o algo así, yo le decía lo que toda la vida le he dicho “es que está todo enredado, o sea es que síte entiendo pero no lo estás acomodando”, y me acuerdo mucho que esa vez, o sea, mi manera de decírselo ella no lo entendía, entonces esa vez me acuerdo mucho que tú se lo dijiste, obviamente a tu modo, y agarró la onda y a la siguiente vez ya lo había hecho así... pero creo que esas veces me gustaban porque eran muy íntimo, era como de complicidad entre tú y nosotras... (D. González, comunicación personal, 07 de septiembre de 2017)

La condición de posibilidad de la experiencia en el testimonio anterior, propicia el reconocimiento del “entre” del sujeto y el Otro, cuando refiere “lo enredado” en un sentido de densidad, de un clima de confianza asociado a lo íntimo y al ejercicio de dilucidación grupal desde la multiplicidad de disposiciones de cada integrante: “mi manera de decirlo” y “a tu modo”, que dan sentido a enunciaciones múltiples con el valor de la ilusión. En ese encuentro, también fue notoria la intensidad al momento en que Montserrat H. expone su tema, tanto Caro como Dalia la interpelaron de forma intensa, al señalarle “ser muy cuadrada” con cierto significado de la imposibilidad de salirse de la mirada instituida de su tema, aferrándose a ella.

La grupalidad hizo visible la resistencia que tenía Montserrat H. en cómo miraba el abordaje en su proyecto de la investigación-intervención para desplegarlo. En la siguiente sesión Montserrat retomó todas las observaciones expresadas, reconociendo cuan apegada al discurso de lo instituido se encontraba, incluso también, como parte de su vida.

Es con estos virajes que se hace posible el proceso de formación, que lejos de cumplir con la tarea escolar, encuentra su lugar transformando los procesos de subjetividad¹⁷ constituyentes en Montserrat H.; es decir, en la vida difícilmente se opera en solitario. Este movimiento de cambio lo propició la grupalidad¹⁸, porque Monserrat, Caro y Dalia, como grupo, pusieron en operación sus “conjuntos guías”, a manera de compartir sus biografías, experiencias que dejan visible el problema central del proceso de formación, que “...reside realmente en la apropiación del saber, en el proceso por el cual lo convertimos en un elemento para plantear y ver el problema de un modo diferente a lo que nos era habitual” (Enríquez, 2002, p. 31).

También el testimonio de Dalia da cuenta de la *regulación acompañante* que “consiste en lograr que el grupo se apropie y trabaje las cosas interrogándose, que avance en su modo de ver y plantear las alternativas de modo que concluya más fuerte de lo que empezó” (Enríquez, 2002, p. 33); porque en esa sesión cada participación mostró un ángulo de lectura a Montserrat H. sobre su tema de investigación-intervención, que le permitió verse cuando ella misma se “espejó” con la mirada de los otros, y se comenzó a cuestionar sobre la forma en que ella vivía las situaciones, logrando apreciarse el cambio de mirada en la siguiente sesión al exponer su tema dejando asomar la mirada espejeada consistente en un desplazamiento de su lugar a otro en el que pudo mirarse de manera distanciada y cercana a la vez.

Otra acepción que tiene el proceso de formación es el reconocimiento de los *distintos conocimientos de los sujetos*, lo cual no quiere decir que unos sepan más que otros, rompiendo con la idea de la ortopedia social que existe en la tutoría de pares compensatoria, subrayando que el tutor de pares se conciba como la figura que tiene mayor conocimiento que el tutorado, y con ello, se establezca una relación de dependencia, como lo muestra Caro en su enunciación:

Pues en ese rato fue que Tere no fue a la escuela y tú nos dabas las sesiones, y eso

¹⁷ “Con la noción de producción de subjetividad aludimos a una subjetividad no como sinónimo de sujeto psíquico, que no es meramente mental o discursiva sino que engloba las acciones y las prácticas, los cuerpos y las intensidades; que se produce en el entre con otros y que es, por tanto, un nudo de múltiples inscripciones deseantes, históricas, políticas, económicas, simbólicas, psíquicas, sexuales, etc.”. Fernández, Ana María Política y Subjetividad.

¹⁸ La noción de grupalidad es de Ana María Fernández y se despliega más adelante en este capítulo.

estuvo padre porque de alguna manera no perdimos el ritmo de lo que andábamos haciendo, pero yo no te veía como autoridad, ni como el gran maestro sabelotodo, te veía como alguien que buscaba alentarnos, apoyarnos, darnos ese empujón. (C. Rivera, comunicación personal, 12 de agosto de 2017)

Ahora, el proceso de formación tiene un propósito que expresa el autor en dos procesos: saber amar y saber trabajar, como él mismo explica (Enríquez 2002):

Saber trabajar quiere decir ante todo sentir placer por el hecho de pensar en la medida en que todo acto de trabajo pone en marcha un cierto modo de pensar que conduce forzosamente a otras interrogaciones y a otros modos de pensar (p. 137).

Evocar a sentir placer en las prácticas que se llevan a cabo y que coloca en una deconstrucción continua, cuestionarnos, rearmarnos, de pensar de otro modo, de volvernos caleidoscopios, siguiendo la alegoría de Satulovsky (2009), para mirar las prácticas desde múltiples ángulos y con otros matices. Lo anterior se relaciona con lo que Sergio comenta:

...es el compromiso que tienes, porque estas tutorías que tienes, por decir extracurriculares ya no tenían por qué ser, pero se seguía manteniendo el grupo y pues también es parte de nuestra formación y que nos ha ayudado mucho a darnos cuenta tal vez de cosas que dejamos de hacer, cosas que no nos permitimos ver durante toda nuestra trayectoria académica en la universidad, entonces ahora es cuestión como de volver a retomar, tengo que volver a hacerlo y es el compromiso que se da consigo mismo y con el grupo también, porque el grupo también es parte de esta formación. (S. Lázaro, comunicación personal, 20 de agosto de 2017)

En la enunciación anterior Sergio reconoce un compromiso adquirido en el proceso del acompañamiento con la grupalidad, expresado en la práctica de tutoría fuera del tiempo institucional de la licenciatura, elemento que le fue significativo, en ese reconocimiento también observa la necesidad de retomar el trabajo que le ha permitido comprometerse con la grupalidad y con él mismo, ese trabajo que le ha sido placentero realizar pero que por diversas razones aplazó por algún tiempo.

Por su parte, Monserrat H. reconoce, al igual que Sergio que el trabajo de tutoría posterior al concluir los créditos de la licenciatura, que al ver el trabajo se abre la disposición de dar continuidad con nuestro proyecto:

... ustedes al ver trabajo están dispuestos a apoyarnos, pero a las personas que no han tenido tiempo o que en realidad no es su prioridad no van a estar buscándolos, como lo hacían en sexto, séptimo, entonces estábamos acostumbrados a eso que ahora en este año, la disponibilidad ahí sigue, de parte tuya y de Tere, depende de cómo tomemos nuestro proyecto...

Como puede apreciarse, en el testimonio de Monserrat, el trayecto formativo ha devenido en un posicionamiento distinto al del ser estudiante porque ahora depende de su propio proyecto, que a su vez, lo percibe con una regulación acompañante en lo grupal.

Saber amar implica un deseo de transitar el camino de la formación acompañado del Otro, el reconocimiento al que hacemos alusión refiere la incompletud del sujeto, la necesidad de desear pero también de ser deseado que se traduce en la necesidad de reconocer y de ser reconocido, como lo menciona Enríquez (2002):

Quiere decir que este trabajo de formación debe hacer surgir en el otro deseo del deseo del otro. Sentir deseo del otro significa reconocer que en cierta medida yo me siento incompleto, que necesito al otro también para poder existir. No alude esto obligatoriamente al amor apasionado pero sí a la idea de que no puedo existir sin el reconocimiento amoroso del otro. Decir que hay deseo del deseo del otro es decir que lo que yo deseo es que el otro me desee también, que tenga ganas de entrar en relaciones de reciprocidad, que tenga ganas de reconocermé plenamente como soy. (p. 138)

Esto opera como transferencia amorosa con afectación de reconocimiento, que en la tutoría de pares cobra potencia. Transferencia que instala relaciones de reciprocidad entre ambos actores y la grupalidad, crea vínculos de confianza que disponen a los sujetos abiertos a su proceso de formación. En la mayoría de las entrevistas se observa este tipo de operaciones:

...entonces como que ya tenía más confianza de decírtelo a ti y te entendía más que por ejemplo, si iba con uno de mis compañeros, y tenía muchísimo más confianza contigo, de parecer tonta, de preguntar algo obvio, tenía más confianza de ir contigo que preguntarle a Sergio o a Rodrigo... y era por este vínculo como emocional. (D. González, comunicación personal, 07 de septiembre de 2017)

En este testimonio Dalia refiere un momento en que ya se había instalado un vínculo “emocional” o de confianza, en el cual es más cómodo exponerse que en uno en donde pueda ser juzgada como “tonta” por “preguntar algo obvio”. Este vínculo “emocional” que nombra Dalia refiere a una hospitalidad del dispositivo¹⁹ que, en términos de Fernández (2003. p. 38) cobra lugar en la tutoría de pares, donde se pone en juego la potencia del deseo del otro y las limitaciones con las que hay que enfrentarse. En este caso, Dalia desplegó su potencial como una estudiante en proceso de formación cuestionándose dentro de este espacio, a la vez que enfrentaba las limitaciones proyectadas en una fantasmática²⁰: exponerse ante los compañeros quienes la juzgarían por exponer sus dudas²¹, como lo menciona Fernández (2003): “En tal sentido, las autopercepciones de inferioridad que desde ellas alguien puede componer pueden obturar, clausurar o arrasar las posibilidades de apropiación y despliegue de sus potencias de sí” (p. 38).

Es en el establecimiento del vínculo de confianza donde se visualiza el espacio donde potenciar la experiencia del sujeto y le sea significativa en su realidad, como refiere

¹⁹ “Hasta aquí se han planteado dos dimensiones de la hospitalidad del dispositivo psicoanalítico. La primera y muy básica refiere a sostener la singularidad no sólo de la escucha, sino también del diseño de las modalidades del abordaje en el caso por caso de la propuesta de trabajo. La segunda implica ampliar la elucidación no sólo de las transferencias recíprocas, sino también de la indagación de la implicación del/la analista en la singularidad caso por caso. Estas dos condiciones permiten distinguir y relacionar los entramados sucesivos y simultáneos de despliegues y repliegues en que se hacen presentes los distintos niveles de materialidad fantasmática y condiciones de existencia” (p. 44).

²⁰ Siguiendo a Fernández (1989): “En tanto portador de un deseo reprimido, un fantasma suscita en aquél ante el que se devela el horror, la fascinación o la indiferencia según despierte -en ese testigo que se siente invitado a convertirse en actor- una condena violenta, un deseo análogo pero hasta ahora latente, o eficaces mecanismos de defensa, en particular de negación”. (p. 91)

²¹ Esta enunciación da cuenta de un hallazgo que se abordará en otro escrito, la dimensión del género en el despliegue de la tutoría de pares. Es claro que la inscripción con lo masculino en Dalia es de temor a la sabiduría que proyecta en ellos, pero en la relación con el tutor de pares, el cual es otro masculino, la relación se transforma en alguien que contiene sin juzgar. Y otra dimensión es la relación con lo femenino, pues no hace referencia que con ellas sintiera desconfianza o temor.

Fernández (2003)

Es, justamente, en el campo de la experiencia de sí donde se balancearán o desbalancearán realidad psíquica y realidad del mundo; es decir, donde se tendrían que equilibrar la apuesta a jugar las potencias de sí que las dimensiones del deseo habilitan y el cálculo de las limitaciones y posibilidades con las que necesariamente hay que lidiar”. (p. 38)

Martha reconoce que ese vínculo de confianza referido a la hospitalidad del dispositivo, es el que permite aperturar en la palabra, aquellas problemáticas que en el camino formativo aparecen: “...entonces creo que ese vínculo que se va formando como que te ayuda, porque cuando te atorras en algo te sientes en la confianza de decir ‘oye, estoy atorada en eso’...” (M. Villanueva, comunicación personal, 09 de septiembre de 2017). A partir de este vínculo de confianza se puede reconocer el error y se le deja de tener miedo, se instala otra lógica de proceder armada desde el establecimiento de un trabajo en grupalidad que habilite y aumente la potencia del estudiante en su modo de proceder.

El establecimiento de los vínculos pone en revisión la importancia de la afectación, todo sujeto tiene la capacidad de afectación hacia el otro y la forma en que se afecte tendrá resonancia en el establecimiento del vínculo, como refiere Skliar (2014):

A cada cuerpo le corresponde un poder de afectar y ser afectado... Nuestro querer varía según el modo en que somos afectados. Si somos afectados de tristezas, no nos podemos apropiarse de aquello que nos afecta, nuestro querer tiende a ser débil y la capacidad de actuar, impotente. En cambio, si somos afectados y ello nos provoca alegrías, aumenta nuestra potencia de actuar. (p. 24)

De esta manera, toma relevancia la manera en cómo se instala el vínculo con el otro, porque de ahí dependerá cómo lo afectamos, con base en lo anterior la enunciación de Montserrat H. evoca la manera de afectación que vivió en el despliegue de la tutoría de pares: “Pues de amistad, de ese Héctor que se reía, que a pesar de que nos debatía terminábamos felices y contentos, es que no sé cómo decirte la palabra”. (M. Hinojosa, comunicación personal, 21 de agosto de 2017) Se puede observar que los encuentros le resultaron espacios de júbilo, donde a pesar de que en el establecimiento del debate

hubiera momentos de resistencia y tensión, siempre “terminábamos felices y contentos”, ese encuentro seguía siendo un espacio de alegrías, de júbilo.

En toda afectación ineludiblemente hay un rozamiento, un cuestionamiento de lo hasta ese momento aprendido, una colisión de lo aprendido por todos aquellos que están juntos, que tiene resonancia en los sujetos, tener clara la afectación que trastoca en el Otro es tener claro que hay un poder que también se pone en juego y que es a partir de ahí que se determina la producción de subjetividad de los sujetos; con base en lo anterior siempre tenemos la posibilidad de elegir hacerlo desde un espacio de contención, de “amorosidad”, como lo menciona Skliar (2014):

En ambos casos –que el mundo siga y que los nuevos tengan otros medios disponibles- no se trata sino, siguiendo la estela de la filósofa alemana, de la responsabilidad por un gesto de amorosidad. “Amorosi-dad” puede ser aquí otra de las palabras que nombre una cierta forma de entender los vínculos, de pensar las afecciones y de caracterizar el lugar, el espacio, donde los vínculos acontecen. (p. 25)

En la enunciación de Rodrigo se hace patente lo anterior: “...que también me imagino estaba influenciado por el vínculo, que el vínculo ya estaba formándose, esa visión de tutor de pares, era como mi amigo Héctor, y porque estaba preocupado porque no hacía nada”. (R. Sánchez, comunicación personal, 24 de julio de 2017)

Como mencionan Sonia y Correa (2015) el establecimiento del vínculo se vuelve central en el proceso educativo, por ende, en el proceso de la tutoría de pares:

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 tutorado”. (p. 111-112)

En este punto conviene reflexionar qué es un formador, ¿es similar al oficio del

interventor?, y por ende ¿al del tutor de pares?. Explorando posibles respuestas puedo señalar que es un sujeto que vive con pasión lo que hace, que se presente como persona, con afectos, conflictos, amores, a veces con prejuicios, entusiasmos, cosas que le gustan y que le desagradan, permite el paso de las personas de un estado a otro y les despierta las ganas de dar este paso; suele decir profundamente lo que piensa, sin persuadir al otro, se interroga no sólo sobre su saber sino y por sobre todo, el tipo de relaciones que instaura y los elementos destructivos que puede él mismo sacar de sí sin darse cuenta, y la única posibilidad para él de darse cuenta es poder dialogar con los otros de tal modo que los demás puedan decirle cómo lo sienten y lo viven.

Un tutor de pares desde la mirada del proceso de formación instaura un vínculo de confianza con el tutorado, esto no quiere decir que sepa su vida personal, más bien es en el sentido de abrir el espacio de confianza para exponer y conocer sus angustias, incertidumbres, pesares, etc., porque justamente entrar en el proceso de transformación que implica el proceso de formación engendra estas emociones, tensiones, desaguisados, desencuentros, sinsabores, todo esto está implicado en la práctica tutorial. Pero ¿por qué plantear la tutoría de pares desde este enfoque?, en adherencia a Enríquez (2002):

Se trata de lograr que las pulsiones de la vida en la gente puedan dominar sobre las pulsiones de la muerte y también, diría yo, hacer entender a los sujetos frente a quienes estamos que si quieren ser sujetos completos tienen que poder vivir como sujetos históricos, sujetos con derechos civiles, siendo sujetos psíquicos y siendo sujetos morales” (p. 162).

La tutoría de pares se realiza en el encuentro, este opera como un dispositivo que se establece desde la hospitalidad porque en él se despliega la escucha caso por caso²² y se establecen transferencias recíprocas en los entre-cuerpos, así como una implicación de los participantes incluido quien interviene o interventor o tutor de pares. Para ello es necesario estar en permanente indagación de las diferencias y similitudes, para distinguir cómo se dan en los entramados, pliegues y repliegues que se presenten²³, con esta

²² Hacemos alusión a la singularidad que implica cada sujeto, ya que en esta singularidad se reconocen las huellas y marcas que tienen inscritas en su biografía y que son diferentes en cada uno.

²³ Ana María Fernández (2013) señala que: “Las diferencias o similitudes generacionales, de género, de

herramienta se analiza el establecimiento de los vínculos. Todo lo anterior permite analizar la manera en que afectamos al Otro a partir de cómo se configuran los vínculos de amorosidad, cuyas afectaciones producen alegría, potencian nuestro actuar en vez de menguarlo, lo cual se hace patente en las enunciaciones de los estudiantes en un “vínculo de confianza”.

Hasta aquí ha sido necesario revisar las cargas de multiplicidad e intensidad que atraviesan el proceso de formación de los estudiantes y el papel del tutor de pares en los procesos de estas cargas.

opción sexual, de poder adquisitivo, religiosas, políticas o aún de hábitos de vida urbanos, suburbanos o rurales no se agotan -o, más bien , se escapan- en la indagación de los movimientos transferenciales recíprocos” (p. 42)

3. 1. Lo que diferencia al campo de lo grupal

“...que a piscis y a acuarios les toca el vinagre y la hiel”. Sabina
“No sea que Paulita se ponga a llorar, al oír su milonga.
No sea que a Paulita le dé por bailar, al compás de la conga”. Sabina

El despliegue de la tutoría de pares hasta aquí enunciados encuentran derivación desde los preceptos del MEXESPARG, particularmente en la grupalidad, como modo de proceder conceptual y metodológico, en dos planos de análisis: el primero, refiere al grupo, revisado desde lo ontológico²⁴, atendiendo a la inscripción de los movimientos de las dinámicas existenciales de los sujetos in situ del grupo. ¿Cómo opera el despliegue en este plano? Es a partir de la formación en los espacios curriculares transitadas con ellos mediante la creación de situaciones de indagación. Con estas situaciones se propician las vivencias que inducen al hacer, al hablar y al ver la otredad, dando cuenta de los vínculos afectivos, los juegos de saber-poder- subjetividad que los han constituido como sujetos, y al ponerlo en cuestionamiento se va transitando hacia experiencias que se entretengan con su condición existencial. De ahí que la formación en grupo se movilizaba entre encuentros desde el espacio áulico y fuera del aula, con demandas específicas de tutorías y definición de otros encuentros en otros espacios de convivencia en los que siguió operando el acompañamiento tutorial.

El segundo plano de análisis es lo grupal como un plano analítico de lo epistémico, es decir, como un campo de problematización en dos vías: una, referida a los temas y problemas de la investigación-intervención que se desarrollan, haciendo visibles y enunciables los componentes que los van configurando, desde el despliegue de los proyectos sostenidos por los estudiantes hasta su cierre/apertura de los mismos; otra, en relación con los componentes que configuran lo grupal y sus múltiples expresiones.

Tanto en una: el grupo, como la otra: lo grupal opera la problematización, analizando las conceptualizaciones que atraviesan a cada una de ellas, así como los criterios de demarcación y la inscripción de sus prácticas, interrogando a cada estudiante respecto a

²⁴ La interpretación de esta noción se acerca a lo planteado por Sartre, donde el ser se construye a partir de las decisiones que toma y las condiciones sociales y materiales que le rodean, a partir de ello, el ser es una serie de múltiples inscripciones que le atraviesan y le configuran

qué enunciados conceptuales ponen en activo de cada autor, cuáles son los cuestionamientos formulados a partir de ellos, cómo les posibilita ver y enunciar su hacer así como las derivaciones que surgen de los proyectos y sus impensables puestos al descubierto. Por tanto, un ejercicio de elucidación de los procesos de formación de los estudiantes en el terreno de las subjetividades y subjetivaciones por las que atraviesa el intervenir y el ser intervenido, en esa implicación mutua en la que despliegan múltiples interpelaciones. Se suscita así una simultaneidad entre lo que se despliega en la tutoría y lo que cobra efecto en la población con la que estudiantes y proyectos intervienen, con los diversos dispositivos puestos en juego para la intervención. Esta noción tiene algunas características que vale la pena resaltar, la primera que hace mención Fernández (1989) de lo grupal es la elucidación crítica, asumidas como prácticas que retomando a De Brasi:

Elucidar es una: labor propositiva, una exploración acerca de... inacabada, sujeta a revisiones y ajustes provisorios, aunque no por eso menos rigurosos; se tratará de pensar sobre lo hecho mientras se buscará conocer con mayor precisión eso que como hecho deberá ser deshecho, para entender su irradiada composición, otorgando a la actividad de-constructiva un lugar central en la tarea de elucidación. (p. 13)

Lo anterior da pie para llevar a cabo la exploración de lo que sucede dentro del grupo y los movimientos entre la grupalidad y lo grupal, conocer y sentir su composición, leer cómo se va desplegando su dinámica, cómo es su proceso de deconstrucción y cómo acompañar dicho proceso en múltiples dimensiones, "...hay un acompañamiento, valorar lo que va pasando en el grupo, porque la perspectiva que nosotros tenemos es poner siempre a revisión lo que acontece". (T. Negrete, comunicación personal, martes 23 de enero de 2018). Cuando se pone a revisión lo que acontece es estar en un proceso de elucidación constante, poner en análisis lo que se despliega dentro y fuera del grupo bajo una perspectiva de la grupalidad. Explorar el por qué sucedía algún acontecimiento de una forma y no de otra; dentro de las sesiones con los estudiantes la deconstrucción fue la herramienta de intelección y medio para desmontar los supuestos de su formación, así, los estudiantes se habilitan para el uso de esta herramienta por y para sí mismos en los espacios donde realizaron su investigación-intervención.

Una característica de la grupalidad es su potencia para plantear un campo de problematización en el que se discuten sus criterios de demarcación, los rigores epistémicos y metodológicos para que en sus contrapuntos locales y no generalizables pueda operar una "caja de herramientas" que dé paso a las experiencias grupales y dejar de lado las acciones en grupo (Fernández 1989: p. 17), en tanto campo de problemáticas y de experiencias grupales obliga a dejar de pensarlo desde las inscripciones de las epistemologías reduccionistas de objeto discreto (epistemologías de campos de saber delimitados como la Sociología, Psicología, Pedagogía o Psicoanálisis) para pensarlo desde la articulación en diferentes dimensiones como refiere Fernández (1989):

...habrá que transitar la tensión entre las epistemologías de objeto discreto y la producción de redes interdisciplinarias que permitan crear nuevos pasajes de lo visible o lo enunciable en el campo grupal. Esto implica, asimismo, la posibilidad de sostener la tensión entre las especialidades disciplinarias y los saberes transversalizados". (p. 20)

De esta manera, el abordaje del tópico lo grupal visto desde la perspectiva de la grupalidad, posibilita crear una mirada conformada por la producción de una red de enunciados conceptuales que enlaza diversos saberes de manera transversal, ampliando así el horizonte de intelección desde diversos ángulos, dejando de lado el reduccionismo que implica el de cuerpos teóricos por separado y de forma hipotético-deductiva. Se pretende superar la mirada antinómica que sostienen la distinción Individuo/Sociedad, experiencia/conocimiento, adentro/afuera, común/diferente, propio/extraño, el sí mismo/lo otro, yo/tú, odio/amor, sensible/inteligible, experiencia/conocimiento, hombre/mujer la cual ha permeado a los campos de saberes de la Psicología, la Sociología y, por ende, de la Pedagogía, cada una le otorga un peso específico a estos pares oposicionales dando como resultado una mirada reduccionista que sólo se ajusta a lo que mandata cada postura. El tópico de lo grupal apela a otro tipo de tensiones que den cuenta del espacio de lo singular-colectivo, que anuda otra lógica, como lo cita Fernández (1989):

Para ello un par antinómico: Individuo vs Sociedad exige su elucidación crítica. La de- construcción de este a priori conceptual abre la posibilidad de realizar un pasaje de criterio antinómico de individuos vs sociedades, hacia una operación

conceptual que puede evitar una ‘resolución’ reduccionista y se permita sostener la tensión singular-colectivo. (p. 20)

En suma, en el presente trabajo de investigación-intervención reconocemos dos planos de trabajo, cuando hablamos de lo grupal, donde el grupo hace visible y enunciable su inscripción ontológica y con el de la grupalidad su inscripción epistémica.

Lo anterior permite observar las áreas de visibilidad sobre los acontecimientos grupales y las que han quedado invisibilizadas, en otras palabras, su pensar y sus impensables, sus objetos afirmados y denegados, lo que se manifiesta y lo que queda latente. El criterio anterior permite observar sobre lo enunciado y sus prácticas para pensarlo de otro modo y abrir interrogantes sobre ello, es decir, un camino de deconstrucción y reconstrucción conceptual y metodológica de doble vía.

Pensar en lo grupal precisa de reconocer otro elemento: el relato biográfico de las personas, por su especificidad de cada análisis de lo grupal, a partir de ello y refiriendo a Fernández (1989) “los enlaces identificatorios presentes en todo fenómeno colectivo, adquieren características propias” (p. 106), hacen nudo de una forma peculiar, irrepetible, artesanal. Singularizar a las personas posibilita ponerle rostro y cuerpo al otro, permite crear enlaces identificatorios entre los que conforman la grupalidad, conocer las tensiones, paradojas, sentires y pensares de los miembros. La mirada puesta en el despliegue desde las prácticas de la tutoría de pares significó observar y distinguir cómo se llevaron a cabo los procesos de subjetivación de cada uno, en los efectos transferenciales por su biografía, en los sueños de porvenir, miedos, angustias, alegrías, tensiones, afectos, todo ello jugado en los vínculos armados y vínculos por venir. En fin, reconocerlos como sujetos con todo lo que implica en sus vidas y las significaciones con las que han crecido puestas en un proceso de deconstrucción. La investidura del Tutor de Pares y el rol que opera, se suscita en una intermediación con el estudiante, como se muestra en el siguiente testimonio bajo la metáfora de pegamento:

De pegamento, como que tu papel fue de conciliador, de ‘a ver, ¿tú qué tienes?’ Y hablabas con cada uno de nosotros y luego en alguna plática [con el grupo] se sacaba y tratábamos de resolverlo, o sea, de pegamento, de tratar de unirnos o de

solucionar las cosas. (D. González, comunicación personal, 07 de septiembre de 2017)

Singularizar a las personas como lo sostiene Fernández, permite al tutor de pares conocer lo público de los estudiantes, pero también parte de su esfera privada, instalando en paralelo el establecimiento de distintos vínculos entre tutor-estudiante y entre cada miembro del grupo.

Escuchar las experiencias de vida desde la confianza entablada con los estudiantes propicia una experiencia de Tutoría de Pares colocándole en el inter, de los movimientos de los pliegues de lo exterior hacia lo interior del sujeto, subjetivo, y de lo interior en relación con la afectación de lo exterior como procesos de subjetivación, ahí es donde se teje en fino el acompañamiento en el trayecto formativo de los estudiantes en la singularidad/colectividad, que implica un pasaje cargado de elementos pasionales, como lo advierte Emma León (2005) retomando a Levinas (1982, p. 80):

La responsabilidad, en efecto, no es un simple atributo de la subjetividad, como si ella ya existiese en ella misma, antes de la relación ética. La subjetividad no es un para sí, es, una vez, inicialmente un para-otro. El Otro se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento - en tanto yo soy responsable de él.

Según esta autora, la responsabilidad asume la implicación en el mundo, en ausencia a veces de una relación de intercambio, es aceptar el modo de ser y estar, desarrollando la sensibilidad de ser un ser vivo a través de “reconocer que hay exterioridades irreductibles e interioridades condicionadas” (León, 2005, p. 88); esto es, lo público y lo privado, lo interno y lo externo, el yo y los Otros. Entonces surgen preguntas ¿Qué sentimientos/pasiones se juegan en la experiencia de la subjetividad y el proceso de subjetivación en el inter del tutor de pares y en el del acompañamiento con los estudiantes? Y ¿cómo se funda la relación ético política con el otro desde la Tutoría de pares en el camino del acompañamiento? El trabajo en grupo, haciendo posible lo grupal y la grupalidad, posibilita vivenciar momentos de júbilo, parte del cruce entre cuerpos que permite la inscripción y los vínculos con los otros en el grupo, Fernández (2013) menciona:

En mi experiencia clínica de psicoanálisis en situación de grupo que incluye recursos psicodramáticos es muy frecuente constatar cómo en el curso de una dramatización, cuando los cuerpos establecen diversas modalidades de interacción, al finalizar un ejercicio psicodramático, algunos integrantes que pueden presentar habitualmente signos de abatimiento o apatía propios de las vidas grises se manifiestan contentos/as; muchas veces hasta exultantes. Su expresividad se intensifica, se entusiasman de un modo muy particular... un tipo de euforia, de júbilo”. (p. 75)

Los encuentros con los estudiantes, tanto dentro como fuera del espacio áulico, estuvieron marcados de felicidad, de alegría y euforia cuando se desdobra la tutoría de pares como un dispositivo desde la hospitalidad²⁵, en un devenir ético-político del entramado de las relaciones vinculares. El espacio de encuentro en la tutoría de pares aperturó un espacio que implicó dar cauce a los elementos pasionales que cruzaban a los estudiantes. Estos encuentros se establecieron a partir de la escucha, dar cauce a lo que el estudiante quisiera exponer en el encuentro, pero lo anterior no sería posible si no se instalaba un vínculo de confianza que derivara en lazos de amistad entre los integrantes del grupo. En múltiples encuentros lo que apareció fueron situaciones que atravesaban su vida fuera de lo escolar, lo que acontecían en lo familiar, amistoso, amoroso, en otros espacios escolares. En estos encuentros se posibilitaba un espacio para escuchar y analizar, en el que se engarzaron lo aprendido en el aula, en lo que les aconteció en la realización de su intervención con sus poblaciones y lo que atravesaba su vida. En estos encuentros se daban cuenta que la intervención de la tutoría de pares resonaba en sus cuerpos, cosa que no es menor en el proceso de formación, como lo refiere Montserrat H. en la siguiente enunciación: “Pues de amistad, de ese Héctor que se reía, que a pesar de que nos debatía terminábamos felices y contentos, es que no sé cómo decirte la palabra”. (M. Hinojosa, comunicación personal, 21 de agosto de 2017)

²⁵ En torno a este concepto Fernández (2013) refiere: “Hasta aquí se han planteado dos dimensiones de la *hospitalidad del dispositivo* psicoanalítico. La primera y muy básica refiere a sostener la singularidad no sólo de la escucha, sino también del diseño de las modalidades del abordaje en el caso por caso de la propuesta de trabajo. La segunda implica ampliar la elucidación no sólo de las transferencias recíprocas, sino también de la *indagación de la implicación* del/la analista en la singularidad del caso por caso. Estas dos condiciones permiten distinguir y relacionar los entramados sucesivos y simultáneos de despliegues y repliegues en que se hacen presentes los distintos niveles de materialidad fantasmática y condiciones de existencia”. Pág. 44

Aunado a lo anterior, cuando señalo la euforia no solamente me refiero a una alegría desmedida, sino también a las angustias, miedos, enojos, conflictos, que muestran los estudiantes como parte del proceso de formación, Fernández (2013) menciona: “Suelen crearse climas de euforia, que pueden ser de alegría, pero también de angustia, dolor o furia. Solemos decir que <<el grupo armó máquina>> (el entre-los-cuerpos)” (p. 79).

La mayoría de los encuentros que se dieron fuera del espacio áulico empezaban con temas relacionados a su investigación-intervención derivando hacia el atravesamiento de su esfera íntima, porque ineludiblemente tocan su vida privada, el interventor interviene y es intervenido, como vemos en el siguiente testimonio:

...creo que el mayor problema que tengo ahorita ha sido llevar a cabo en mi vida, en lo cotidiano, en mi realidad todos esos aspectos, conceptos o condiciones que aprendí aquí en la universidad, ser coherente en mi vida diaria, eso ha sido un reto constante... (D. González, comunicación personal, 07 de septiembre de 2017)

Aquí se hace presente la angustia sentida por Dalia hacia el futuro en su vida cotidiana, temor a transformar su vida a partir de todos los cuestionamientos, problemas, contratiempos, crisis, que han atravesado su formación profesional marcando su proceso de subjetivación; al final de la entrevista ella misma retomó el tema con preocupación, ante lo que respondí como tutor de pares: esa incertidumbre la habíamos pasado todos, más en estos tiempos en que se hace presente para la gran mayoría de la población. Los movimientos simultáneos son dan cuenta de todo la implicación jugada en el proyecto de investigación-intervención, escribir la tesis y transitar al ejercicio profesional-personal, en el mundo adulto. Esto es, el pasaje hacia otra etapa de la vida, la de ser profesional, que a partir de ello se abren otras ventanas para su realización como mujer, como profesional, como madre, como pareja; la titulación representa simbólicamente esa transformación para su vida, es ahí donde atraviesa el acompañamiento tutorial, por ello no es sólo un trámite, se juega una mirada de la vida con intensidad, como sugiere Fernández (2013):

El concepto deleuziano de la intensidad recupera conceptos de Baruch Spinoza, quien establece que no se trata de definir la cosa por su esencia, lo que ella es, sino

por lo que ella puede, lo que puede en acto; es decir, por su potencia. (p. 86)

Potenciar al estudiante tiene que ver con el reconocimiento mutuo del valor de su palabra, de su deseo, como lo hace ver Fernández (2013):

Otra significación que suele insistir -en la misma línea del reconocimiento- es la fuerza que le da pasar toda una tarde en la que desde la titular hasta el 'último ayudante' trabajan codo a codo con ellos y ellas <<Eso es muy grosso>>, suelen decir. (p. 78)

El trabajo grupal desarrollado en la tutoría de pares siempre está acompañado de la dimensión entre-los-cuerpos, es decir, entre-todos, con-otro, con-otros, entre-algunos, entre-muchos, porque desde los espacios donde nos desenvolvemos siempre vamos acompañados, tanto los estudiantes como el tutor de pares se acompaña del docente y el docente de los estudiantes y el tutor de pares, cada término de sesión en el aula era necesaria comentarla, analizarla, advirtiendo lo desplegado que diera secuencia en la siguiente sesión dando voz,. Es donde se despliegan las significaciones grupales, los movimientos de autonomía y reconocimiento mutuo que entretejemos en el entre para dar paso y cuenta de las experiencias de sí en lo singular y en lo colectivo.

Así, los sentimientos/pasiones que se juegan en el inter del tutor de pares-estudiantes tienen resonancia en su formación profesional pero también (y esto me parece lo más relevante y hermoso) en su vida diaria, en su transformación como sujetos, como menciona Negrete (2019):

Estas experiencias marcan y dejan huellas somato-psíquicas de displacer/placer activas en las ataduras de obligación vincular y de desvinculación entre los sujetos. Todo ello da lugar a la deconstrucción de la experiencia en los actos educativos como Saber-memoria-olvido, espacio en el que se inscribe el proceso de formación-transformación de los vínculos psico-sociales, así como el espacio de hospitalidad en el que se encausan pulsiones de vida-muerte desde los procesos de subjetivación. (p. 10)

Las transformaciones operan a partir de las marcas y huellas que se viven en el grupo y tienen una repercusión en la memoria de los sujetos que lo conforman y en sus vínculos, en el siguiente testimonio podemos visualizar lo anterior:

Pues fue cuando enfermó Tere y volviste a ser la imagen del Héctor que quería controlar las situaciones y yo empecé a tener, no diferencias, sino como preguntas ¿por qué hace eso Héctor? Se está otorgando un poder que tal vez nadie se lo otorgó [...]. Después entendí que esa visión estaba equivocada, porque todos los conceptos que habíamos trabajado con Tere estaban puestos ahí, en lo que estabas haciendo, entonces yo no tenía por qué pensar de esa forma [...] (R. Sánchez, comunicación personal, 24 de julio de 2017)

Cuando Rodrigo menciona *volviste a ser la imagen del Héctor que quería controlar las situaciones y yo empecé a tener, no diferencias, sino como preguntas* aparece esa huella de displacer cuando el tutor de pares le vuelve a significar una figura de poder, porque el poder para él es de sujeción y eso no le es placentero, hay un momento de desvinculación con la figura ocasionando malestar; pero al mencionar *Después entendí que esa visión estaba equivocada, porque todos los conceptos que habíamos trabajado con Tere estaban puestos ahí, en lo que estabas haciendo, entonces yo no tenía por qué pensar de esa forma*, hace memoria de lo transitado en el grupo, desde lo curricular hasta lo experienciado in situ, es el momento en que el Saber lo atraviesa como un rayo, lo disloca, lo pone en duda, tambalea una parte de su forma de ser, pone en revisión su formación como sujeto para abrir paso a su transformación, para reconocer el vínculo que estaba armando y transformarlo, porque ahora su mirada alcanzaba a ver algo que antes no, su ser había sido intervenido.

Con base en lo anterior, afirmamos que en el trayecto formativo de un sujeto, al momento de llegar a un límite se posibilita la transformación de un sujeto, como lo refiere Negrete (2019):

Nosotros mismos como interventores experimentamos un trabajo de tránsito entre el relato y la narrativa, configurando distintos andamiajes que ayuden a la transcripción de lo vivido para cabalmente producir experiencia. Este es otro

ejercicio de mediación, al que he denominado de pasaje retomando la noción de René Käs (2006:63). Hay circunstancias ante las cuales se van estableciendo formaciones que propician el cambio, pero no se ve en claro en qué dirección, y el interventor hace un ejercicio de traducir lo indescifrable [...]. Este ejercicio lleva a construir escenarios de posibilidad anudando los puntos que abren a una transformación en el orden de lo psicosocial, en virtud de que el sentido recientemente creado opera como un referente en el que pueden anclarse el flujo de representaciones, afectos y deseos que otorgan la razón de hacer y ser (p. 11-13)

El proceso de transformación alude a *transitar de la vivencia a la experiencia* y en ese proceso el tutor de pares hace un ejercicio de crear puentes que permitan la producción de experiencia y permitir que aquello indescifrable pueda ser visibilizado dando paso a la transformación del sujeto, como lo propone Jorge Larrosa (2009):

La experiencia, en primer lugar, es un paso, un pasaje, un recorrido. La experiencia supone por tanto una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa, []. Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene o me ad/viene. Ese paso, además, es una aventura, y por tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro. [...] el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que <<eso que me pasa>>, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida.” (p.17)

Hay hechos que atraviesan al sujeto de diferentes formas en diferentes momentos, opera en el pasaje de la vivencia a la experiencia, un mismo hecho se observa de diferente manera ya que se pone en análisis, como se presenta en el siguiente testimonio:

No era válido, dejó de ser válido porque entendí que el concepto de contener es eso, estabas haciendo una función que alguien tenía que hacer, era una responsabilidad que no tenías por qué haber tomado, que eso fue lo que me hizo recapacitar, el pensar acerca de la responsabilidad que tenías, dije “yo no lo

hubiera hecho”... decidiste tomarlo siendo congruente en los conceptos que hicimos con Tere... (R. Sánchez, comunicación personal, 24 de julio de 2017)

Cuando Rodrigo menciona *entendí que el concepto de contener es eso*, pone en palabra el tránsito que tiene de la vivencia a una experiencia, porque de ese momento de displacer y límite que le ocasionó tener una figura de autoridad diferente a la docente transitó a darse cuenta que aquello que hablamos de sostener al grupo era lo que se desplegaba en ese momento, era develar que el espacio áulico también funge como un espacio de investigación-intervención en el que se practican todos los tópicos de esta perspectiva, lo cual te implica en sostener un Saber-poder-subjetividad desdoblado en el grupo, relacionado con la congruencia de ser ética y políticamente consecuentes con lo que planteamos, vivir con base en los preceptos que creemos. Cuando Rodrigo menciona *decidiste tomarlo siendo congruente en los conceptos que hicimos con Tere...* hace patente que el camino adoptado por la intervención atraviesa indudablemente esta esfera, un camino que no pretende ser fácil, pero que definitivamente sí pasa por la satisfacción y lo formativo en los sujetos, con base en ello, interpela²⁶10, cuestiona sobre lo que acontece/atraviesa nuestro ser, pero lo más importante, qué hacemos con ello.

Con base en lo anterior el dispositivo de tutoría de pares acompaña el proceso de interpelación, porque interpelar coloca a los estudiantes en hacerse cargo de sí mismos, interpelar es exponerse ante otro oído, que nos cuestiona por qué realizamos nuestras prácticas de una manera y no de otra, como cita Butler (2009):

Consideremos, sin embargo, que el hecho de ser interpelados por otro tiene otras valencias además del miedo. Bien puede existir un deseo de conocer y entender que no es alimentado por el anhelo de castigar, y un deseo de explicar que no es impulsado por el terror al castigo. Nietzsche comprendió acertadamente que uno inicia el relato de sí mismo sólo frente a un <<tú>> que le pide que lo haga. (p. 23)

Éste ha sido el modo de proceder al utilizar la interpelación como una herramienta que opera en múltiples sentidos: el primero, al poner en revisión los supuestos que los

²⁶ Negrete (2017) refiere que cuando se interpela “inicia con un llamado, abre a la pregunta de lo que acontece en sus vidas y por qué, de lo permitido y prohibido, pero sobre todo, a la pregunta por el deseo”. (p. 9)

estudiantes conformaron a partir de su biografía y de su tránsito por la Universidad; el segundo, al poner en revisión aquello que acontece en el grupo capítulo, el tercero, al poner en revisión lo que acontece en sus investigaciones-intervenciones; en cuarto lugar, poner en revisión sus prácticas como sujetos en la vida cotidiana con quienes les rodean. La enunciación de Rodrigo eso fue lo que me hizo recapacitar toma potencia porque sus prácticas se ven trastocadas ante otras prácticas en las que se ve inmerso, como lo menciona Butler (2009):

Ese trabajo sobre el yo, ese acto de delimitación, se da en el contexto de un conjunto de normas que preceden y exceden al sujeto. Investidas de poder y obstinación, fijan los límites a lo que se verá como una formación inteligible del sujeto dentro de un esquema histórico dado de las cosas. No hay creación de uno mismo (poiesis) al margen de un modo de subjetivación o sujeción y, por lo tanto, tampoco autorrealización con prescindencia de las normas que configuran las formas posibles que un sujeto puede adoptar. La práctica de la crítica expone, entonces, los límites del esquema histórico de las cosas, el horizonte epistemológico y ontológico dentro del cual pueden nacer los sujetos (p. 31).

Así, la interpelación ocurre desde los otros, desde una dimensión de lo social, opera lo que ha cruzado en nuestra biografía para dar cuenta de nosotros mismos, se parte de las normas sociales establecidas para contar nuestras historias singulares, nos autoconstruimos a partir de ese régimen de verdad construido a partir de nuestros referentes sociales que nos posibilitan autorreconocimiento, lo anterior también opera desde la tutoría de pares, existe como un dispositivo que interpela a los estudiantes desde el grupo para que circule un reconocimiento en el dispositivo desde la hospitalidad que se implementa, un reconocimiento que potencie ser sujetos creadores desde su singularidad, siguiendo a Butler (2009):

A juicio de Foucault, siempre hay una relación con ese régimen, una suerte de autoconstrucción que se da en el contexto de las normas en cuestión y elabora, específicamente, una respuesta compatible con esas normas al interrogante sobre quién será el

<<yo>> en una relación con ellas [...] Poner en cuestión un régimen de verdad,

cuando este gobierna la subjetivación, es poner en cuestión mi propia verdad y, en sustancia, cuestionar mi aptitud de decir la verdad sobre mí, de dar cuenta de mi persona". (p. 35 y 38)

La tutoría de pares se jugó al cuestionar el régimen de verdad que fue sostenido en la biografía de los estudiantes atravesando toda su subjetividad para dar paso a subjetivaciones que rompieron con dicho régimen. La elucidación que operó permitió que los estudiantes hicieran suya esa herramienta no sólo para desmontar ese mismo régimen en sus investigaciones-intervenciones, también para desmontarlo con el grupo y en sus vidas cotidianas. En la última sesión del Taller de tesis²⁷ (como veremos más adelante, el cierre de una investigación-intervención apertura otros movimientos, que en este caso devino en un Taller de tesis que se desarrolla en el momento en que escribo esta tesis), donde se encontraban estudiantes de las dos generaciones anteriores, estuvimos con estudiantes que formarán la nueva generación del campo Currículum e intervención educativa: temas emergentes, los primeros ponían en palabra que en su experiencia en este campo habían desplegado dos cosas primordiales: una, aprender a desarrollar un trabajo profesional, de calidad y comprometido, la segunda, cuestionarse en su vida cotidiana aquello que antes daban por sentado y que no ponían a revisión porque estaba naturalizado, es decir, su vida fue trastocada.

De esta manera estoy de acuerdo con lo planteado por Satulovsky cuando menciona que la Tutoría, en este caso la de Pares, es artesanal, y agregamos, también es un misterio, parte de lo indefinido, es un camino que se hace al andar. Este camino es singular porque parte de reconocer la subjetividad y las subjetivaciones jugadas en cada estudiante, reconocer el deseo singular que se desarrolla en ellos y ellas, y sin embargo, para cada uno existe el dispositivo opera desde la hospitalidad que permite potenciar las capacidades que tienen, un acompañamiento que no sólo es por parte del tutor de pares, es una red en la que la docente también acompaña, en la que no se encuentran solos en el estar-siendo varón/mujer, desde la multiplicidad de acepciones de su condición existencial. En la última sesión del Taller de tesis que citamos arriba fue hermoso observar cómo ellas se

²⁷ Al terminar los créditos de las materias se propuso a las y los estudiantes que se formara un Taller de tesis para dar seguimiento a sus investigaciones-intervenciones y en respuesta al síntoma de abandono que experimentaron en este periodo. De este hallazgo hablaré en las consideraciones finales.

acompañaban desde su quehacer profesional, desde su estar-siendo mujeres, elucidando aquello que les atravesaba desde el despliegue de algunos proyectos hasta la escritura de la tesis, porque sus miedos/deseos/resistencias eran contenidos en grupo, y lo mejor, entre mujeres.

3. 2. La resonancia del deseo/miedo/resistencia. “Un funesto destino”

“Vivo en el número siete, calle melancolía, quiero mudarme hace años al barrio de la alegría, pero siempre que lo intento ha salido ya el tranvía, y en la escalera me siento a silbar mi melodía”. Sabina

“Algunas veces vivo y otras veces, la vida se me va con lo que escribo, algunas veces busco un adjetivo, inspirado y posesivo que te arañe el corazón... No quiero hacerte chantaje, sólo quiero regalarte una canción”. Sabina

El camino recorrido hasta aquí abre la posibilidad de afirmar que la tutoría de pares ha sido mi proyecto de investigación-intervención, en el que reconozco tres movimientos: 1) los puntos de partida; 2) el proceso de despliegue y emergencia temática; 3) cierre/apertura del proyecto. Son movimientos porque son procesos dinámicos que se entrecruzan, se tocan, se imbrican, se despliegan y se mueven a un mismo tiempo, dejando a un lado la lógica de la secuencialidad; es decir, en los puntos de partida ineludiblemente conlleva el despliegue de la emergencia temática, además cierra supuestos previos que el estudiante prefigura y apertura en nuevas dimensiones dentro de la investigación-intervención; los movimientos se articulan de forma rizomática, se reterritorializa y desterritorializa, se difuminan sus fronteras para dar paso a las múltiples mesetas donde se unen, como hacen alusión Deleuze y Guattari (2016):

La orquídea se desterritorializa formando una imagen, una calca exacta de la avispa; mas, la avispa se reterritorializa en esa imagen. No obstante la avispa se desterritorializa, convirtiéndose en una pieza del aparato de reproducción de la orquídea; sin embargo ella reterritorializa a la orquídea al transportarle el polen. La avispa y la orquídea hacen rizoma, en tanto que heterogéneas. Al mismo tiempo se trata de algo completamente distinto: nada absolutamente de imitación, sino de captura del código, plusvalía de código, aumento de valencia, verdadero devenir, devenir avispa de la orquídea, devenir orquídea de la avispa, asegurando cada uno de esos devenires la desterritorialización de uno de los términos y la reterritorialización del otro, encadenándose los dos devenires y alternándose según una circulación de intensidades que impulsa la desterritorialización cada vez más lejos. (p. 37)

La puesta en acto de las investigaciones-intervenciones dan cuenta de procesos complejos que rebasan los cánones de la investigación convencional, por ello es que la figura del rizoma da para entender la complejidad que permean los movimientos mencionados, encarando los movimientos convencionales de causa-efecto; en cambio, la idea del rizoma permite ver las diversas conexiones que suceden en el inter, los efectos que se suscitan en las diversas mesetas que conforman el rizoma, las distintas conexiones que no conllevan un orden, sino que aperturan y cierran dimensiones, dando paso a distintas y nuevas conexiones, siguiendo a Deleuze y Guattari (2016):

Cualquier punto del rizoma se puede conectar con otro cualquier, y debe hacerlo. No es igual con el árbol ni la raíz, que siempre fijan un punto, un orden. Por el contrario, en un rizoma cada rasgo no remite forzosamente a un rasgo lingüístico: eslabones semióticos de cualquier naturaleza están ahí conectados en formas de codificación muy distintas, eslabones biológicos, políticos, económicos, etc., poniendo en práctica no sólo regímenes de signos distintos, sino también estatutos de las cosas. (p. 30)

De esta manera, los movimientos en la tutoría de pares desde la investigación-intervención se juegan en el inter, en múltiples dimensiones (mesetas en términos de Deleuze y Guattari); podríamos pensar que el punto de partida es cuando acepté integrarme a un equipo de trabajo coordinado por la Doctora Negrete en el año 2015, inicio de cuando siendo estudiante también estuve en contacto con las tutoras de pares de ese momento que fungían como tales con mi grupo, lo cual me permitió iniciar este camino al establecer un referente, entonces la primera sesión tuvo un doble movimiento, fue el punto de partida para mi práctica en ese nuevo lugar pero también el despliegue de cómo quería ser como tutor de pares, qué me interesaba potenciar, cómo quería armar el vínculo transferencial con los y las estudiantes, cómo acompañaría sus temas de investigación- intervención, y de igual forma, representaba el cierre de mi paso como estudiante para aperturar una práctica como profesional, a un mismo tiempo, se presentaban múltiples movimientos. La referencia que hacen Deleuze y Guattari (2016) sobre la marioneta es hermosa y exacta:

Una multiplicidad no tiene ni sujeto ni objeto, sino únicamente determinaciones, grandezas, dimensiones que no pueden aumentar sin que ella cambie de

naturaleza (las leyes de combinación crecen, pues, por medio de la multiplicidad). Los hilos de la marioneta, en tanto que rizoma o multiplicidad, no remiten a la voluntad supuestamente única del artista o del titiritero sino a la multiplicidad de las fibras nerviosas que forman, a su vez, otra marioneta según otras dimensiones conectadas a las primeras. (p. 32-33)

Justo estos movimientos en el inter posibilitan observar la emergencia, en todas las investigaciones-intervenciones acontecen múltiples tópicos a indagar (o esas nuevas marionetas que se forman), ya sea en los puntos de partida, en el despliegue e incluso en el cierre/apertura de los proyectos. La emergencia temática siguiendo a Deleuze y Guattari (2016), se expresan en líneas de segmentariedad, aquellas en las que todo rizoma está estratificado, territorializado, significado, y, a su vez, se abren líneas de desterritorialización por las cuales emergen líneas de fuga que aperturan otros significados, otras líneas de territorialización, siendo partes de los temas/tópicos a tratar en las investigaciones-intervenciones, sin prefigurar anticipadamente al desarrollo de los proyectos, fueron resultado del enlace con las líneas de segmentariedad visualizadas. (p. 36).

En el dispositivo de la tutoría de pares en cada encuentro con el grupo eran notorios los elementos de su investigación-intervención que daban paso a nuevas líneas de indagación, por ejemplo, en varios de los proyectos un tópico que los cruzaba era el de la educación especial, mientras las compañeras iban develando las líneas de territorialización que desde lo instituido se iban construyendo, tanto en documentos oficiales como en las prácticas en las escuelas de las instituciones escolares donde realizaban su indagación, también se iban construyendo líneas de fuga por parte de las y los estudiantes que emergían desde el deseo y las condiciones existenciales de las poblaciones implicadas en los proyectos, aspectos no previstos, ni en los discursos oficiales, de investigaciones y prefigurados por los mismos estudiantes previo a su encuentro con la población, de esta manera se abonaba a esa realidad compleja que viven los sujetos, se teje desde el entramado de unos elementos con otros.²⁸

²⁸ Uno de los ejemplos más notorios fue en la investigación-intervención de Dalia, en la secundaria donde realizó su trabajo comenzó con el tema del suicidio en los jóvenes, la institución le dio oportunidad de trabajar porque había rasgos de violencia en la escuela, pero lo que apareció previo a una sesión es que las y

Las líneas de fuga a las que hacemos referencia en párrafos anteriores tienen que ver con la puesta en palabra del deseo de aquellos sujetos con quienes realizamos las investigaciones- intervenciones, es decir, se libera aquel deseo que por una u otra razón permanece reprimido, se desbloquea, por ello, en los movimientos siempre está operando la pregunta por el deseo, como menciona Deleuze y Guattari (2016):

Cuando un rizoma está bloqueado, arborificado, ya no hay nada que hacer, el deseo no pasa, pues es siempre rizomáticamente como el deseo se produce y se mueve. Es por eso tan importante intentar la otra operación, inversa pero no simétrica: volver a conectar las copias sobre el mapa, relacionar las raíces o los árboles con un rizoma. (p. 45)

En la perspectiva de la investigación-intervención, la pregunta por el deseo, opera en dos planos, uno desde la óptica del grupo, en el despliegue que los estudiantes se hicieran cargo de sus propios deseos, que se dieran a la tarea de buscar espacios institucionales, de organizaciones, con sujetos o grupos con quienes desarrollar sus proyectos. El otro plano, con los sujetos con los que se implicaron en esas instituciones trabajando las situaciones de indagación, ahí también desplegaron sus deseos a partir de poner en movimiento aquello que había quedado sedimentado, qué se desea, no lo que quiere lo instituido o lo prescrito que se haga o lo que se espera de ellas y ellos. Un ejemplo es el caso de Karina, la niña con la que trabajó Montserrat H. considerada con Aptitudes Sobresalientes, ella fue ascendida de grado en la primaria, pero no fue hasta que se puso en marcha la perspectiva de la investigación- intervención que aperturó el espacio para expresar su deseo. Ella deseaba tener amigas, y sus procesos de socialización eran coartados por la estigmatización de ser la niña “cerebrita” del grupo, es en el proceso del proyecto que pone en palabra ese deseo y esa línea de fuga dio paso a trabajar con todo el grupo procesos de socialización, permitiendo al grupo reconocerse, entre sí y no sólo resolver la situación de Karina. De esta manera, las líneas de territorialización dieron paso a líneas de fuga que desembocaron en poner en palabra el deseo de Karina y de otros estudiantes, abriendo de esta manera otros tópicos en la investigación-intervención, se produjo el inconsciente, se produjo el rizoma, el cual permite dar cuenta, siguiendo a Negrete (2017)

los jóvenes se golpeaban como una forma de reconocerse, algo que reterritorializaba su trabajo.

de: “[...] visibilizar lo que se está moviendo, gestando, afectando, transitando, anunciando por venir” (p. 11).

Es en los múltiples movimientos que suceden y de los que damos cuenta en los párrafos anteriores, en los que se inscribe la tutoría de pares como dispositivo de investigación-intervención, dicha inscripción coloca al tutor de pares en un acompañamiento que lleva a cabo una vigilancia epistémica, la cual hace circular la voz de las diversas experiencias, las actuaciones que se desdoblán en la investigación-intervención misma, alcanzando un análisis de aquello que se pone de manifiesto, como menciona Negrete (2017):

... las voces que orientaron la acción, las herramientas conceptuales habilitadas, qué posiciones enuncian, cómo se inscriben los sucesos en los cuerpos, cómo fue el encadenamiento táctico del proceder metodológico y cuáles sus derivas, la configuración de los temas y problemas desde sus momentos de emergencia. El entramado de trayectorias, mapeos, ejercicios cartográficos arman texto, así surge la densidad de los discursos sobre los procesos de la intervención educativa y evita la banalización de las situaciones de indagación como simples actividades lúdicas [...] Por ello es que se hace indispensable la vigilancia epistémica desde el acompañamiento tutorial, para visualizar los diversos ángulos, sesgos, pero sobre todo, los emergentes propiciados en la intervención educativa, lo que queda fuera de foco y el trabajo de análisis de la implicación de quienes realizan la intervención (tutor/interventor/población). (p. 11-12)

En este proceso de acompañamiento resalta la importancia de hacer mapa y no copia, los movimientos que se dan en cada investigación-intervención es único, irrepetible, se construye en su singularidad, podemos utilizar la copia para dar cuenta del proceso que llevamos para mapear, pero no podemos ponerla en el mismo proceso epistémico, el mapeo construye el inconsciente, como lo refiere Deleuze y Guattari (2016):

Otra cosa es el rizoma, mapa y no copia; hacer el mapa y no la copia. La orquídea no reproduce la copia de la avispa, hace mapa con la avispa en el seno de un rizoma. El mapa no reproduce un inconsciente cerrado sobre sí mismo, lo construye. Contribuye a la unión de los campos, a levantar el bloqueo de los

cuerpos sin órganos, a su mayor apertura sobre un plano de consistencia. Forma parte del rizoma. Puede dibujársele en un mapa, concebirlo como una obra de arte, construirlo como una acción política o como una meditación. (p. 42)

En la tutoría de pares ocupa un lugar fundamental comprender que cada estudiante y cada proyecto de investigación-intervención que se acompaña tiene su propio mapa, su singularidad, por lo tanto, el trato con cada estudiante y con cada proyecto era distinto y único, el camino en que se iba formando el Nudo, como menciona Fernández (1989):

¿Qué acontece cuando un número numerable de personas hace nudo? Se producen redes de procesos identificatorios y transferenciales propios y únicos de ese grupo. Puede considerarse que dicha red constituye una primera formación grupal. Pero aquí no se agota la productividad de ese pequeño colectivo. El grupo, en tanto espacio táctico, genera efectos singulares e inéditos, despliega la producción de sus formaciones, la generación de multiplicidades imaginadas e imaginarias, invenciones simbólicas y fantasmáticas, como así también sus niveles de materialidad. En síntesis, un grupo inventa sus formaciones, es decir inventa las formas o figuras de sus significaciones imaginarias. Estas sostienen la tensión de inventarse en su singularidad y en su atravesamiento socio-histórico-institucional. Es en este cruce donde despliega sus acontecimientos, actos, relatos, intervenciones, producciones materiales, actings, afectaciones, etcétera. (p. 107)

En el anudamiento-desanudamiento que se despliega en los grupos dentro de las investigaciones-intervenciones se producen tensiones y resistencias, las cuales se hace visibles a partir de que se pone en juego los movimientos del grupo, como menciona Fernández (1989):

Puede observarse que en cualquier grupo humano se producen movimientos muy diversos: resonancias fantasmáticas, procesos identificatorios y transferenciales, intensos sentimientos de amor-odio en todos sus matices, juegos de roles (chivos emisarios, líderes, etc.); se construyen producciones lingüísticas que disparan múltiples inscripciones de sentido; se generan apropiaciones de sentido en diferentes grados de violencia simbólica; se instituyen mitos, ilusiones y utopías; sus reglas de funcionamiento organizan redes de significaciones imaginarias que

inscriben al grupo en su posición institucional y dan forma a sus contratos; se ponen en acción juegos de poder, jerarquías y apropiaciones materiales. (p. 103)

Estos *movimientos* se hacen presentes en el *inter* del dispositivo de la tutoría de pares como investigación-intervención, los cuales aparecen indistintamente en los puntos de partida, el proceso de despliegue y emergencia temática y en el cierre/apertura del proyecto. En el siguiente capítulo podrá apreciarse de forma más puntual cómo operan dichos movimientos dando cuenta de testimonios en el proceso de acompañamiento de la primera generación de la Opción de campo Currículum e Intervención educativa: Temas emergentes.

Capítulo 4. La experiencia de la tutoría de pares en la configuración grupal y en los proyectos de investigación-intervención.

"Bruja, si aterrizas con tu escoba un día en mi balcón, ve con cuidado, yo disparo siempre al corazón".

Sabina

Este pez ya no muere por tu boca, este loco se va con otra loca, estos ojos no lloran más por ti". Sabina

Lo que permite al sujeto hacer *Nudo* en los grupos son las significaciones imaginarias que se entrelazan y se producen en ellos, pero ¿de qué hablamos cuando hablamos de *significaciones imaginarias*? Para ello, es necesario subrayar que en el sujeto se articulan dos dimensiones: lo social y lo singular, así, en el sujeto opera una relación entre la subjetividad (relacionada a lo existente en el terreno de lo social) y los procesos de subjetivación (relacionados a la interiorización de los saberes en el individuo), como advierte De la Torre (2018):

El sujeto no es una realidad, sino un proyecto, realizado por el individuo, en función de una transformación que involucra a los seres humanos en singular y también a la sociedad en conjunto. Un sujeto, se produce a partir de la interiorización-subjetivación de los saberes en su época, de los discursos que el grupo en el poder pone en circulación y de las estrategias de poder que regulan sus relaciones, inducen su conducta y dirigen sus acciones. (p. 99)

La noción de sujeto encarna la articulación entre los saberes que se producen en su época, el poder con que se ponen en circulación y la manera en que cada uno se coloca ante todo lo anterior, produciendo el imaginario social, el cual está constituido por producciones de sentido, sistemas de significación social, capaces de darle sentido a las normas, valores y concepciones instituidas en una sociedad que le permiten mantenerse cohesionada como unidad. El imaginario social, con base en los postulados de Cornelius Castoriadis, reconoce dos dimensiones relacionadas a lo instituido y lo instituyente:

... distingue dos dimensiones: el imaginario radical y el imaginario efectivo. El primero es la capacidad de hacer surgir ‘como imagen algo que no es’... es la dimensión instituyente del imaginario social. El segundo se refiere a los productos, a lo imaginado, a las significaciones instituidas de una sociedad”. (De la Torre, 2018. p. 103)

El sujeto se encuentra atravesado por estas dos condiciones que operan en la institución, el imaginario efectivo (instituido) como aquellas significaciones instaladas en una sociedad, y el imaginario radical (instituyente) como aquellas significaciones que surgen en contraparte a las imágenes construidas desde lo instituido; en estas dos dimensiones se ancla el imaginario social el cual para manifestarse, necesita de producciones simbólicas con las cuales se enlaza creando un vínculo entre ambos, creando una significación imaginaria, de esta manera, lo que une a significante y significado es la significación o lo imaginario. A partir de lo anterior es que se instauran las ceremonias, costumbres, mitos, rituales, que dan sentido a las diversas instituciones existentes, además determinan lo que debe ser cada sujeto y con ello, pretende determinar las formas en que se debe comportar. El papel de las significaciones imaginarias es darle certidumbre a las creencias que sostienen los sujetos en colectividad, con ello, a las articulaciones que tiene con su mundo, como menciona De la Torre (2018):

Toda sociedad ha intentado dar respuestas a cuestiones fundamentales, ella debe definir su identidad como colectividad, su articulación con el mundo, sus relaciones con él y con los objetos que contiene, sus necesidades y sus deseos. El papel de las significaciones imaginarias es proporcionar claridad ante este hecho, de preguntarse, responderse y formular definiciones que no son otra cosa que metáforas. En el hacer de cada colectividad, aparece como sentido la respuesta a las preguntas y cuestiones que él mismo plantea implícitamente. (p. 108)

Con base en lo anterior, podemos mencionar que es así como se forman los asideros de las instituciones y que se manifiesta como un magma de significaciones sociales (De la Torre, 2018) que devienen en:

... imágenes o figuras, en el sentido más amplio del término, fonemas, palabras, billetes de banco, geniecillos, estatuas, iglesias, utensilios, uniformes, pinturas corporales, cifras, puestos fronterizos, centauros, sotanas, lectores, partituras musicales. Lo imaginario social es creación de significaciones y creación de imágenes o figuras que son soporte. La relación entre la significación y sus soportes es el único sentido que se atribuye a lo `simbólico’” (p. 110).

De esta manera, el imaginario social está configurado por una amplia gama de soportes presentes en nuestras vidas, las cuales toman sentido para los sujetos a partir de lo simbólico que opera en ellas, es decir, teje una relación abierta entre el soporte y la significación, decimos que *abierta* porque un soporte no remite a una sola significación, varios soportes pueden remitir a una significación y viceversa, por ejemplo, en la cultura huichol el venado, el peyote y el maíz remiten a una significación, la deidad suprema; por otro lado, la noción de madre puede remitir a múltiples significaciones entre los sujetos a partir de las inscripciones en sus biografías, permeados de los identitarios-conjuntistas²⁹ patentes en la lógica heredada de su dimensión histórico-social, pero que tienen la posibilidad de romper con ella a partir del momento en que las significaciones son abiertas a las múltiples representaciones que pueda desplegar el sujeto. A partir de lo anterior es que el mundo social se constituye y se articula con los sujetos, a través de las significaciones que se instituyen, lo cual Castoriadis nombró como imaginario efectivo, o lo imaginado, pero que no está determinado, hay un espacio de autonomía del sujeto que cuestiona lo determinado, y con ello, afirma su deseo, el cual está articulado con las significaciones sociales imaginarias que se generan en los grupos y que determinan su razón de ser, como menciona De la Torre (2018):

Al hablar Castoriadis sobre las significaciones sociales imaginarias, se refiere al ser del grupo y de la colectividad, donde cada uno es definido por los demás en relación a un ‘nosotros’, pero este nosotros, este grupo, esta colectividad, esta sociedad, es un símbolo, las señas de existencia que los caracterizaba, inclusive a

²⁹ De la Torre (2019) refiere a Castoriadis definiendo al identitario-conjuntista como el ser, la existencia y el decir-determinado, hegemonizado a lo largo del tiempo

través de un nombre, convencional y arbitrario. Este significante, designa a la colectividad como comprensión, como algo, cualidad o propiedad (p.116).

Hay un rasgo identificador que el grupo le otorga a cada sujeto, lo define, y a su vez, es parte de del significante creando dicha colectividad, hacia dentro y hacia fuera de sí misma. Lo anterior se articula con lo mencionado por Fernández (1989) en torno a los movimientos que existen desde el campo de lo grupal, se desdobl原因 procesos identificatorios y transferenciales, sentimientos de amor/odio, además, en los grupos operan distintos roles entre sus miembros que son de distinta índole: chivos emisarios, líderes, etc., de esta manera es que en el grupo se producen las proyecciones que le dan sentido a sus prácticas diarias:

...se construyen producciones lingüísticas que disparan múltiples inscripciones de sentido; se generan apropiaciones de sentido en diferentes grados de violencia simbólica; se instituyen mitos, ilusiones y utopías; sus reglas de funcionamiento organizan redes de significaciones imaginarias que inscriben al grupo en su posición institucional y dan forma a sus contratos; se ponen en acción juegos de poder, jerarquías y apropiaciones materiales (p. 103).

Los grupos en tanto un nosotros que dota de identificación a los sujetos a partir del desdoblamiento de mitos, ilusiones, utopías, reglas de funcionamiento, apropiaciones de sentido, van formando sus propias significaciones imaginarias en las que se inscriben sus juegos de poder, saber y subjetividad entre los miembros del grupo y su relación con lo exterior. En esta relación, tanto dentro del grupo como fuera de él, se dan movimientos que quedan como instituidos e instituyentes, de esta manera, en todo grupo podemos dar cuenta de la fijeza/estabilidad relativa y transitoria de las formas instituidas y de la emergencia o fugas que representan las formas instituyentes a través del imaginario radical, como hace mención De la Torre (2018):

La sociedad ya sea como instituyente, o como instituida, es intrínsecamente historia, es decir, auto-alteración. La sociedad instituida no se opone a la instituyente sino que representa la fijeza/estabilidad relativa y transitoria de las formas/figuras instituidas en y por las cuales –y sólo en y por ellas- lo imaginario

radical puede ser y darse existencia como histórico-social. (p. 117)

Las significaciones imaginarias es uno de los constitutivos de las instituciones, el grupo es una institución que se configura, lo que convoca a los sujetos para conformar al grupo, la grupalidad y a lo grupal es la realización de una *tarea compartida*, como afirma Satulovsky (2009): “El grupo es un conjunto restringido de personas, ligados entre sí por constantes de tiempo y espacio, y articuladas por la mutua representación interna que se propone, en forma implícita o explícita, una tarea que constituye su finalidad”. (p. 95) Desde la investigación-intervención, la tarea es parte del trayecto formativo del sujeto, bajo las lógicas del devenir de un proyecto de investigación-intervención con miras a formular un trabajo recepcional para obtener el grado de Licenciado o Licenciada en Pedagogía, inscrito en lo instituido, jugando al mismo tiempo elementos de lo instituyente.

De esta forma, se avisa que en el trayecto formativo se enlazan lo grupal, la grupalidad, la configuración temática en el inter de los procesos de subjetividad y subjetivación³⁰, en los *puntos de partida* que abren a la formulación del proyecto se detonan con *la pregunta por el deseo*, confrontada con los temas, evocando las marcas y la huellas de la experiencia inscrita en la biografía de cada uno de los estudiantes, y con ello, se produzca una reelaboración de lo vivenciado de tal manera que movilizan dos elementos: por un lado, se hace visible las marcas y huellas de su socialización en el ámbito familiar y social del que provienen; por otro lado, las pautas e imaginarios provenientes de su tránsito por la Universidad Pedagógica Nacional; de ahí, con el acompañamiento tutorial, se descifran los sentidos asociados al *encargo y a la demanda*³¹. Con base en lo anterior, desde los puntos de partida de los proyectos en los estudiantes se hicieron visibles las fuentes de

³⁰ El proceso de subjetividad es aquello que se ha creado en las sociedades como un deber ser. El proceso de subjetivación es la condición de posibilidad en que el sujeto devenga, tomando en cuenta las líneas de fuga que permiten decidir si acepta o no aquello que desde el proceso de subjetividad se configura. A través de los procesos de subjetivación nos constituimos como sujetos y se develan los procesos de subjetividad inscritos en nuestra biografía.

³¹ Negrete (2017) menciona que “Desde lo que acontece durante y después de los juegos (despliegue de los proyectos) es que se efectúa un ejercicio analítico para distinguir ‘encargos/demandas’ de la población, expresados como fuentes de sufrimiento, deseo de conocer, carencias, aspiraciones, obligaciones, entre otro tipo de manifestaciones. Ese lugar de escucha sitúa al investigador-interventor en la espera de algo, es por ello que no se define de antemano un tema o su labor esté acotada por objetivos predefinidos, como suele hacerse en la investigación o programas educativos convencionales”. (p. 9)

sufrimiento, angustias, carencias, deseos de conocer, todo operando al mismo tiempo, en algunos momentos haciéndose presente algunos elementos más que otros, y en estos tránsitos fue donde se desplegó la tutoría de pares.

Es a partir de este encargo/demanda institucional que se instituye en forma del trabajo recepcional para obtener el grado de Licenciado o Licenciada en Pedagogía que se abre la *pregunta por el deseo*, el cual se anuda con algún pasaje de sus vidas, como vemos en el siguiente testimonio: “... entonces recordé cuál era mi interés, una amiga que se había suicidado, entonces vi que mi interés real es ese... más bien no me fue tan difícil porque entendí que era realmente lo que quería saber...” (D. González, comunicación personal, 07 de septiembre de 2017).

A partir de la pregunta a Dalia sobre lo que deseaba desarrollar como proyecto de investigación permitió evocar una vivencia que había cruzado su vida y que aún tenía resonancia en su presente: el suicidio de su amiga cuando cursaba la secundaria, elemento que emerge como una fuente de sufrimiento, y a la vez, como deseo de conocer más sobre el tema. En el acompañamiento desde la tutoría de pares se reconocen las marcas y huellas de la socialización con la que llegan al espacio áulico, en este caso, Dalia había sido afectada por un hecho de esta índole, y ello suponía acompañarle a encontrar respuestas a un hecho que había quedado inscrito en su biografía de forma dolorosa, y al actualizarlo como tema de su investigación-intervención se tornaba potente no sólo para Dalia, sino para cientos de jóvenes que se encuentran viviendo el desfondamiento de las instituciones (entre ellas la escolar) y de la cual el suicidio de su amiga era parte, a la par que compartíamos al estar inmersos en ese desfondamiento, por eso su tema.

Dalia pensaba que su tema carecía de un enfoque educativo al versar sobre el suicidio, haciendo visibles las pautas e imaginarios instauradas desde lo instituido en su subjetividad a partir de su tránsito por la Universidad Pedagógica Nacional, en la que operan ciertos supuestos académicos desde los que no hay cabida a un tema externos a las instalaciones escolares; de esta manera el espacio tutorial en estos puntos de partida consistió en dilucidar incertidumbres con respecto a los temas de investigación-intervención, para ello, tuvimos que hacer un ejercicio de elucidación, desmontar la idea de que sólo lo relacionado con lo escolar es formativo, porque como menciona Fernández

(2013): “Estado, justicia, familia, escuela, ejército, fábrica, etc. Estas instituciones han ido perdiendo su prestigio y, con sus desfondamientos de sentido, han dejado de constituir pilares sólidos de la socialización de los individuos” (p. 97). Quienes habitan las escuelas secundarias son jóvenes que viven en el desfondamiento de sentido que han dejado las instituciones, incluida la escolar, saturados de fetiches, excesos, violencia, jóvenes con *pulsiones fuera de cauce*³².

El trabajo tutorial en este proceso operó en el *inter* del trabajo de elucidación con respecto al deseo de la estudiante a partir de reconocer la inscripción en su biografía y su articulación con lo que viven a diario los estudiantes de educación secundaria. Aquello que se presentaba como un deseo de investigación-intervención en Dalia fue desplegado a partir de su inscripción biográfica, desde una dilucidación crítica emergió como un tema que se encuentra latente entre los jóvenes de educación secundaria. Ese movimiento de hacer memoria al evocar el pasado y traerlo al presente respecto a identificaciones, afectos, pertenencias, pone en relación el espacio y la subjetividad, como lo considera Arfuch (2013):

Pensar la relación entre espacio y subjetividad (...) también supone esa fluctuación, una temporalidad disyunta de pasados presentes, una trama social y afectiva, configurativa de la propia experiencia, una espacialidad habitada por discontinuidades, tanto físicas como de la memoria (...). Pero si hablamos de la memoria, ¿cómo opera aquí esa aporía aristotélica de hacer presente lo que está ausente? Porque, según el filósofo, al recordar, se recuerda una imagen y la afección que conlleva esa imagen (p. 31).

La evocación de la constitución subjetiva da cuenta de ese pasado que se hace presente, del tiempo que aparece como discontinuo y se reactualiza al hacer memoria y tener resonancia en las biografías de los estudiantes de secundaria con los que sostuvo sus encuentros dando paso a la experiencia en el grupo que conformaron. La afectación que tuvo en la biografía de Dalia el hecho de perder a su amiga se pone en revisión al trabajar con estudiantes de secundaria abordando dicha temática, porque es justo en esta edad que

³² Fernández menciona: “Si el anclaje se produce en instituciones tan desacreditadas, no es de extrañar que nos encontremos con subjetivaciones caracterizadas por ‘pulsiones salidas de cauce’, con muy débiles anclajes en el *socius*, que hacen posibles violencias, abusos y desmesuras de diverso tipo”. (p. 98)

su amiga se suicida, dejando ver la transferencia que operaba en ella, y a su vez, permite que circule la palabra en torno a las vivencias que tienen los estudiantes que en este momento cursan el mismo grado de estudios; el tránsito de la vivencia a la experiencia atraviesa a la interventora y a la población intervenida, por ende, el acompañamiento es desplegado en dos sentidos: por un lado, Dalia con la población con quien trabaja en su investigación-intervención, y por otro lado, en el espacio áulico con Dalia; lo anterior, entonces, es un proceso de tránsito hacia una experiencia, “eso que me pasa”, en términos como lo indica Larrosa (2009):

Que la experiencia es <<eso que me pasa>> significa, entonces, aquí tres cosas:

Primero, que la experiencia es una relación con algo que no soy yo. (Exterioridad, alteridad y alienación)

Segundo, que la experiencia es una relación en la que algo tiene lugar en mí. (Reflexividad, subjetividad y transformación)

Y tercero, que la experiencia es una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí. Y en ese paso, tanto yo como lo otro sufrimos algunos efectos, somos afectados (Pasaje y pasión). (p.20)

El tránsito hacia una experiencia refiere al trabajo de análisis al que sometemos la vivencia, es decir, implica revisar alguna práctica que hayamos desplegado, para ello, es necesario reconocer algunos elementos. El primer punto a resaltar es la idea de *exterior*, tiene que ver con la dimensión social que ha conformado su subjetividad a través de los elementos que preceden, rebasan al sujeto y que se ponen en juego en los planos de análisis antes mencionados en los cuales los sujetos se constituyen, por un lado, dentro del grupo y entre los estudiantes, por otro lado, los estudiantes con los grupos con los que investigan-intervienen. La tutoría de pares, se instala en ese *exterior*, es el espacio donde despliega sus prácticas con todos los estudiantes, interpelando, reconociendo las subjetividades que confluyen, intermediando entre/con ellas y ellos, en una especie de andamiaje, transitando en esa diversidad de subjetividades que confluyen en el espacio áulico, los cuales también se enfrentaron a esa diversidad de subjetividades en sus espacios de investigación-intervención.

El juego de lo *exterior*, también operó para reconocer que había marcas y huellas en su biografía que los condujo a estudiar la carrera de Pedagogía y poder situar una preocupación vivida que requería ser indagada, inquietud que da sentido a la búsqueda de fuentes de información que versaran sobre el tema. La tutoría de pares gira hacia el acompañamiento para dilucidar sobre las dudas de cómo empezar, interrelacionando las fuentes de autor, de investigaciones, oficiales, con sus inquietudes y la forma de producir fuentes primarias. El trabajo de análisis del discurso con las fuentes implica llevar a cabo las operaciones que hagan distinguir, los sentidos de contradicción, paradójicos, analizando y reconociendo aquellos sentidos con información contrapuesta al tema; en este proceso los estudiantes se sentían abrumados, pensaban que todo el tiempo que invertían en revisar distintos tipos de fuentes de información era en vano, pero el acompañamiento iba en el sentido de dilucidar qué posibilidades productivas de intelección (paradoja, aporía, tensión irresoluble, sobredeterminación, indecibilidad) podían brindar los enunciados extraídos y relacionados de cada una de las fuentes.

Los estudiantes se ven atravesados por esas subjetividades al hacerse parte de esos grupos, existe una afectación en ellos y ellas, se observa como *lo exterior tiene una inscripción y una afectación en mi persona*, donde sucede la experiencia soy yo mismo, mi cuerpo; dicha afectación interpela mis palabras, ideas, representaciones, mi saber, poder y subjetividad, lo exterior atraviesa la subjetividad de los sujetos para dar paso al tercer punto, a la experiencia como un pasaje que oscila en dos sentidos: la implicación que existe con el acontecimiento y lo que el acontecimiento implica a cada investigador-interventor, la implicación de lo subjetivo en los procesos de subjetivación. Dalia relata cómo los jóvenes de la secundaria donde sostuvo su intervención la buscaban vía mensajes por el celular a altas horas de la noche porque necesitaban un espacio de contención, en tanto había un ejercicio de *escucha*, de propiciar una réplica sobre lo que se dice, encontrando sentido a sus inquietudes de lo que les pasa hacia un otro, ahí es donde se ancla el vínculo transferencial con la experiencia de los estudiantes entre sí y, también con quien interviene, aspectos potentes por el anclaje con el flujo de representaciones, afectos y deseos (Castoriadis, 2008). No solamente hay una restitución de sentido para la población con la que se interviene, sino también para el que interviene; porque la misma Dalia compartía la complejidad de recibir ese tipo de llamadas cuestionándose si la

contención que brindaba era la adecuada, además de hacerla sentir una mezcla de sentimientos que iban desde la tristeza hasta la incertidumbre.

Este mismo proceder de contención y articulación del vínculo transferencial, operó con los y las estudiantes mediante el trabajo tutorial de pares, el grupo brindaba contención a estudiantes con respecto a todo lo que se abría en su experiencia de investigación-intervención, brindando esa contención a los sujetos de sus poblaciones. Se suscitaba un movimiento de resonancia en el *acompañamiento del grupo a la grupalidad y del espacio del campo formativo hacia los espacios de intervención*. Se trata de una dimensión que involucra la tutoría de pares, el espacio de contención en el aula y fuera de ella, porque en las intervenciones los estudiantes se enfrentaron a momentos de incertidumbre, momentos que los colocaron en crisis, analizándolas de manera grupal, con el seguimiento del caso por caso. Estos seguimientos se dieron también fuera del aula, en espacios que decidieran los y las estudiantes para encontrarnos, sobre todo cuando se realizaron fuera del espacio áulico, operaba un vínculo de confianza que vuelve a la figura de la tutoría de pares única, como vemos en la siguiente enunciación: “[...] nos hicimos amigos, entonces ya convivíamos en otras partes, el vínculo era como de más confianza, entonces era de ‘neta, no entiendo, explícame’, y ya tú, siempre era por mensaje la mayoría de nuestras conversaciones [...]” (D. González, comunicación personal, 07 de septiembre de 2017). Este tipo de encuentros fue muy común con la mayoría de las y los estudiantes. En esta enunciación Dalia menciona que los encuentros vía mensaje de Whatsapp, pero en varias ocasiones las reuniones que empezaban como un espacio donde comíamos o tomábamos una cerveza se convertía en un espacio donde emergían las inquietudes/problemáticas que atravesaban en sus espacios de intervención y en sus vidas personales. Este proceso fue fundamental, porque en la formación se observa la afectación que existe entre la vida personal y la escolar, retomando la mirada de Larrosa (2009), damos cuenta de las afectaciones del exterior en el sujeto que tiene resonancia en diversos espacios de su vida. Desde la tutoría de pares fue algo sumamente enriquecedor comprender y analizar con los y las estudiantes aquello que atravesaba su biografía y que fueran encontrando las respuestas para saber qué hacer, sin duda fue uno de los procesos más enriquecedores pues permitió entenderles desde múltiples miradas. Dicho desde otro ángulo, compartimos nuestras subjetividades y procesos de subjetivación.

Martha con su testimonio también da cuenta de la importancia de los encuentros fuera del aula:

...entonces creo que ese vínculo que se va formando como que te ayuda, porque cuando te atorras en algo te sientes en la confianza de decir “oye, estoy atorada en eso”, y yo desde mi posición, no tenía la confianza de decirte “oye Héctor, échame la mano aquí”... como que ese vínculo de confianza no lo tuve tanto, como yo lo veía que lo tenían los demás compañeros, entonces como que esa parte, así como que me sentía no frustrada ni en desventaja, pero creo que sí, tal vez me faltó la confianza para decirte, esta lectura, porque a mí lo a lo mejor si la confianza hubiera sido mayor te hubiera dicho “oye Héctor, mira este concepto” ... a lo mejor entre plática o lo que tú quieras... pero bueno, como te digo, eso era parte ya fuera de la escuela... siento que fuera del aula también se resuelven muchas dudas, se resuelven muchas cosas que te están atorando dentro de, entonces pues así lo veo yo. (M. Villanueva, comunicación personal, 09 de septiembre de 2017)

Si bien dentro del despliegue del dispositivo de tutoría de pares existe una apertura total con las y los estudiantes para tratar cualquier tema, con cada uno y una se despliega de manera singular, en este caso, Martha mostró en un inicio la falta de confianza para entablar un encuentro fuera del espacio áulico que le permitiera dialogar sobre las inquietudes que le atravesaban, pero lo más importante, mencionó un elemento muy significativo en su enunciación *siento que fuera del aula también se resuelven muchas dudas, se resuelven muchas cosas que te están atorando*, es decir, los procesos de formación no se limitan a las aulas escolares, se extrapolan a espacios fuera de ellos, sean físicos o virtuales como pasaba con Dalía y otras compañeras y compañeros, en el que el proceso de formación y acompañamiento se daba vía mensajes instantáneos en tiempo real. En el caso singular de Martha, esta enunciación resultó interesante para el desarrollo de las sesiones posteriores en los talleres de tesis al observar algo que ella sentía indispensable en su trayecto formativo y en el desarrollo de su investigación-intervención: un acompañamiento más cercano con el que de inmediato trabajamos desde la tutoría de pares. En este caso, Martha pone en foco algo que lo hace visible, desde ese otro de la

tutoría de pares advierte un punto que estaba quedando fuera de la mirada, llevando a cabo una vigilancia epistémica, de esta manera, el acompañamiento tiene un ida y vuelta entre los sujetos, dando lugar al tutor de pares en un proceso de experiencia, *le pasa eso que le pasa*.

Como hemos dado cuenta, los y las estudiantes sistematizaban los elementos que surgían en el despliegue de sus proyectos desde el momento de someter a revisión los puntos de partida, ya que en la afectación se pone en juego la deconstrucción de su propia biografía, como se ve en el siguiente testimonio:

Aclararme, aclarar mis ideas, creo que fue eso de investigar sobre esta parte que quería conocer, cómo uno puede, más bien a la problemática que te enfrentas (ella trabajó con una niña que fue maltratada por necesitar “educación especial”)... es que mi conflicto fue cómo resolver esa parte cómo actuar ante una situación así, entonces... resolver esa parte que estaba inconclusa desde que entré a la Universidad. (M. Villanueva, comunicación personal, 09 de septiembre de 2017)

En esta enunciación se hace patente la representación y la afectación que resonó en Martha, al tratar en su trabajo como docente con una estudiante “diagnosticada” con “retraso mental leve”, quería abordar la problemática pero sentía no tener herramientas para hacerlo, entonces decide estudiar la Licenciatura en Pedagogía y elige su tema de investigación-intervención para aportar elementos a su práctica docente (ya que entró a trabajar en una escuela) y también apoyar a aquellos sujetos que se enfrenten a algo parecido, una vez más se observan las huellas y marcas que se inscribieron en su biografía y que configuran el deseo de su investigación-intervención, Larrosa (2009) menciona que:

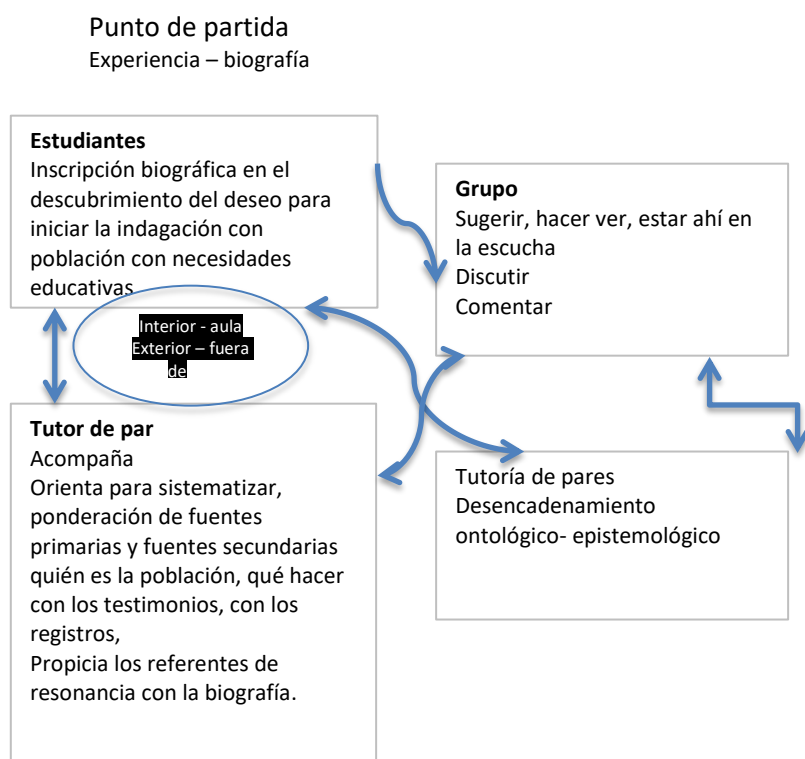
Si la experiencia es <<eso que me pasa>>, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que <<eso que me pasa>>, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida.” (p.17)

De esta forma Martha hace patente la huella o marca que deja esta experiencia al desplegar su proyecto desde esta temática, para ello, tuvo acceso a un Centro de Atención Múltiple (CAM) donde obtuvo una entrevista con una persona que labora en dicho centro;

también tuvo acceso a una primaria donde tienen atención por parte de la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER), así es como encuentra dos espacios donde inicia una parte del despliegue de su proyecto. En ambos espacios se desarrollaron distintas formas de proceder, en la entrevista del CAM se observó la forma en que van caracterizando/sectarizando a los sujetos que canalizan a dicha institución partiendo de la premisa de no cumplir con la que las instituciones escolares consideran un estudiante “normal” y las formas de proceder con ellos; en la escuela primaria, Martha estaba siendo vista como la persona que apoyaría a las labores docentes y/o lo que necesitara la institución atender. Así, el acompañamiento con Martha tomó múltiples dimensiones, por un lado, analizar lo puesto en palabra en la entrevista por el personal del CAM, por otro lado, planear la estrategia para que la institución dejara de colocarla como una persona que apoya a la docencia y colocarse como una profesional que haría la indagación de su investigación-intervención, es decir, no dejarse atrapar por la impronta institucional.

A la par, el acompañamiento tutorial operó en las dimensiones mencionadas anteriormente y en la revisión de sus fuentes de información, las cuales hablaban sobre el tema desde diferentes ángulos, por ejemplo, gestión, currículum, etc., lo que derivó en la indecisión de cuál sería la óptica con la que abordaría su trabajo recepcional. En algún momento Martha sentía que su trabajo se “abría” mucho en el sentido de que las fuentes de información le daban múltiples elementos pero que no sabía cómo clasificarla, para qué le serviría cada una de ellas. Lo primero que realizamos fue sistematizar toda la información que había indagado por tipo de fuente, es decir, de autores académicos, primarias, oficiales, periódicas, de investigaciones sobre el tema, entre otras; el segundo punto fue reconocer las enunciaciones clave de cada fuente de información; por último, mapear todo lo anterior para visualizar los anudamientos epistémicos alrededor de su tema, con lo anterior, también bajar un poco la ansiedad que representaba para la estudiante la incertidumbre en la que se encontraba, es en este momento en que el acompañamiento del tutor de pares opera en el inter, a Martha le preguntaba cuál era su plan para sistematizar toda la información recolectada, qué le parecía importante de cada uno de los autores revisados, fuimos descubriendo cuáles eran sus enunciaciones clave, etc.

He mencionado que la experiencia es eso que pasa de lo otro a mí y de mí a lo otro, de esta manera, el cuerpo se vuelve un territorio en el que se inscribe una huella, pero también dejó huella en lo otro. El tema de investigación-intervención de Martha dejó también una inscripción en el grupo y en mí, dando cuenta de la afectación de ella en su otro, porque a partir de lo anterior se aperturó el análisis sobre aquello que consideramos “normal”, concepto que cruzaba otros proyectos, de esta manera implicó elucidar críticamente en aquello que se consideraba “normal”; el acompañamiento en este rubro consistió en buscar fuentes de información que versaran sobre el tema, por ejemplo, lo que menciona Foucault (2007) acerca del tema en su libro *Los anormales*, le comentaba a Martha que buscara lo que el autor podía aportarle para el tema, pero ese mismo trabajo lo realizaba para tener qué discutir con Martha, por ello, afirmo que la tutoría de pares conlleva una constante preparación académica para acompañar la construcción epistémica de las y los estudiantes.



Rodrigo es otro estudiante que en sus enunciaciones reconoce: “...los temas que nos interesan (Síndrome de Asperger es el tema de su investigación-intervención) es porque

los hemos vivido, y es como una marca”. (R. Sánchez, comunicación personal, 24 de julio de 2017) Hay marcas que se inscriben en el sujeto, en su subjetividad, cuando menciona...los temas que nos interesan es porque los hemos vivido permite ver que el proceso de ser diagnosticado con un trastorno en su niñez deja una huella que queda inscrita en su biografía, a tal grado que eligió trabajar con sujetos que fueron diagnosticados con Asperger. En las sesiones de tutoría que se tuvo con él, hizo referencia al proceso cuando fue diagnosticado de algún trastorno relacionado con la hiperactividad, lo que él pensaba, sentía, en el momento cuando lo trataban diferente a los niños considerados “normales”, dejaba una herida, porque mencionaba que recordar cómo lo trataban como el “raro” era evocar la incomodidad que le hacían sentir en ese momento de su vida, justamente esa comparación con lo “normal” era algo que lo vinculaba con los niños que trabajaba en su investigación-intervención, porque ellos relataban que eran tratados de la misma manera por la familia, los docentes, los compañeros de clase, de la misma forma como fue tratado Rodrigo. Dentro del espacio áulico se hizo patente la ansiedad-expectativa-alegría que tenía por trabajar con niños con Síndrome de Asperger, sabía de la responsabilidad que ello implicaba, se sentía muy cómodo haciendo este trabajo, sin embargo, era muy cuidadoso porque observaba el posicionamiento que tomaban sus padres con su trabajo de intervención, visualizaba que no sería fácil establecer un clima de confianza con ellos, al principio, la madre estaba pegada en los lugares donde tenían sesiones, poco a poco, al armar el clima de confianza, permitió un espacio de mayor autonomía con sus hijos; lo anterior fue uno de los hallazgos de esta investigación-intervención y una de las problemáticas que enfrentó Rodrigo, los padres ponían en práctica una heteronomía sobre sus hijos pues consideraban que tener Asperger era padecer una especie de “discapacidad”, y justamente esa ortopedia social que establecían era colocarlos en déficit y reforzar un poder de sujeción hacia ellos, como se develó en el diario de campo de Rodrigo; ahora el reto era acompañar a los padres para que supieran que sus hijos seguirían siendo “discapacitados” en tanto ellos los colocaran en ese lugar, que en realidad sus hijos tenían una forma particular de mirar la vida, como cualquier otra persona considerada “normal”. En alguna sesión personalizada³³ fuera del

³³ Con sesión personalizada me refiero a las sesiones entre tutor de pares-tutorado y que no fueron en el espacio áulico o con los demás miembros del grupo, regularmente las desarrollamos en espacios que fueran

espacio áulico platicaba que le estaba resultando conflictivo abordar el tema con los papás de los estudiantes, la recomendación fue que platicara con ellos de manera que no se sintieran atacados, también que pensara en alguna actividad tanto con padres e hijos encaminada a reconocer que seguían siendo niños y sus hijos, seres que tenían toda la posibilidad de hacer una vida como ellos quisieran, que no se creyeran toda la enunciación de que son “discapacitados” o “anormales”: ahora la investigación-intervención oscilaba en hacer visible para los padres que eso que les habían hecho creer que esa “discapacidad” era una construcción social que había que desmontar del vínculo armado entre ellos, cosa que no estaba contemplado en la configuración temática, emergía de la investigación-intervención.

Instalados en los puntos de partida, la gran mayoría no tenía idea de dónde “tocar la puerta”, para definir lo anterior, cada uno decidió con qué población quería trabajar, algunos el mismo tema acotaba a la población, por ejemplo, Sergio decidió darle seguimiento al Programa de entrega de tabletas en educación básica, este instrumento se entregó solamente a estudiantes de quinto de primaria; por otro lado, Montserrat H. decidió trabajar con estudiantes considerados con Capacidades de Aprendizaje Sobresalientes (CAS), encontrar a una estudiante fue un poco más complicado por la especificidad de la temática, al igual que Rodrigo, ya que él definió su población hasta que hubo padres que le permitieran trabajar con sus hijos “diagnosticados” con Síndrome de Asperger; Dalia y Caro, por ejemplo, necesitaron gestionar permisos institucionales y hacer un programa de trabajo para que les permitieran ingresar a la secundaria, en fin, cada uno enfrentó esta problemática creando diferentes estrategias, las cuales fuimos definiendo en grupo, acompañados de la tutoría de pares y de la docente. Lo siguiente que se dificultó, ya dentro de las instituciones, fue armar situaciones de indagación que les permitiera abrir y circular la palabra entre su población, propiciar un clima de confianza, pero sobre todo, poner en práctica la noción de la grupalidad. De la experiencia adquirida y el trabajo de análisis de la misma, les permitió sostener una argumentación sobre su tema en diferentes foros, principalmente con algunos docentes del campo de formación y con otros estudiantes de la UPN en Morelos de Licenciatura, Maestría y Doctorado que también estaban sosteniendo proyectos de investigación e intervención.

más íntimos y que resultó benéfico pues el clima de confianza operó de manera más fluida.

Anteriormente referimos a Enríquez (2002) donde mencionaba que en el proceso de formación es importante que los conocimientos no sean algo muerto, sino por el contrario, algo con vida, que el estudiante pueda vivenciar las emociones y pasiones propias de un proceso de formación, porque como vimos en los testimonios de los estudiantes, todos partieron de la inscripción de su biografía, de alguna situación externa a ellos y ellas, que tuvo trascendencia y que buscaban tener una injerencia con sus temas de investigación-intervención, dando vida a una temática. Poner en el centro de la formación del sujeto las emociones y pasiones es tener claro que las tensiones y resistencias se hacen presentes en los sujetos, cuando los y las estudiantes vivenciaron los procesos de enfrentarse a la incertidumbre de la emergencia temática, de las improntas institucionales producto de encontrar espacios de intervención, fue el momento en que las crisis aparecieron, ese no saber qué hacer presente en la mayoría de las enunciaciones en las sesiones de tutoría reflejaba las diversas sensaciones-pensamientos que les acontecían, una mezcla de nerviosismo-expectativa se hacía presente.

El proceso de reactualizar en el presente aquello que atravesó su biografía fue algo que se tuvo que desplegar con cierta cautela en los espacios de tutoría ya que los estudiantes exponían sus procesos de subjetivación, cosa que no es menor, porque este proceso de *exponerse* significa abrirse al otro. Ahora, no hubiera sido posible establecerlo sino se hubieran dado esos movimientos tanto en el espacio áulico como fuera de él, por ejemplo, en el caso singular de Rodrigo resultó preponderante tener sesiones de tutoría fuera del aula porque argumentaba que su proceso no era el mismo que los otros estudiantes, él necesitaba más tiempo para analizar los elementos de su investigación-intervención, era más cómodo para él desdoblar en palabra la temática deseante en otros espacios que no implicara la lógica escolar, fuera del espacio áulico siempre tuvimos la posibilidad de platicar de su tema o de cualquier otro tema que él quisiera, ya que el proceso de exponerse y acompañarlos implica conocer su subjetividad y sus procesos de subjetivación, como menciona Fernández (2013):

Otra de las insistencias más frecuentes habla del entusiasmo que les produce comprobar cuánto pueden aprender realizando experiencias más allá de la clásica lectura y comentario de textos. Suelen ponderar que se les incluya con sus propias

voces y acciones. (p. 78)

De esta manera, el proceso tutorial con Rodrigo tomó sus propios matices, fue más íntima, más duradera, más profunda, de tal manera que las tutorías personalizadas devinieron en espacios de contención y júbilo en el que su voz era lo más importante y el que para ambos fueron muy significativos puesto que propició nos conociéramos más en el terreno de la amistad ya que prácticamente somos de la misma edad.

Como hemos observado, para los y las estudiantes de la generación 2012-2016 en situación de grupo resultó relevante en múltiples sentidos el deseo de cada uno para decidir el tema de investigación-intervención que desarrollarían como punto de partida de los mismos, pues dejaron a un lado la ortopedia escolar en la que el docente les dice qué hacer y cómo hacerlo; el que ellos y ellas decidieran el rumbo de su formación pocas veces (en algunos casos fue la primera vez) había sucedido en su trayectoria formativa, la posibilidad de reconocer su deseo como un tema potente e innovador dentro del campo educativo aparecía lejano en su subjetividad (elemento que opera en el imaginario social dentro del campo de lo educativo. Transitar de la vivencia a la experiencia a partir de su deseo implicó un reto desde la tutoría de pares, pues la conjunción de diversas subjetividades en el grupo in situ y acompañar en la definición de las estrategias para que ellos y ellas crearan las condiciones hospitalarias y de trabajo en grupo en sus espacios de investigación-intervención implicó armar un despliegue táctico³⁴ acorde a las condiciones institucionales que enfrentaban, incluyendo la potenciación como sujetos capaces de desplegar sus temas de investigación-intervención en los espacios que ellos decidieran.

Al tener cada tema sus particularidades, se reactualizan las epistemologías de las que echa mano la transdisciplinariedad, cada una de las investigaciones-intervenciones trama su forma singular, no se puede aplicar una sola receta para todos los temas, pero se *arma trama* a partir de las voces de los propios estudiantes. Lo anterior es un reto dentro de la tutoría de pares, si bien es cierto que hay conceptos que atraviesan a varios de los temas

³⁴ El despliegue táctico se armó junto a la docente, terminando cada sesión en el espacio áulico compartíamos lo que veíamos emergía en el grupo desde nuestros espacios para articular la siguiente sesión. Cabe mencionar que la docente también fungió como tutora en un doble sentido, con las y los estudiantes y con el tutor de pares; hubo temas que definitivamente tenían que ser tratados con la docente, y como tutor de pares siempre tuve una vigilancia epistémica y acompañamiento por parte de la Doctora Negrete.

(como los de Martha y Rodrigo, por citar un ejemplo), cada uno toma sus propias dimensiones, como el rizoma, se unen y separan en distintas mesetas, toman forma a partir de las experiencias de cada estudiante, por ende, el acompañamiento, mencionando a Satulovsky, toma una forma artesanal puesto que cada uno delineó su proceder táctico de manera distinta.

A partir de lo anterior es que se despliega lo grupal como un dispositivo de formación con sus procesos identificatorios y transferenciales propios, únicos e inéditos; así como con sus invenciones simbólicas y fantasmáticas, es decir, sus significaciones imaginarias, las cuales sostienen la tensión entre la conformación singular del sujeto y su atravesamiento con la dimensión socio-histórica- institucional y desde donde acontecen sus actos, sus relatos, sus producciones materiales, sus afectaciones, etc. Lo anterior permite a los sujetos en el grupo hacer *Nudo*, en el que se despliegan intercambios entre sus integrantes, se exponen ante los otros y posibilitan la exposición de esos otros, anclan su andamiaje entre el reconocimiento/desconocimiento, de la amenaza/sostén propios de los procesos identificatorios y transferenciales que marcan los enlaces/desenlaces dentro de los anudamientos/desanudamientos.

En los siguientes párrafos profundizaré en cómo la tutoría de pares, en tanto se despliega en el grupo en el campo formativo, es parte de los mitos, ilusiones, utopías, vínculos transferenciales, significaciones, juegos de saber-poder-subjetividad, relaciones instituido-instituyente que operan en él, y por otro lado, en el devenir en los proyectos de investigación- intervención de los integrantes del grupo: los puntos de partida, el proceso de despliegue y emergencia temática y en el cierre/apertura del proyecto.

4. 1. El dispositivo de la tutoría de pares en el acompañamiento del grupo instaurado en el campo formativo³⁵.

“Y desafiando el oleaje sin timón ni
timonel, por mis sueños va ligero de equipaje, sobre un cascarón de nuez mi
corazón de viaje,
luciendo los tatuajes de un pasado
bucanero, de un velero al abordaje de un no te quiero
querer”. Joaquín Sabina
“El agua apaga el fuego y al ardor
los años, amor se llama el juego en el que un par de ciegos juegan
a hacerse daño...”. Joaquín Sabina

La configuración de significaciones imaginarias dentro de los grupos se da a partir de la instauración de sus mitos, ilusiones y utopías, en dos movimientos: de los atravesamientos socio-histórico-institucionales y de la singularidad de cada grupo. Estas significaciones imaginarias son las que sostienen las prácticas de los grupos y despliegan los procesos identificatorios y transferenciales que les permite configurarse como un Nudo, “estableciendo lo permitido y lo prohibido, lo valorado y lo devaluado, lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo; dan los atributos que delimitan lo instituido como legítimo o ilegítimo, acuerdan consensos y sancionan disensos” (Fernández. 1989. p. 108). Todo lo anterior se hace presente desde los tres movimientos en el devenir de las investigaciones-intervenciones, está en constante movimiento a través de los puntos de partida, el proceso de despliegue y emergencia temática y en el cierre/apertura del proyecto, es decir, el grupo está en un constante devenir, actualizando sus prácticas grupales. En estos tres movimientos operan organizadores que van delineando dichas prácticas grupales, entre ellos se encuentran los *mitos grupales* los cuales reproducen, entre otras, la génesis del grupo, así como la manera en que los integrantes del mismo vivieron ese momento fundacional, como refiere Fernández (1989): “Los mitos grupales suelen ser elaboraciones noveladas de su origen, del porqué de su existencia, pero vividos por sus integrantes como su momento fundacional real; junto con sus utopías harán posible la novela grupal, propia

³⁵ Con *campo formativo* me refiero al grupo del campo de formación disciplinar “Currículum e intervención educativa: temas emergentes”.

de ese grupo” (p. 108).

Lo anterior se hace presente a partir de articular el deseo de sus investigaciones-intervenciones con la impronta de formular un trabajo recepcional para obtener el grado de Licenciado o Licenciada en Pedagogía. Así, al acordar que para desarrollar su tema de investigación-intervención era necesario definirlo a partir de su deseo para iniciar el curso de Investigación educativa I, se despliega una meseta más, es el *momento fundacional* del grupo, del cual la figura del tutor de pares es parte, teniendo resonancias entre los estudiantes que conforman el grupo a partir de sus inscripciones biográficas, produciendo resistencia, indiferencia, repulsiones, etc.

Anteriormente mencioné que de las primeras transferencias que se suscitaron entre los miembros del grupo hacia la figura del tutor de pares fue la del *profesor adjunto*, por ser una figura identificada como cercana al poder del docente, dando pie a la transferencia³⁶ de ese imaginario en el que es un sustituto del docente hacia el tutor de pares. Este es uno de los primeros elementos en el que se trabajó su desmontaje, denotar que ambas figuras operan de distinta manera; en contraparte del profesor adjunto, la tutoría de pares se instala como un *dispositivo desde la hospitalidad* reconociendo las múltiples dimensiones que configuran a cada uno de las y los sujetos que conformaron el campo, pero sobre todo, el poder y potencia que tienen como sujetos a partir de sus inscripciones biográficas que los han constituido, como menciona Merieu citado por Satulovsky (2009), que están inscritos en una historia, pero que “representa al mismo tiempo la promesa de una superación radical de esa historia” (p. 38), es decir, no se pretende sujetarlos, se les acompañó en ese *sueño compartido* de transformar aquello que de su constitución querían transformar, lo cual es un proceso complejo. De esta forma, se insertó en el proceso de formación otra figura además de las convencionales, *una figura que transita entre el docente y el estudiante*, que aporta desde su lugar de saber-poder-subjetividad singular a la potenciación de los estudiantes como lo vemos en otra enunciación de la misma estudiante:

³⁶ Retomo el concepto de transferencia como aquella evocación que se hace de vínculos, ideas y sentimientos que se experimentan en el pasado y que son proyectados a otra persona, aunque sea la primera vez que se vea.

No siente que tiene el poder, aunque sí lo tiene, pero no lo demuestra. En algún momento sabíamos que eras nuestro tutor pero sabíamos que teníamos el compromiso igual contigo que con Tere, por lo menos yo, de cumplir con las tareas y esas cosas, sabía que era contigo y con ella, porque estabas en medio, a la par de Tere y a la par de nosotros, eso es interesante. (C. Rivera, comunicación personal, 12 de agosto de 2017)

Esta enunciación devela dos elementos: el primero es que para Caro el poder que ostenta la figura del tutor de pares *no lo demuestra*, en otras palabras, ella no siente un poder que sujete porque desde el dispositivo de la tutoría de pares se reconoce a los sujetos desde su historia y la potencia que tienen para transformar lo que ellos decidan, se reconoce la potencia de su hacer; en ese mismo sentido, el segundo elemento que descubre es que dicho poder se despliega en el inter de las dos figuras en el proceso educativo, que está *a la par de Tere (docente) y a la par de nosotros (estudiantes)*, dejando atrás la idea que tenía al inicio del campo, la figura de tutor de pares es igual a la del profesor adjunto, pero además, da cuenta de un proceso de formación como una tarea sostenida por las tres figuras, dejando atrás la idea convencional de la educación. Con base en lo anterior afirmo que *el tutor de pares tiene un saber-poder-subjetividad propio y diferente al docente en su vínculo con las y los estudiantes*.

En relación con la transferencia expresada por Caro, algo similar le sucedió a Rodrigo quien también en su trayectoria escolar ha trabajado con la figura del profesor adjunto, como lo menciona en el siguiente testimonio:

... hasta la segunda sesión llegué a la clase de Tere, ya estaba ahí y cuando te vi entrar junto con Alejandra, Tere los presentó como Tutoría de Pares y empezó a explicar lo que significaba, pues realmente no puse mucha atención porque, regularmente uno hace prejuicios, y cuando empezaron a participar y nos explicaron lo que me imaginé fue “ya llegó el adjunto y se ve que es de esos acá, intelectualoides”. La verdad es que no tenía mucha idea y no entendía la idea de Tutoría de pares, era muy ambiguo, lo mencionaba Tere pero no sabía a qué se refería, simplemente pensé que eras un adjunto más como los de la UNAM, cuando el profesor no va le rindes cuentas al adjunto y te pone tu calificación, y te

dice si sabes o no, el adjunto es el que toma el control y el poder de la clase. (R. Sánchez, comunicación personal, 24 de julio de 2017)

En esta enunciación Rodrigo hace visible la misma transferencia (le llama prejuicios) que resonó en Caro, la figura del profesor adjunto como aquel que *cuando el profesor no va le rindes cuentas al adjunto y te pone tu calificación, y te dice si sabes o no*, es decir, sólo funge como el sustituto de la autoridad que se deposita en la figura del docente y que por ello es quien designa el que tiene el conocimiento y el que no, cosa que desde siempre puso en tela de juicio y que manifestaba en manera de aversión; en este momento Rodrigo me veía en específico como la persona que pretendía poseer el saber-poder-subjetividad único y absoluto del conocimiento y que describe como alguien *de esos acá, intelectualoides, es el que toma el control y el poder de la clase*, a partir de esta transferencia doy cuenta de la *resonancia fantasmática* desencadenada en un sector del grupo, ya que esta escena del profesor adjunto operó en el grupo de distintas formas, así empieza a darse como uno de los vínculos primarios entre las personas dicha circulación fantasmática, la cual se refiere a la fomentación de fantasías o representaciones de cosas o palabras entre los miembros del grupo, en este sentido Fernández (1989) menciona que "sólo existen fantasmas individuales, y es un abuso del lenguaje el hablar de un fantasma del grupo o un fantasma común" (p. 90). Es importante reconocer que esos fantasmas individuales, en su organización, son de carácter grupal, en ellos existen varios sujetos que ocupan distintos lugares, incluso el mismo sujeto es partícipe en ese fantasma individual, sin embargo, no ocupa el mismo lugar siempre, cambia en la escena, como menciona Fernández (1989):

El "fantasma individual" es una escena imaginaria que se desarrolla entre varios personajes; de ellos Anzieu deriva que el fantasma tiene una organización grupal interna; en su conducta, sus síntomas, sus sueños nocturnos, el sujeto trata de realizar una escena, estando presente en la misma generalmente a título de espectador y no de actor. Las posiciones que hace ocupar a los demás y que él mismo ocupa son permutables pero su estructura permanece la misma; cada personaje resulta de una o varias identificaciones y una o varias figuraciones de procesos psíquicos; el aparato psíquico utiliza las identificaciones del individuo

para devolverle, representadas, las instancias psíquicas y pulsiones que obran en él y dramatizar sus relaciones y conflictos. Es esta organización grupal interna del fantasma individual, lo que fundamenta la posibilidad del fenómeno de resonancia fantasmática. (p. 90-91)

De esta manera, el fantasma individual causa una resonancia fantasmática en el grupo, tiene múltiples formas de aparecer: horror, indiferencia, molestia, goce, fascinación, negación, sin que cause en todos los sujetos la misma resonancia, pero sin duda causa un efecto en el grupo, lo reagrupa en tanto tiene un efecto resonante, la figura del tutor de pares, al ser parte de ese grupo, permitió el despliegue de resonancias que fue parte del devenir grupal, como menciona Fernández (1989):

¿En qué radica la posibilidad de resonancia fantasmática? En la grupalidad del fantasma; esto es que, en tanto el fantasma es una escenificación que se desarrolla entre varios personajes, es siempre una imagen colectiva y posee, por tanto, una "estructuración grupal interna"; de allí su carácter organizador en los grupos. [...] Es claro entonces, el fantasma individual es grupal, que es diferente a decir que hay un fantasma de grupo. Es decir que, la integración de las personas reales a una situación grupal, dadas las características antes mencionadas, dispara, moviliza, las instancias o formas grupales de su propia subjetividad. Por esto pueden agruparse. [...] La singularidad -no lo individual- radica en la forma de cada quien de posicionarse y resonar desde o hacia dicha escena". (p. 92-93)

El tutor de pares se volvió un organizador grupal, se armó una escena imaginaria en la que participaron varios personajes y dan cuenta de las pulsiones que operaron en ellos y ellas dentro de esta escena, los participantes no ocupan el mismo lugar ni tienen los mismos sentires, a pesar de que compartan elementos en común, podemos decir que cada uno vivió al dispositivo de la figura del tutor de pares de manera singular, como podemos ver en la siguiente enunciación de Rodrigo y cómo fabricó esa escena imaginaria:

...yo te imaginaba como el que quería mover los hilos desde atrás para que no se viera quién era, así te imaginaba... aparte cuando intervenías en clase eras puntual, conciso, el punto es que ocupabas conceptos que nosotros no habíamos

visto, los empezabas a ocupar, tal vez por eso era mi prejuicio. (R. Sánchez, comunicación personal, 24 de julio de 2017)

En este caso singular el desmontaje de la figura de poder de sujeción se aperturó porque había muchos puntos en común entre Rodrigo y yo, éramos de edades similares, compartíamos una mirada sobre la vida, una posición ética (por supuesto que compartíamos la aversión a figuras de poder que obturan al sujeto), un sentido del humor parecido, es decir, cuando empezamos a conversar me reconocí en él, un proceso de contratransferencia³⁷, por lo que en mis prácticas le dejé claro que no era esa figura de sujeción a la figura docente, que estaba ahí para compartir ese espacio de creación de conocimiento y acompañarnos, porque en realidad ellas y ellos me acompañaron en mi proceso de formación profesional como tutor de pares también. También, cuando menciona *eras puntual, conciso, el punto es que ocupabas conceptos que nosotros no habíamos visto, los empezabas a ocupar, tal vez por eso era mi prejuicio* permite observar que relaciona el saber con el poder, es decir, quien tiene el saber tiene un poder que puede utilizar de muchas maneras, en cierto punto se sentía amenazado por una figura que se mostraba como poseedora de un conocimiento que ellas y ellos iban apropiándose. A partir de lo anterior, hablar de la configuración de un dispositivo desde la **hospitalidad** que les permitiera reconocer la potencia que tienen como sujetos y dejarles ver que no estaban amenazados, enjuiciados, censurados, fue fundamental para desmontar las resistencias de los sujetos para realizar la tarea colectiva en este momento fundacional.

En otro orden de ideas, Rodrigo proyecta al tutor de pares masculino como el sujeto que ostenta el poder entre los tutores de pares, *el que quería mover los hilos desde atrás*, dando cuenta de la transferencia de la figura masculina con una figura de autoridad, aunque desde mi práctica de tutor de pares tenía el mismo lugar que mis compañeras, tenía la misma validez mi punto de vista que el de las compañeras, la figura de lo masculino es una transferencia que es constitutiva en la psique humana, sin embargo, cuando Rodrigo menciona *eras puntual, conciso, el punto es que ocupabas conceptos que nosotros no*

³⁷ Este concepto desde el psicoanálisis se refiere a los sentimientos e ideales que el analista proyecta sobre los pacientes, lo tomo como soporte conceptual para referirme a las proyecciones que desde la tutoría de pares también tuve con las y los estudiantes. Es importante dejar en claro que en todo proceso de investigación-intervención hay una implicación del interventor, no se niega, se dilucida su puesta en la escena.

habíamos visto, los empezabas a ocupar, tal vez por eso era mi prejuicio, me coloca como una figura que tiene un saber y poder amenazante, lo cual es una condición presente durante todo momento, a pesar de que con el tiempo Rodrigo y yo fuimos muy buenos amigos, fue algo que permaneció latente y que no dilucidé hasta este escrito.

Esta escena fantasmática de la tutoría de pares como un sustituto de la docente también se hace presente en Montserrat H. (lo que nos hace dar cuenta que esta resonancia fantasmática se produjo en el grupo de personas que se conocían de tiempo atrás ya que en las tres entrevistas apareció esta idea), aunque de manera singular, persistió la imagen de ser alguien que asiste a la labor docente, y que de paso, se prepara para aprender el oficio de docente:

Me imaginé que eras como un asistente de Tere, no tanto que ibas hacia el grupo, que la iba a suplir cuando no fuera y que estabas aprendiendo cómo impartir la clase. Me imaginé que era algo administrativo, para que estés aprendiendo y si algún día que necesites estar aquí frente al grupo sepas cómo hacerlo. (M. Hinojosa, comunicación personal, 21 de agosto de 2017)

En estas palabras que nos comparte Montserrat H. se hace presente también la idea del sustituto del maestro, alguien que ayude a la docente y no que acompañe a los estudiantes en su proceso de investigación-intervención, que ocupe el lugar del docente por si en algún momento es necesario que ocupes estar *frente al grupo sepas cómo hacerlo*, o en su defecto se haga cargo de lo administrativo, como menciona la estudiante. De esta manera damos cuenta de cómo una resonancia fantasmática en un grupo da paso a diversas transferencias entre los estudiantes con respecto a la figura del tutor de pares (en este caso en el momento fundacional del grupo), como el sustituto del docente, el que está siendo entrenado para estar frente al grupo, el que es depositario de su poder en esa ausencia, el que te pone tu calificación, el que decide si sabes o no, ante este panorama de resistencias y distintas transferencias es que la tutoría de pares es parte de este momento fundacional. Es con el paso del tiempo y con el despliegue de los encuentros que se fue desmontando esta resonancia fantasmática que se disparó en el grupo, sin embargo, siempre hubo algo sedimentado de este imaginario, como lo veremos más adelante.

La escena instaurada en torno a la figura de tutor de pares en este momento fundacional tuvo diversas formas de transferencias, Dalia nos veía lejanos a ella, le parecía más cercana a la figura de la docente, así lo comparte en su enunciación:

... yo pensaba que tanto tú, como Stephanie, como Ale eran los ayudantes de Tere... pero no los veía como un par o como un tutor, sino como lejanos, como equis... Aparte de que en ese círculo de estudiantes, acababa de entrar también, era la nueva como de todos ellos, entonces como que todo era raro para mí, como que no entendía la dinámica... ya después creo que fue contigo y con Stephanie que comprendí eso, de que estaban ahí para nosotros como estudiantes, pero eso era lo que entendía. (D. González, comunicación personal, 07 de septiembre de 2017)

La configuración del grupo fue diversa, algunos de los estudiantes se conocían de semestres anteriores, otros como Dalia, no tenían una historia en común, pero el dispositivo desde la hospitalidad se instauró para todos, recuerdo que con Dalia el primer acercamiento que tuvo fue con Stephanie, empezaron a comentar una lectura afuera del espacio áulico y mi compañera le dijo que cuando tuviera dudas las comentábamos, que para eso estábamos, para acompañarlos, como lo menciona Dalia en su testimonio *ya después creo que fue contigo y con Stephanie que comprendí eso, de que estaban ahí para nosotros como estudiantes*, recuerdo muy bien la escena porque la vi, porque estaba a un lado observándola.

Esa práctica me pareció sumamente valiosa porque era de los primeros encuentros que se tenían con los estudiantes en un espacio que no implicara la formalidad de una sesión con la Doctora Negrete, eran intersticios que resultaron muy valiosos para el despliegue de la práctica de la tutoría de pares, *en ese esperar a la docente aparecieron momentos que van desde el júbilo de algo que les hiciera feliz el día hasta algún conflicto que tuvieron con sus familiares por la mañana y que los/las hacía llegar tristes a clase*; a partir de esos intersticios es que se tendieron los puentes para que el dispositivo de la tutoría de pares desplegara los vínculos con los estudiantes generando identificaciones que se dan entre los sujetos y el aparato psíquico, los cuales son necesarios para transitar a ser grupo y no quedarse en una mera reunión de individuos (en el que la figura de tutor de pares es una parte de él) como lo señala Fernández, siguiendo a Kaës (1989):

Entre otras teorizaciones merece destacarse el concepto de formaciones grupales del psiquismo, o grupalidad psíquica, constituida por la estructura de los fantasmas, la organización de las identificaciones y la organización de las instancias del aparato psíquico; la noción de aparato psíquico grupal, que es una construcción intermedia y paradójica que efectúan los miembros de un grupo sobre la base de una doble serie de organizadores: unos, los grupos internos (psíquicos) y otros, regidos por el funcionamiento de los modelos socioculturales. {...} Estas representaciones pueden ser un obstáculo para el funcionamiento del grupo respecto de los objetivos que le son asignados por la sociedad, por su status, o por las motivaciones de sus miembros y pueden ser la causa por la que llegue a paralizarse su funcionamiento; pero cuando un grupo funciona eficazmente es también una representación imaginaria la que le permite encontrar la solidaridad y la eficacia. Estas imágenes conservadas y superadas (aufheben) constituyen finalmente -para Anzieu- la realidad interna esencial de los grupos humanos: No hay grupo sin lo imaginario. (p. 88-89)

Es en este aparato psíquico grupal donde aparece un andamiaje entre la estructura de lo fantasmático, las identificaciones y la organización de sus propias instancias de inscripción, articulando el aparato psíquico interno (proceso de subjetivación) de cada integrante del grupo con los modelos socioculturales (subjetividad), representaciones creadas por aquellos sujetos que conforman el grupo y que son compartidas por y entre ellos y ellas. A partir de lo anterior es que se crean escenas e imágenes, oscilando entre la confianza, resistencia, tensiones en el grupo, creando transferencias en y desde lo vincular entre los miembros que lo conforman³⁸, como hemos observado la figura del tutor de pares fue parte de lo anterior desde los primeros momentos del grupo colocado en un doble movimiento, como disparador de una resonancia fantasmática y como organizador

³⁸ De la Torre puntualiza que hablar de lo psíquico es hablar de los procesos de subjetivación que devienen de la configuración psicosocial de los sujetos, creada en y desde lo vincular con otros sujetos con los que comparte una inscripción institucional, a partir de lo cual se arman los andamiajes entre lo singular y lo colectivo, entre los procesos de subjetivación y subjetividad, entre los procesos psíquicos y los modelos socioculturales: "Este proceso de subjetivación psicosocial a partir de los vínculos con otros, de las instituciones y significaciones imaginarias, vínculos intra e intersubjetivos, deseos, fantasías, etc., la dimensión histórico-social, constituida por instituciones, saberes, valores, normas, formas de ejercicio de poder, realidad psíquica y social, la identidad se estructura de acuerdo a la realidad psíquica y social del individuo, a partir de la cual conforma dicha identidad (concepción imaginaria de sí mismo) (p. 67).

del grupo, porque también desde este momento fundacional se instauró la conformación del grupo como una ilusión grupal, grupo entendido como el espacio en el que se proyectan las transferencias, deseos, promesas, porvenires, resistencias, tensiones, etc., de los sujetos que lo conforman.

En esta conformación de lo grupal, como tutor de pares puedo decir que fue central pensarnos como grupo, cómo deseaban que fuera, qué aportaban a él y desde dónde lo aportaban, a partir de estos cuestionamientos (que también me los hacía) es que fui llevando mi práctica, también puse en operación mi deseo con respecto al grupo, deseaba que los sujetos se sostuvieran entre ellos mismos, ese sostener también significaba que pudieran darse contención en momentos complicados, que fueran unos profesionales de la educación ética y políticamente claros con lo que querían, por mi parte, me comprometí con ellas y ellos en múltiples formas, a darles contención, a leerles cuando hiciera falta, a prepararme académicamente para saber de sus temas, a implicarme con ellas y ellos como sujetos deseante y sentipensante, aportaba mis cuestionamientos, mis dudas, mi oído atento, porque es inevitable que se presentara una contratransferencia, porque también soy parte de ese imaginario grupal, también me reconozco como sujeto deseante y porque tengo claro que en las investigaciones-intervenciones la implicación te lleva a meter el cuerpo sin perder de vista la vigilancia epistémica en mis prácticas. La apuesta desde este momento era formar un grupo, con diferentes perspectivas, con diferentes proyecciones, pero como una ilusión en común, aunado a lo anterior Monterrosas (2018) señala:

...se focaliza el vínculo que se establece en la tutoría como elemento clave a analizar, pues en él se observa la relación distintiva de tutor-tutorado en su asimetría, y la importancia que cobra el reconocimiento de la coexistencia de la diversidad y las diferencias para armar el clima de confianza, es decir, no poner en tela de juicio mi existir o el existir del otro desde un parámetro homogeneizador. (p. 24)

En el grupo confluyen nuestros deseos a partir de las diferencias que nos constituyen y que posibilita el respeto a la diversidad existente, el grupo funge como el espacio donde se teje el clima de confianza y reconocemos nuestras distintas existencias, con errores y virtudes, para dar contención y ser contenidos, para apoyarnos, para crecer, para vivir

acompañados la vida, cómo lo vemos en el siguiente testimonio:

El grupo para mí me significa como sustento, como apoyo, era el punto en que no había encontrado eso, principalmente en la universidad, el hecho de, sí, seguimos siendo amigos y eso fue parte importante para conformar este grupo, lo cual, algunos compañeros en la universidad nos perdemos en eso, tratamos de buscar un grupo a veces no tanto por relacionarnos en una vida académica sino por estar con alguien, no sentirnos solos, pero no sabes que cuando entablas como una amistad o conformas un grupo puedes llegar a trabajar con ellos después de (la universidad). (S. Lázaro, comunicación personal, 20 de agosto de 2017)

La enunciación de Sergio es muy potente en diversos sentidos, cuando menciona *El grupo para mí me significa como sustento, como apoyo, era el punto en que no había encontrado eso, principalmente en la universidad*, se da cuenta de la significación imaginaria que para él tiene el grupo, donde encontró contención, donde se sintió apoyado, un espacio que se diferencia de la mayoría de los espacios que posibilita la universidad ya que se convierte en un espacio de hospitalidad, de contención, significación creada precisamente por lo experimentado in situ en el espacio áulico, pero que se despliega en múltiples sentidos fuera de la escuela. Cuando ponemos en análisis esta enunciación se observa que el dispositivo desde la hospitalidad desplegado desde el dispositivo de la tutoría de pares tuvo también una resonancia en las significaciones imaginarias de las y los compañeros, resonancia que incluía la posibilidad de formar vínculos amistosos fuertes que permitieran proyectar un futuro con otros sujetos. En otro sentido, cuando Sergio menciona *seguimos siendo amigos y eso fue parte importante para conformar este grupo* reconoce la importancia de los vínculos de amistad como un organizador, es decir, el vínculo de confianza se vuelve una de las características que se establecen en el grupo como parte de él. En un tercer sentido Sergio menciona *tratamos de buscar un grupo a veces no tanto por relacionarnos en una vida académica sino por estar con alguien, no sentirnos solos*, y es que el grupo le posibilitó encontrar a sujetas y sujetos que le acompañaran en el transitar de la vida ya que hasta el momento siguen manteniendo estos vínculos amistosos; como tutor de pares puedo decir que me siento muy contento, porque a partir de establecer un dispositivo desde la hospitalidad se desplegaron vínculos

amorosos que posibilitan contener y sostener a los miembros del grupo desde planos diferentes al escolar, ahora mis compañeras y compañeros están con alguien, y algo que no esperaba, yo estoy con alguien.

Los anudamientos-desanudamientos involucrados en el tópico de lo grupal cruzan, entonces, el vínculo transferencial que se arma con los diferentes sujetos involucrados en el grupo, estos vínculos transferenciales se pueden establecer de múltiples formas, pasando desde el reconocimiento del Otro hasta la anulación y disciplinamiento del mismo, ante lo anterior surgen las preguntas, ¿con qué de los sujetos establecemos algún enlace identificatorio? ¿cómo se arma dicho enlace? Fernández (1989) refiere: "...con aquel rasgo que resuena por similar u opuesto, complementario, suplementario; con aquella posición en la escena fantasmática motivo de sus repeticiones". (p. 107)

Dentro de nuestro grupo lo anterior fue notorio, las resonancias en torno a la figura del tutor de pares fueron diversas y sorprendentes, puesto que fueron opuestas y suplementarias con cada uno de los tutores de pares, curiosamente, con las tutoras de pares la resonancia fue de oposición por parte de las estudiantes, por otro lado, con el tutor de pares masculino hubo más afinidad en torno al vínculo afectivo, como nos menciona Caro en su testimonio:

Sí, no sé, fue diferente, quizá también que como grupo empezamos a unirnos más, formar vínculos más fuertes, como te veíamos como un compi (amigo), formaste parte del grupo, Ale se fue y Stephi también se fue, pero era como si no estuvieran. (C. Rivera, comunicación personal, 12 de agosto de 2017)

El testimonio anterior hace visible la afinidad y diferencia que se generó con quienes representaron la figura de tutores de pares, ya que en ese momento ese rol estaba desplegado por tres egresados, dos del sexo femenino (Alejandra y Stephanie) y uno del sexo masculino (Héctor); en el devenir de la conformación de lo grupal hubo un vínculo transferencial de mayor afinidad con el tutor de pares del sexo masculino, al cual aceptaron como parte del grupo, diferente situación con las tutoras de pares femeninas, con ellas se genera un enlace identificatorio de oposición/tensión, lo que deriva en una práctica de resistencia, como menciona más adelante la misma Caro: "Creo que también

fue un poco que ellas veían distinto las tutorías, porque ellas sí parecían adjuntas (Ale y Stephanie). Los que son adjuntos sienten que tienen el poder, se ven como autoridad, y no”. (C. Rivera, comunicación personal, 12 de agosto de 2017) En esta enunciación damos cuenta de las múltiples transferencias que operan en un grupo y entre distintas personas, transferencias que van configurando la psique grupal. De esta manera, hay una proyección de autoridad que sujeta por parte de Caro hacia ellas, porque siguiendo a Monterrosas (2018) “...los propios tutorados les asignan a sus tutores una investidura en la que ellos, los estudiantes, asumen de facto una actitud de subordinación” (p. 46). Con lo anterior se develan los andamientos/desandamientos en los vínculos que se desdoblaron en la puesta en marcha del dispositivo de la tutoría de pares, por un lado, afinidad con el tutor de pares masculino, por otro lado, se rivaliza con las tutoras de pares femeninas y se les transfiere una figura de poder de corte disciplinario, aunque por supuesto, esto no quiere decir que mis compañeras sean así, sostenemos que lo mostrado acá son las transferencias en torno a una figura simbólica.

Como mencionamos, hablar de la amistad es hablar del establecimiento del vínculo de confianza dentro del grupo como un asidero para que la tutoría de pares, desde los preceptos del MEXESPARG, opere como un dispositivo desde la hospitalidad en el proceso de formación; desde que los conocí mi intención era ser conocerlos y conocerlas como personas y no sólo como estudiantes, recuerdo que al final de una de las sesiones se estaban poniendo de acuerdo para cenar y tomar unas cervezas en un local que yo conocía, por dentro estaba ojalá me inviten, pero eso no se dio hasta más adelante, cuando invitaron a Alejandra y ella me invitó a mí, fuimos justamente a dicho local que conocía, al principio el ambiente estaba muy serio, pero ellas y ellos mismos empezaron a preguntar cómo habíamos empezado a trabajar con Tere, cómo nos habíamos conocido entre Alejandra y yo, qué significaba eso de la tutoría de pares, a preguntar sobre nuestras vidas, y así empezó a fluir la plática en este primer encuentro fuera de los espacios áulicos. Lo anterior dio paso a ser convocado en posteriores reuniones y tener más encuentros con los compañeros y compañeras que eran parte del grupo.

Con base en lo anterior, se hace visible que como tutor de pares también *operó un deseo de tener una amistad con los estudiantes*, lo cual desembocó en tener encuentros fuera del

espacio escolar que sin duda fueron muy enriquecedores en el proceso de formación de ambos actores, y que, sin pensarlo, permitió entablar un espacio donde el vínculo transferencial operara desde el clima de confianza, ahora se conocía al tutor de pares como una persona que podía ser una amistad, que no estaba alejado de los estudiantes, como mostramos en las enunciaciones anteriores.

Si hablamos del vínculo transferencial es necesario resaltar que en este se pone en juego una relación de saber-poder subjetividad, en este caso del tutor de pares hacia los estudiantes y viceversa, el cual se ejerce de maneras distintas, permitiendo el reconocimiento del Otro u obturándolo, como menciona Monterrosas (2018):

Desde la figura del dispositivo, se puede ir mostrando el poder ejercido en relación con la investidura del rol tutorial, asociada al saber (vínculo afectivo-emocional), quienes asumen el poder asignado y que sólo lo administran (dimensión burocrático-administrativa de reproducción institucional)... Con los elementos descritos se puede apreciar, de qué manera el rol tutorial está asociado a procesos de subjetivación, observados por la forma que entablan la relación con los tutorados y cómo cada tutor asume su tarea. Si se identifican o no con el rol, por ejemplo, para quienes ha representado una labor a la que otorgan sentido a esta tarea. (p. 46)

Cuando le pedí trabajar a la Doctora Negrete como tutor de pares con ella sabía que era una responsabilidad la cual conllevaba un compromiso, que como dispositivo de investigación-intervención estaría expuesto con los estudiantes y con ello, mis procesos de subjetivación, pero también tenía algo claro, se abría un nuevo espacio de formación profesional que ha tenido poco impulso pero que tiene una enorme potencia en el proceso de formación, justo lo anterior lo vemos reflejado en el testimonio de Caro:

No siente que tiene el poder (el tutor de pares), aunque sí lo tiene, pero no lo demuestra. En algún momento sabíamos que eras nuestro tutor, pero sabíamos que teníamos como el compromiso igual contigo que con Tere, por lo menos yo, de cumplir con las tareas y esas cosas, sabía que era contigo y con ella, porque estabas en medio, a la par de Tere y a la par de nosotros, eso es interesante. (C.

Rivera, comunicación personal, 12 de agosto de 2017)

Cuando menciona que *No siente que tiene el poder (el tutor de pares)* es porque se rebasa la dimensión burocrática-administrativa que lo escolar convoca, es decir, el poder se colocaba desde la apertura al Otro en los encuentros, en escucharles, dejando a un lado la importancia exclusiva de la calificación, no es que no se demuestre el poder, es que se reconoce el poder que tienen los estudiantes como sujetos desde el vínculo afectivo-emocional, de manera que se despliega un compromiso con ellos y ellas mismas, con el grupo, como menciona Sergio en su testimonio:

... es el compromiso que tienes, porque estas Tutorías que tienes, por decir extracurriculares, ya no tenían por qué ser, pero se seguía manteniendo el grupo y pues también es parte de nuestra formación darnos cuenta de cosas que dejamos de hacer, cosas que no nos permitimos ver durante toda nuestra trayectoria académica en la universidad, entonces ahora es cuestión de volver a retomar, tengo que volver a hacerlo y es el compromiso que se da consigo mismo y con el grupo también, porque el grupo también es parte de esta formación. (S. Lázaro, comunicación personal, 20 de agosto de 2017)

En esta enunciación Sergio reconoce el compromiso que como tutor de pares sostuve con el grupo aún después de terminado el periodo de escolarización de la licenciatura, pero a la par, también articula este compromiso con el grupo y consigo mismo pues se seguía manteniendo el grupo y es parte de esta formación, si bien es cierto cada estudiante se dedicó a diversas actividades la gran mayoría sostuvo un compromiso con el grupo y ellas mismas de no abandonar el proceso de titulación, lo cual como tutor de pares no me es ajeno, siempre que necesiten de un oído que les escuche ahí estaré.

Retomando la enunciación de Caro, cuando menciona *...el compromiso igual contigo que con Tere, por lo menos yo, de cumplir con las tareas y esas cosas, sabía que era contigo y con ella* también reconoce el compromiso que tenemos la Doctora Negrete y yo con el grupo y por ello Caro también se compromete, con base en lo anterior podemos dar cuenta que el proceso en la formación de los sujetos en nuestro grupo estuvo sostenido por el compromiso que cada uno aportó, cuestión que se logró a partir de establecer un vínculo

afectivo de reconocimiento del Otro.

Pero lo anterior no significa que todo haya sido *miel sobre hojuelas*, también hubo desencuentros en el devenir de la tutoría de pares, como Dalia nos comparte:

...también creo que esa parte fue importante porque como ya te veíamos como un igual, yo creo que muchos de nosotros creíamos que ibas a jalar igual y creo que sí hubo como un límite que tú pusiste y para varios fue muy, muy notorio que para varios fue de ¿por qué?, y se comentó ‘ay qué mamón, ay ya se subió al tabique’”.
(D. González, comunicación personal, 07 de septiembre de 2017).

El primer movimiento que destaco es que la figura del tutor de pares ya no aparece como sinónimo de profesor adjunto, a partir de establecimiento de un vínculo de confianza se le coloca desde otro lugar como Dalia lo menciona: *ya te veíamos como un igual*, es decir, se observa el movimiento a ser reconocido como un par, el cual tuvo que ser regulado a partir de la vigilancia epistémica que siempre estuvo operando en mí, porque con el testimonio *muchos de nosotros creíamos que ibas a jalar igual* Dalia consideró que los límites y alcances como tutor de pares se desdibujaban y sería un estudiante como ellas; con lo anterior no quiero decir que dejara de ser su amigo y persona que contenga, pero como he sostenido, la tutoría de pares está en el *inter* en los procesos formativos lo que permitió fungir como una vigilancia epistémica para los estudiantes de lo que se desplegó en el grupo del campo formativo y en sus espacios de intervención, porque hubo una transposición de la tarea grupal de realizar las investigaciones-intervenciones hacia la ponderación de los espacios de júbilo que no se hacía visible; recuerdo que hubo un encuentro en el que revisaríamos las estrategias para sus encuentros en las instituciones, al final el encuentro sirvió como pretexto para una fiesta, en ese momento me di cuenta que se estaba dejando a un lado la tarea grupal, como tutor de pares decidí participar menos en esos espacios de júbilo y priorizar lo que en ese momento era importante incitándolos a retomar las lecturas y a pensar en sus situaciones de indagación, pero fue tomado como un distanciamiento el cual propició un momento tensional y que pensarán ‘ay qué mamón, ay ya se subió al tabique’. Sin embargo, con el tiempo y las experiencias, la misma Dalia entendió que mi comportamiento no era distanciarme del grupo sino recolocar la tarea grupal en el centro de las prácticas del mismo, como nos comparte en su enunciación:

... me di cuenta que ese comportamiento tuyo tenía una razón que después yo entendí porque también me estaba pasando a mí, y sí fue de ‘entiendo ahora por qué él hizo eso’, porque sí tenías que poner un límite porque si no ibas a acabar como yo ahorita, pero en ese momento, fue no, no... (D. González, comunicación personal, 07 de septiembre de 2017).

En el párrafo anterior Dalia hace referencia al distanciamiento que observaba con respecto al grupo, ya que las prácticas llevadas a cabo estaban girando en torno a los vínculos amistosos y se había dejado de lado la tarea que nos unía, es decir, las veces que quedaban para reunirse no era para tratar asuntos relacionados a su tesis, era con fines amistosos, y no es que se esté en contra de dichos vínculos (participé en muchos espacios de júbilo), de hecho son importantes, pero cuando figuran en primer plano desplazaron a la tarea grupal que nos había convocado y tensionan las relaciones entre quienes conforman la grupalidad³⁹. Al principio pensó que de mi parte había un hartazgo de llevar a cabo la labor tutorial, pero en un momento *a posteriori*, cuando fue parte de un curso de verano que sostuvo con los y las compañeros del grupo, comprendió que lo realizado en ese momento era *delimitar los bordes de los espacios de júbilo y los espacios en los que la tarea tiene que ser central en las prácticas grupales*, cuando los bordes quedan invisibilizados se hace necesario que se efectúe una vigilancia epistémica constante del grupo, en este caso como tutor de pares hice un análisis de la dinámica de lo grupal para dar cuenta de estos movimientos relacionados a la pulsión fuera de cauce.

Con base en lo anterior afirmo que *desde este dispositivo también se regula la pulsión fuera de cauce* que se produjo en el grupo, no es que dejara de tener vínculos afectivos con ellos y ellas, era darle un cauce a su pulsión de *resistencia de hacerse cargo de sí mismos*. En la siguiente enunciación damos cuenta de cómo esa pulsión era orientada hacia el tutor de pares en aras de no hacerse cargo de la responsabilidad de no cumplir con la tarea que nos convocaba como grupo:

³⁹ Cuando los estudiantes decidieron llevar a cabo un curso de verano se dieron cuenta que no era tan fácil trabajar con aquellas personas con las que tenían afinidad, de hecho, una de las conclusiones a las que llegaron fue que establecer un vínculo amistoso con un sujeto no significa que puedas establecer un vínculo laboral.

...llegué a culparte de muchas actitudes como grupales, como tú el causante, convenientemente para mí, y creo que a veces para todos, porque fue más fácil culparte a ti, (pensar) ‘pinche cambio de actitud, pinche mamón, pinche Héctor tiene una actitud mamona, velo, está leyendo filosofía y ya se cree filósofo el cabrón’, y esa es una parte que yo me doy cuenta es evadir, como grupo tenemos esa actitud, te lo digo como grupo y también como persona, yo he identificado en el grupo esas actitudes y yo sé que las tengo en mí, es como evadir nuestra responsabilidad...” (R. Sánchez, comunicación personal, 24 de julio de 2017)

En esta enunciación se hace referencia a lo transferencial que operaba en Rodrigo cuando hace mención de *‘pinche cambio de actitud, pinche mamón, pinche Héctor tiene una actitud mamona, velo, está leyendo filosofía y ya se cree filósofo el cabrón’*, en este caso la significación imaginaria de poder autoritario que depositaba el estudiante en la figura del tutor de pares, cosa que fue un imaginario creado desde la fundación del grupo y que, como mencionamos, fue lo primero a desmontar en las significaciones imaginarias, sin embargo, hay elementos que cambian y otros que permanecen o que son más difíciles de desmontar, el tutor de pares no dejó de ser para él una figura de poder a la que seguía presentando resistencia, a pesar de que en este momento habíamos entablado una amistad, porque donde hay un poder siempre hay resistencia, aunque ese poder se jugara en la acepción de potenciar la autonomía de los estudiantes como sujetos, el tutor de pares seguía siendo imaginado con un poder sobre los estudiantes que se reflejaba en colocarlo en el “ser superior intelectualmente”, estar un escalón arriba de los estudiantes, esa imagen proyectó Rodrigo y tuvo una resonancia en los demás miembros del grupo; es muy curioso porque en la práctica sólo estaba leyendo un libro que me compartió la Doctora Tere Negrete y me pareció prudente compartírselos como sugerencia para que miraran sus situaciones de indagación. También incomodaba porque el vínculo que se había armado era de hospitalidad y confianza, de júbilo, entonces recolocar a los estudiantes con lecturas que aportaran a sus temas de investigación-intervención en el momento en que los vínculos estaban colocados en la amistad causaba incomodidad en ellos y ellas.

Por otro lado, también operó el rivalizar con el tutor de pares, ya que se establecieron relaciones de poder entre el estudiante y quien le significaba el desplazamiento de su

poder dentro del grupo, una especie de “rivalidad fálica”, que en términos freudianos alude a la fantasía antropológica en la que el padre no permite que sus hijos se unan a las mujeres del clan, y paralelamente, los hijos hacen alianza para librarse del obstáculo que representa el padre. Lo anterior podemos verlo en la enunciación *...llegué a culparte de muchas actitudes como grupales, como tú el causante, convenientemente para mí, y creo que a veces para todos, porque fue más fácil culparte a ti*; la figura del tutor de pares representa una figura masculina con la que se rivaliza de forma parecida a la fantasía freudiana, digamos de alguna manera, de ser el falo del grupo. Dentro del grupo tenía mucho peso la voz tanto de Rodrigo como de Sergio; en ese orden, era muy notorio que el grupo tenía cierto movimiento a raíz de lo que propusieran ellos, curiosamente, las figuras masculinas dentro de un grupo donde era mayor el número de mujeres. A pesar de que el vínculo se armó desde la hospitalidad y el reconocimiento de la potencia de los estudiantes, inconscientemente persistió esta fantasía freudiana en las prácticas grupales.

En la enunciación *y esa es una parte que yo me doy cuenta es evadir, como grupo tenemos esa actitud, te lo digo como grupo y también como persona, yo he identificado en el grupo esas actitudes y yo sé que las tengo en mí, es como evadir nuestra responsabilidad...* permite mirar la alianza grupal que los estudiantes formaron en el momento de no hacerse cargo de las responsabilidades que les correspondían como sujetos en este espacio de formación, lo cual se traducía en angustia en los sujetos del grupo, pulsión que encauzaban hacia la figura del tutor de pares, de esta manera, *paradójicamente seguía existiendo una resistencia a hacerse cargo de sus prácticas a pesar de haber adquirido un compromiso con el grupo y con ellos y ellas mismos.*

La angustia de hacerse cargo de ellos mismos, es uno de los hallazgos más potentes de esta investigación-intervención, verse como sujetos que dejaban la ortopedia social simbolizada en el rol de estudiante para convertirse en sujetos que se hagan cargo de sus prácticas y actos causó malestares en el grupo al hacerlo visible y que al confrontarles sobre su cuál era su responsabilidad en torno a la tarea que nos convocaba era más cómodo culpar al tutor de pares y transferir a culpa. En el acompañamiento desde la tutoría de pares se develó la importancia de lo anterior como parte del proceso formativo, la titulación significaba un tránsito de estudiante a profesional, pero también simbolizaba

el paso hacia la adultez, pasar de ser heterónomos a sujetos autónomos.

Como hemos advertido, la resonancia fantasmática existente en los grupos, es un proceso que parte del fantasma individual hasta el reagrupamiento de los demás sujetos en esa práctica o palabra que ocasiona diversos sentires grupales; en este caso observemos como se manifiesta en el decir de Montserrat H. quien tuvo resonancia con otros sujetos del grupo como vemos en la siguiente enunciación:

...me reflejabas una autoridad que tal vez yo lo veía ‘porque le da poder Tere por eso se siente así, por eso no entra en el coto (dinámicas de júbilo), discute, debate nuestras opiniones’, y eso como que me molestaba, no sé por qué, ahorita yo ya lo entiendo, tus opiniones no eran para atacar o porque sintieras un poder ‘yo soy el chido y ustedes están bien tontos’, ahorita ya lo comprendo, era con el fin de tener otra opción, la manera en que lo reflejabas era muy extraño para mí que te conocía de otro modo...” (M. Hinojosa, comunicación personal, 21 de agosto de 2017)

Por un lado, Montserrat H. como parte del grupo, fue parte de la escena imaginaria que se construyó y de la cual tuvo un proceso de subjetivación singular, el vínculo transferencial que se armó con el tutor de pares se habilitó a partir desde la hospitalidad del dispositivo, de contención, del júbilo, porque como se ha dado cuenta anteriormente los espacios de júbilo fueron centrales para articular el clima de confianza con los miembros del grupo y al cual hace referencia cuando dice *la manera en que lo reflejabas era muy extraño para mí que te conocía de otro modo...*, los encuentros que tuvimos eran singulares, si bien es cierto que veíamos algo relacionado con la investigación-intervención que realizaba, la gran mayoría devino en retomar temas que atravesaban su existencia; colocarse como un sujeto que desde ese *lugar discute, debate nuestras opiniones* salía de esa transferencia simbólica que se había generado en su proceso de subjetivación, es decir, dejaba de ser el amigo, para convertirme en un sujeto que por el hecho de cuestionarle sobre su investigación-intervención en un momento de estancamiento le representaba un poder, una autoridad que incomodaba con los cuestionamientos y no alguien que buscaba develar la potencia que como sujeta dejó de desplegar. Hay significaciones que se mantienen sedimentadas en el imaginario de los sujetos y que resultan complejas de dislocar, fue muy interesante dilucidar que al observar el poder desde otro ángulo se hace presente la

resistencia, dejando ver que las experiencias impresas en su biografía en torno a la relación que tenían con el poder habían sido de sujeción y que *no desaparece por completo esa transferencia hacia la figura del tutor de pares*, por ello es que el discutir los argumentos de los estudiantes en aras de colocar la tarea en el centro de las prácticas grupales les parecía dejar de ser amigo para convertirse en una figura que está a un lado del docente y a la cual presentaban aversión.

El testimonio anterior da cuenta de las tensiones que se presentaron con el grupo y que representaron otro de los retos en la tutoría de pares, en el desarrollo de los proyectos una de las dimensiones donde operé fue acompañar en la configuración de las situaciones de indagación que desplegarían los y las estudiantes en las instituciones, lo cual devino en cuestionamientos en torno a por qué lo harían de esa manera y no de otra, qué se pretendía develar, y conforme pasaron las sesiones, analizar lo que emergía en sus encuentros, pero algo central fue que esas tensiones, al hacerlas parte de la dinámica grupal significaron espacios de reflexión pues se había colocado el vínculo afectivo como un asidero en el grupo, como lo menciona Montserrat H. en su testimonio: “Pues de amistad, de ese Héctor que se reía, que a pesar de que nos debatía terminábamos felices y contentos, es que no sé cómo decirte la palabra” (M. Hinojosa, comunicación personal, 21 de agosto de 2017). Todos estos encuentros eran enriquecedores, los debates que se realizaban dejaban ver los diversos posicionamientos de cada sujeto, pero al final salíamos enriquecidos de la diversidad de puntos de vista, eran momentos de júbilo que se desdoblaron de otra forma, experimentamos una manera de reconocernos como sujetos en formación desde nuestros espacios, como señala Fernández aludiendo a Winnicott (2013):

Aquí es importante recordar a Donald Winnicott y su noción de fenómenos transicionales, Winnicott señalaba que éstos operan a lo largo de toda la vida, no sólo en el infans, y constituyen la condición de posibilidad para la configuración del campo de experiencias de cada quien. Dice: “Lo que hace que el individuo sienta que la vida vale la pena vivirse es, más que ninguna otra cosa, la *apercepción creadora*”. (p. 23)

Estos debates, permitían reconocer al sujeto desde una dimensión creadora, por ende, operaban como una experiencia que les llenaba de vida, por ello Montserrat H. menciona

que *a pesar de que nos debatía terminábamos felices y contentos*, no se obturaba su voz, era reconocida, con la potencia de los sujetos creadores que debatían.

De esta manera damos cuenta del recorrido que el dispositivo de la tutoría de pares jugó en la novela grupal, que desde sus inicios desplegó escenas imaginarias como las que dimos cuenta en este apartado y que tuvieron una resonancia en el grupo desde su momento fundacional como organizador. Con base en lo anterior es que se configura la ilusión grupal⁴⁰, la cual operó desde el momento en que se proyectaron los deseos que tenían en el tema de investigación-intervención y lo que podían hacer con él de manera que diera paso al establecimiento de un sueño compartido, es decir, las proyecciones o las utopías que se gestan en el devenir de sus prácticas, las ilusiones que se subliman en el grupo para que puedan ser alcanzadas. De esta forma las utopías que se prospectan son parte de lo que se genera y comparte en el grupo, tienen resonancia tanto en lo escolar pero sobre todo en la vida cotidiana, son causa de placer pero también de sufrimiento, de angustia, ya que tiene una afectación en la dimensión psíquica de los sujetos que conforman el grupo, como lo vemos en la siguiente enunciación:

...creo que el mayor problema que tengo ahorita ha sido llevar a cabo en mi vida, en lo cotidiano, en mi realidad todos esos aspectos, conceptos o condiciones que aprendí aquí en la universidad, ser coherente en mi vida diaria, eso ha sido un reto constante... (D. González, comunicación personal, 07 de septiembre de 2017)

Ser una profesional es algo que le ocasiona distintos sentimientos a Dalia, porque conlleva otros elementos que dislocan la realidad vivida por ella en diversos planos, por supuesto que en lo escolar, pero también en dimensiones como lo cotidiano, cuando menciona *todos esos aspectos, conceptos o condiciones que aprendí aquí en la universidad, ser coherente en mi vida diaria, eso ha sido un reto constante...* es una enunciación muy potente, pone en relieve aquella mujer que prospecta ser, ética y políticamente congruente con lo que plantea como profesional de la educación, alguien que aporte a su campo disciplinar; por

⁴⁰ A este respecto Fernández (1989) menciona: “Entre las producciones grupales míticas y utópicas, hay una relación recíproca ya que la novela del origen suele organizarse en función de los proyectos e ilusiones al mismo tiempo las *utopías* que en un grupo se produzcan; generalmente se apoyan en su versión de por qué, cómo o para qué, cómo o para qué ha nacido. De todos modos, vale hacer una cierta distinción: los mitos suelen referir a la historia, las utopías a los proyectos, a lo prospectivo. (p. 108)

supuesto lo anterior causa incertidumbre, la prospección del porvenir está plagado de ambigüedad, pero justamente el acompañamiento tutorial opera desde este espacio, hacer ver las capacidades que tiene como sujeto y como mujer para hacer lo que considere pertinente para su vida, que la potencia despegue en la posibilidad de lograrlo, pero lo más importante, juntos; en encuentros posteriores a esta entrevista, Dalia me dijo que esperaba nuestra amistad trascendiera de tal manera que fuera para toda la vida.

Por mi parte, lo anterior ha sido lo más potente que he enfrentado desde la tutoría de pares, porque a partir de la manera en que Dalia vive esas paradojas en su vida, me preguntaba ¿cómo acompañas a las estudiantes, a tus amigas, a ser aquellas mujeres coherentes, profesionales, que prospectan para su vida? Porque aparte, es una de las incógnitas que nos atraviesa a muchos sujetos, seamos varones o mujeres, cómo ser coherentes ética y políticamente en un mundo que nos presenta pocas oportunidades y espacios de creación; lo que compartí con ella fue la experiencia que desde mi espacio profesional había llevado con la Doctora Negrete en el que aprendí que la ilusión de convertirse en un pedagogo depende del trabajo que inviertas en ello, caminar paso a paso, no perder el rumbo, aunque el camino sea difícil tenemos la capacidad de transitarlo, quitarnos el miedo y caminar, tomar las decisiones que afectan nuestras vidas en nuestras manos. Vivir en carne propia y con los estudiantes lo que Ana María Fernández llama *estrategia biopolítica de vulnerabilización de jóvenes*⁴¹ fue todo un reto, implicó reconocer cómo operan estas estrategias en la vida cotidiana de los seres que quieres y que también eres afectado en tu cotidianidad, siguiendo con otro testimonio de Dalia damos cuenta de ello:

¿Estaré haciendo bien las cosas? Por mis condiciones, por mi contexto, yo sé que no es lo que debería de estar haciendo, ¿me mantiene tranquila? Sí ¿me mantiene cómoda? Sí, pero no quiero pasar así toda la vida, entonces eso me preocupa... lo puedo sintetizar en tengo incertidumbre en el futuro, mucha. (D. González,

⁴¹ Para Fernández (2013): "Parecen ser vidas que transcurren demasiadas dificultades, pero no hay relatos de felicidad. Presentan disposición a integrarse o interactuar con otros y tratan de evitar las confrontación. Dicen tener muchos amigos/as, pero evidencia poca práctica de vida social [...] Se trataría de modalidades existenciales que estarían desplegando un tipo particular de estilística de la existencia que estila hacer lo que se espera, vivir en lo que es, vivir con lo dado. Como si hubiera una ausencia del anhelo o valoración de construir las propias experiencias, o de transformar e innovar en las propias condiciones de existencia". (p. 15 y 20)

comunicación personal, 07 de septiembre de 2017)

La inscripción de estas estrategias se notan en el cuerpo, cuando menciona *Por mis condiciones, por mi contexto, yo sé que no es lo que debería de estar haciendo, ¿me mantiene tranquila? Sí ¿me mantiene cómoda? Sí, pero no quiero pasar así toda la vida* da cuenta de ese miedo al porvenir, de seguir viviendo con lo dado, como si, retomando la alegoría de Marshall Berman, *todo lo sólido se desvaneciera en el aire* y no tuviera más que aquella comodidad que incomoda porque al final le preocupa estancarse en ella. Ante la paradoja anterior el acompañamiento ha ido cambiando, por un lado, siempre alenté que cuando tomara decisiones para su vida las hiciera pensando en lo que quería y podía sostener como sujeta, porque tiene la capacidad de hacer lo que ella deseara, sin embargo, en el trayecto aprendí que la toma de decisiones de un sujeto no es de manera sencilla, requiere mucho valor y tiempo, por lo que el acompañamiento a veces sólo opera en decirle *aquí estoy*.

Hay diversas paradojas a las que se enfrentan los estudiantes, lo fundamental dentro del proceso de formación que hemos sostenido es que atraviesan el plano ético, *un constante cuestionamiento al sujeto de lo que quiere ser y cómo quiere lograr serlo*, con base en lo anterior, una de las enunciaciones más dilemáticas es la siguiente: “La congruencia, no sé cómo hacerlo, eso es un dilema, cómo ser congruente... Como aplicar lo que dices para ti mismo” (R. Sánchez, comunicación personal, 24 de julio de 2017). Cuando se presentaron este tipo de situaciones en el proceso tutorial me parecieron impactantes, ¿qué le dices a un sujeto que pretende ser ético con el mundo pero en sus prácticas dice no saber cómo hacerlo sin que invadas su autodeterminación porque tu congruencia está puesta en ello? La paradoja de Rodrigo tuvo resonancia en mí, como tutor de pares es más que válido preguntarse si estás siendo congruente con tu posicionamiento ético-político, sino sería una simulación, así que en el acompañamiento que tuve con Rodrigo, y él conmigo, le compartí un dicho popular, *hay que predicar con el ejemplo*, sabiendo que es difícil porque justamente implica tomar decisiones que en ocasiones no son placenteras pero de las cuales tenemos que hacernos cargo, porque eso sostenemos con las poblaciones que intervenimos. En lo personal ha sido tener una vigilancia constante con mis prácticas en todas las dimensiones de mi vida, predicar con el ejemplo se ha vuelto parte de una de las

herramientas teórico-metodológicas que he aprendido desde el dispositivo de tutor de pares. Hay compañeras que lo anterior lo aprendieron para su vida diaria, ya que a pesar de desplegar diversos personajes en distintas escenas, una condición propia de la posmodernidad, se dan un espacio para su desarrollo profesional pues saben que sus hijos e hijas les siguen los pasos, aunque en algunas ocasiones sea difícil:

Mis cosas, el trabajo, la casa, los tiempos... cuando me pongo a estudiar a leer digo: “voy a hacer esto”, pero dejo de hacerlo un tiempo, vuelvo a perder el hilo, pero también sé que también tengo prioridades de trabajo, tengo prioridades en casa, tengo prioridades así... (M. Villanueva, comunicación personal, 09 de septiembre de 2017)

A Martha en lo personal la respeto mucho porque es madre, estudiante, profesional, esposa, hija, etc., y siempre se dio espacios para su formación como profesional de la educación, por eso, cuando tuve encuentros de tutoría con ella los valoraba mucho, sabía que ese espacio estaba planeado y dedicado exclusivamente para su formación profesional y me hacía parte de ello. En uno de los encuentros que tuve con Martha esperando a que iniciara el seminario de tesis me comentaba que si bien le era complicado tener una continuidad en hacer la tesis no quería dejar de hacerlo, aunque fuera poco a poco, porque le representaba múltiples significaciones: una oportunidad para adquirir un mayor ingreso, liberarse de presiones familiares, pero sobre todo, ser un ejemplo para sus hijas que estaban próximas a ingresar a la universidad. Sin duda, lo anterior me hizo un nudo en la garganta, pero también reforcé el compromiso para seguir acompañando el camino en su titulación, y a su vez, espero que este escrito tenga resonancia para que le impulse a seguir transitando, como Martha, quiero ser congruente y ser ejemplo para que los y las demás se espejen conmigo y sepan que todas y todos podemos ser capaces de lograr lo que nos proponemos.

Como hemos dado cuenta en los párrafos anteriores, el tutor de pares se coloca desde otro espacio simbólico y transferencial al del docente, un lugar que es distinto al del docente, como señala la Doctora Tere Negrete:

un desmontaje de la figura central del docente como autoridad de Saber, como

autoridad de disciplina, para que fungiera como puente intergeneracional... porque las preocupaciones de los estudiantes, de los jóvenes, pues transitan por otras lógicas, de cómo nosotros (otras generaciones) nos formamos... (T. Negrete, comunicación personal, martes 23 de enero de 2018)

De esta manera, *la tutoría de pares aparece en escena como puente intergeneracional que despliega un poder-saber-subjetividad propio y que se la juega en el acompañamiento de la experiencia del estudiante*, es decir, *aquello que le pasa*; además, como parte de los mitos grupales opera como una figura que se abre a la escucha de lo que le pasa a los estudiantes desde un lugar de poder en el que opera el *reconocimiento de ese Otro* con todo el potencial que tiene, que despliega y que está en posibilidad de potenciar. Si bien es cierto, en el momento fundacional los estudiantes lo colocan como una figura de poder en el mismo plano que al docente, es desde ese lugar que comienza su labor, deconstruyendo esa figura simbólica creada a partir de la resonancia fantasmática que operaba en el grupo; de esta manera y siguiendo a la Doctora Tere Negrete: “La tutoría es un dispositivo de investigación-intervención, esa es una diferencia, no es un ejercicio de docencia, es una acción de investigación-intervención...” (T. Negrete, comunicación personal, martes 23 de enero de 2018) abona a la escena de lo que denominamos *grupalidad psíquica*⁴²; sus prácticas anclaban al grupo ya que en los encuentros acompañaba en la sublimación de las pulsiones de los y las estudiantes, y a su vez, fungía como una figura en la que también se proyectaban representaciones, afectos, deseos, tensiones, es decir, el tutor de pares opera con y desde las afectaciones en el grupo en un doble sentido, y forma parte del imaginario grupal; con base en lo anterior retomamos el siguiente testimonio:

De pegamento, como que tu papel fue de conciliador, de “a ver, ¿tú qué tienes?”

Y hablabas con cada uno de nosotros y luego en alguna plática se sacaba y

⁴² Siguiendo a Fernández (2013): “Resulta ilustrativo recordar en este punto una idea central de Cornelius Castoriadis respecto de las relaciones entre la dimensión institucional y la configuración psíquica. Según su planteo, las instituciones deben suministrar a la *psyché* en su proceso de socialización, básicamente, tres instancias de inscripción. Por un lado, <<objetos>> de derivación de las pulsiones o de los deseos, es decir, modalidades socialmente instituidas de investir y sublimar. Por el otro, es decir, instituciones que operen como referentes donde anclar <<el flujo de representaciones, afectos y deseos>> (así denomina Castoriadis la dimensión propiamente psíquica) y puedan configurarse las pertenencias colectivas. Por último -y reagrupando los dos anteriores-, *sentido*, es decir, razón de ser de las acciones, sentimientos, pensamientos, valores que pueblan una vida”. (p.49)

tratábamos de resolverlo, o sea, de pegamento, de tratar de unirnos o de solucionar las cosas... (D. González, comunicación personal, 07 de septiembre de 2017)

He sostenido que el dispositivo de la tutoría de pares se despliega en el inter de los sujetos siendo parte del imaginario de los afectos, tensiones, representaciones que suceden en el grupo, ese inter posibilita que se ponga en análisis lo que ocurre en el grupo, lo que Dalia relaciona con ser *conciliador*. Poner en palabra lo que acontecía en el grupo posibilitó que las tensiones tuvieran un cauce, que fluyeran y se abriera la posibilidad de resolución ya que en el grupo se callaban las incomodidades que surgían, devenían en malestares grupales más que en el análisis de su genealogía y su resolución, lo cual propició el dispositivo de tutoría de pares.

como se menciona en la siguiente enunciación:

... el Héctor de quinto y sexto semestre era un tutor de pares grupal, nos decía su opinión a todos y aquí en séptimo era más personal... tal vez porque era el campo, no sé... que también me imagino estaba influenciado por el vínculo, que el vínculo ya estaba formándose, esa visión de tutor de pares, era como mi amigo Héctor, y porque estaba preocupado porque no hacía nada. (R. Sánchez, comunicación personal, 24 de julio de 2017)

Como hemos mencionado, en el despliegue de los proyectos de sus investigaciones-intervenciones y con el devenir del grupo la figura del tutor de pares había tenido una transformación, ahora, estudiantes como Rodrigo, quien había presentado una resistencia a la figura deja muy claro algo que en realidad a mí me ocurría cuando menciona *esa visión de tutor de pares, era como mi amigo Héctor, y porque estaba preocupado porque no hacía nada*, deja ver el viraje que hubo en Rodrigo, ahora me ve como amigo, y en realidad lo considero mi amigo y me preocupaba que no hacía nada; lo anterior, sin lugar a dudas, fue algo de lo más gratificante en mi práctica profesional, pues haber logrado desmontar uno de los supuestos que operaron en el grupo influyó para que en el devenir del proceso de formación de las y los estudiantes las condiciones fueran distintas, el dispositivo de tutor de pares había intervenido en el grupo. Lo anterior se ve reflejado en

el siguiente testimonio, en el cual Caro comenta que, a pesar de tomar la batuta de las sesiones ante algunas inasistencias de la doctora Negrete, no me colocó en el papel de autoridad:

Pues en ese rato fue que Tere no fue a la escuela y tú nos dabas las sesiones, y eso estuvo padre porque de alguna manera no perdimos el ritmo de lo que andábamos haciendo, pero yo no te veía como autoridad, ni como el gran maestro sabelotodo, te veía como alguien que buscaba alentarnos, apoyarnos, darnos ese empujón (C. Rivera, comunicación personal, 12 de agosto de 2017)

El poder y el seguimiento de las sesiones no dependía de la docente, en ese momento los y las estudiantes se hicieron cargo de su proceso de formación, se hacían cargo de ellos y ellas, en mi figura de tutor de pares el papel que desempeñé solamente fue el de apoyar, alentar, acompañar.

Mencionamos que uno de los sujetos que presentó mayor resistencia fue Rodrigo, pero quisiera cerrar este apartado con el siguiente testimonio en el que se ve claramente esta dislocación en su mirada:

Pues fue cuando enfermó Tere y volviste a ser, no para mí, volvió la imagen del Héctor que quería volver a controlar las situaciones y yo empecé a tener, no diferencias, sino como preguntas ¿por qué hace eso Héctor? Se está otorgando un poder que tal vez nadie se lo otorgó, y por qué se lo está auto otorgando, me preguntaba si te lo había otorgado Tere, o tú lo habías asumido como tal por el hecho de apoyar a Tere. Después entendí que esa visión estaba equivocada, mi visión, porque todos los conceptos que habíamos trabajado con Tere estaban puestos ahí, en lo que estabas haciendo, entonces yo no tenía por qué pensar de esa forma, por ejemplo, el juzgarte de “ah, no mames, ¿por qué me dices eso? ¿Tú quién eres?” No era válido, dejó de ser válido porque entendí que el concepto de contener es eso, estabas haciendo una función que alguien tenía que hacer, era una responsabilidad que no tenías por qué haber tomado, que eso fue lo que me hizo recapacitar, el pensar acerca de la responsabilidad que tenías, dije “yo no lo hubiera hecho”... ante las situaciones eras quien tenía que responder... cuando abrí mi mente entendí que esa responsabilidad la tomaste tal vez por cariño, no

sé, decidiste tomarlo siendo congruente en los conceptos que hicimos con Tere... dije wow, se la ganó...” (R. Sánchez, comunicación personal, 24 de julio de 2017)

Es cierto que la enfermedad de la doctora Tere Negrete convulsionó al grupo, fue un momento de crisis en múltiples sentidos, pero dio paso a que los sujetos a su alrededor nos recolocáramos, sostuviéramos y contuviéramos la situación. Como tutor de pares, como colega y como amigo le pregunté cómo quería que la sostuviera, ella me pidió que diera seguimiento a las investigaciones-intervenciones de los estudiantes como lo habíamos hecho hasta el momento, a lo cual por supuesto, accedí, me comprometí a ello; la primera sesión que tuve con las y los estudiantes les comuniqué lo que la doctora había solicitado y que ahora nos tocaba sostener ese espacio de formación, todas y todos asintieron. Pero en todos los procesos existen resistencias, para la visión de Rodrigo quería volver a controlar las situaciones, me auto otorgaba un poder, le seguía causando conflicto que alguien que consideraba un amigo y un par tuviera el poder de un docente, es decir, volvió la resonancia del profesor adjunto, pero pronto se dio cuenta que mis prácticas no iban encaminadas a ello, mis prácticas eran parte de una contención hacia la doctora Tere Negrete y que no era mía solamente, era de todos y todas, porque todas y todos tienen el mismo poder, desde el espacio que nos correspondía sosteníamos el deseo de Tere de continuar el proceso de formación.

Cuando realicé esta entrevista me sentí muy feliz porque de alguien que había presentado resistencia, en ese momento reconocía la responsabilidad que tenía al adquirir el compromiso con el grupo de ser tutor de pares y reconocía mi involucramiento con el grupo, que era congruente con los preceptos que desde el MEXESPARG y desde mi espacio de intervención llevaba a la práctica, como las personas que admiro, ahora predicaba con el ejemplo.

4. 2. El dispositivo de la tutoría de pares en el dilema de investigación- intervención: entre las proyecciones en la configuración del tema y en el despliegue de los proyectos de los estudiantes

“Yo no quiero París con aguacero, ni te quiero sin ti”. Sabina

"Porque una casa sin ti es una emboscada, el pasillo de un tren de madrugada un laberinto sin luz, ni vino tinto, un velo de alquitrán en la mirada". Sabina

“Y me envenenan los besos que voy dando, y sin embargo cuando duermo sin ti contigo sueño... ". Sabina

En el apartado anterior hemos hablado de las significaciones imaginarias que se dispararon a partir de la instauración del grupo, desde el momento fundacional hasta el despliegue de los proyectos de los estudiantes, y el acompañamiento que desde el dispositivo de tutoría de pares llevamos a cabo rebasando lo meramente escolar/académico, pero eso no significa que esto último se haya dejado de lado, al contrario, se anudan. El proceso que los estudiantes fueron desplegando en sus investigaciones-intervenciones conllevó a un acompañamiento en el terreno de sus situaciones de indagación y de lo que emergía en dichos encuentros con sus poblaciones, lo cual representó otro tipo de retos desde el dispositivo de la tutoría de pares en el marco de su práctica profesional. En este apartado abordaremos este plano de análisis en el que daremos cuenta de lo emergido a partir de llevar a cabo una investigación- intervención desde **los puntos de partida y en el despliegue/emergencia de los proyectos y que nos permite mostrar los trayectos en la configuración del tema.**

El primer dilema que vivieron los y las estudiantes fue poner en operación su deseo, porque una cosa es preguntarnos por nuestro deseo para intervenir y otra es cómo se desplaza en el terreno práctico, entamar el recorrido, hacer cartografía con lo sucedido en nuestras poblaciones, para ello fue necesario dilucidar lo que se presenta en el circuito de intercambio entre el deseo, las condiciones de las instituciones, la población y lo que abre a que haya un ajuste con lo que la población está dispuesta y desea hacer vivenciado en los espacios de intervención. A cada uno le emergieron problemáticas específicas, múltiples,

aunque se entrelazaban como se observa en el siguiente enunciado: “...y en un principio muy lejano quería hablar del cuerpo, no sabía de qué pero quería hablar del cuerpo, y ya después fue Yola y la escritura...”. (C. Rivera, comunicación personal, 12 de agosto de 2017) En ese primer momento Caro pensaba *hablar del cuerpo*.

Las inquietudes y preocupaciones que emergían del contacto con la población iban tomando sentido al articularlas con las referencias y discusiones vertidas en los espacios curriculares del campo, en el caso de Caro aunque no tenía definido de qué quería hablar en específico sí sabía que su deseo cruzaba en hablar de cómo se expresaba el cuerpo, así, iniciamos el trayecto de buscar las múltiples formas de expresión/inscripción en él, articulado con lo que la profesora Yolanda De la Garza le abonaba en las fuentes de información revisadas, además encontramos otra fuente importante para la articulación de su tema, en el libro de Cristina Rivera Garza llamado *Los muertos indóciles: necroescrituras y desapropiación*, lo anterior dio pauta para definir como tema de indagación de su proyecto la escritura como una forma de dar cuenta de las inscripciones de los jóvenes en sus cuerpos. De esta forma se entrelazaba en esa definición temática el deseo de Caro con las condiciones de los jóvenes y orientaba el trabajo metodológico mediante talleres a desarrollar conjuntamente con Dalia, otra estudiante del campo, en la misma secundaria.

La configuración del tema de Sergio comienza desde la materia de Investigación educativa I en el quinto semestre en la carrera de Pedagogía deseaba trabajar una indagación sobre la implementación Programa de Inclusión y Alfabetización Digital (PIAD) el cual tenía como objetivo habilitar a los estudiantes de quinto año de primaria en el uso de las TIC al entregarles a cada niño una tablet que operaría como dispositivo electrónico en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sergio le interesaba reconocer si sólo bastaba con entregar el dispositivo y si había otras acciones de seguimiento pues este programa fue cuestionado por la opinión pública al igual que otros programas de incorporación de las tecnologías en la educación básica:

... el interés fue los proyectos que se siguen haciendo en escuelas de educación básica, ese tipo de innovación, poner escuelas de alto nivel, dotarlas de cierto equipo o infraestructura, no siempre es lo más conveniente, porque no hay un

seguimiento de cómo utilizarlas... esto lo corroboramos en una de las escuelas que visitamos... no sé si sólo pasa en una escuela, no lo sé, y eso me llevó a seguir el tema. (S. Lázaro, comunicación personal, 20 de agosto de 2017)

La indagación le permitió, en un movimiento rizomático, descubrir otras mesetas del tema, Sergio descubrió en fuentes oficiales de información que, además de la entrega de las tablets a los estudiantes de quinto año de primaria en algunos estados de la república, comprendía un proceso de acompañamiento y capacitación a los docentes en torno a la utilización de estos artefactos; al llegar a la escuela primaria para iniciar su indagación en la Ciudad de México, el primer hallazgo que tuvo fue que habían entregado las tablets, pero hacía falta la capacitación a los docentes, observó que desconocían todas las funciones que posibilitaba el dispositivo, puesto que la tablet operaba solamente como un reemplazo del cuaderno como artefacto para tomar apuntes. En esta indagación, al entablar pláticas con los niños y niñas emergió otro hallazgo: tenían una cultura digital que rebasaba a los docentes, tenían mayor conocimiento de las funciones que se podían realizar con la tablet que los profesores, un conocimiento que no era tomado en cuenta como habilidad pero que poseían los estudiantes.

Con la información reconocida en sus primeros hallazgos el acompañamiento tutorial con Sergio consistió que para el análisis de esta necesidad reconocida como capacitación a los docentes se abren varias vetas de exploración, una la indagación de los discursos oficiales y las acciones de capacitación, otra entrevistas a docentes y directivos, además de situaciones de indagación con las y los niños; fue necesario articular los distintos planos de indagación para dar cuenta de las complejidades que se vivían en dicho espacio, dilucidando que no sólo correspondía a una aplicación lineal de una política educativa ni de la capacitación de los docentes, lo anterior ayudó a Sergio para que en sus posteriores análisis pudiera ampliar sus horizontes de intelección, y a la vez, articularlos entre sí.

Otro ejemplo que damos cuenta es el de Rodrigo, quien al definir su deseo en los puntos de partida de su investigación-intervención se dejó ver la resonancia de su biografía:

Como Tere le mencionaba, los temas que nos interesan es porque los hemos vivido, y es como una marca, entonces yo recuerdo muchas cosas que sucedían a

mi alrededor, pero no las recuerdo como tal en concreto, es lo que me pasa ahora, esos recuerdos como tal no encuentro como decir por aquí, con base en eso que estoy pensando, que siempre está rondando mi cabeza, lo identifico y por esto quiero empezar... sé que está ahí pero no logro identificar el camino. (R. Sánchez, comunicación personal, 24 de julio de 2017)

Rodrigo desde el quinto semestre, tuvo presente la idea de trabajar con el Síndrome de Asperger porque le inquietaba el abordaje que se hace en la escuela y en la familia con los sujetos que presentan problemas de aprendizaje y que son tipificados con síndromes, como fue su caso. De los hallazgos que da cuenta de los efectos de la intervención educativa con el sí mismo se hizo manifiesto en uno de los encuentros de tutoría, que tuvimos fuera del espacio áulico, compartió que este camino de la intervención educativa no era tan sencillo como creía, que el deseo de cada sujeto no necesariamente tenía que ser placentero por lo que se proyecta, de las transferencias y contratransferencias que se ponen en juego y que definitivamente tenías que estar dispuesto a sorprenderte con los hallazgos, lo comentaba justamente cuando trabajamos sobre la manera de acomodar lo desplegado con dos jóvenes en el trabajo directo en el entorno familiar, primero porque no se realiza lo que uno prevé y se abre el trabajo a otros agentes, Rodrigo consideraba importante hablar con los padres porque había develado todo un discurso creado en el entorno familiar que colocaba a los jóvenes con Asperger como portadores de una enfermedad a la que hay que tratar, minimizando la potencialidad de su capacidad de hacer y pensar.

Otro ejemplo es cómo lo vivenció Montserrat H., ella entró al grupo en el curso de Investigación educativa II, desde la primera clase puso en palabra su deseo de trabajar con niños considerados con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), pero como ya se habían formado grupos el semestre anterior consideraba que nadie querría trabajar el tema con ella, en ese momento la Doctora Negrete le puso su primer reto, inducir a las compañeras y/o compañeros y hacer que se interesan en su tema, habló sobre él a todo el grupo y al final algunas compañeras aceptaron trabajar con ella, así defendió el deseo manifiesto en su siguiente enunciación:

Me llamó la atención esa población de niños sobresalientes porque consideraba

desde mi conocimiento que no le daban mucha atención, todo iba para los niños con necesidades especiales y a ellos los habían agregado porque los tienes que agregar para hablar de una igualdad y ya, a mí me llamó la atención indagar sobre ellos, qué había de beneficios aparte de agregarlos a este discurso oficial y desde un principio saber cómo ellos aplicaban sus aptitudes en la escuela para aprender rápido, qué estrategias tenían, qué tenían de diferentes... (M. Hinojosa, comunicación personal, 21 de agosto de 2017)

Cabe mencionar que ella había trabajado con anterioridad el tema identificando qué fuentes de información hablaban sobre él, sin embargo, ahora el reto era trabajar con alguien que fuera considerado niñ@ CAS, de esta manera fue que llegó, junto con otra compañera, a Telegenio, institución que trabaja con niños considerados como talento, en esta institución se dio cuenta de la visión desde la iniciativa privada, pero le interesaba más conocer lo que operaba en escuelas públicas, de esa manera encontró a Karina, niña “diagnosticada” con aptitudes sobresalientes, gestionó los trámites necesarios para poder trabajar con ella, tanto en el grupo escolar como con su madre. Al estar trabajando con el grupo escolar se dio cuenta de las pautas grupales instaladas con la niña, de discriminación debido a que terminaba muy pronto los ejercicios que se le dejaban, de segregación de Karina hacia el grupo y viceversa, de condicionamientos por parte de la dirección para instrumentar la política de aceleración, es decir, aumentar un grado escolar sin cambiar de nivel educativo, por eso su interés radica en saber cómo ellos aplicaban sus aptitudes en la escuela para aprender rápido, qué estrategias tenían, qué tenían de diferentes... para dar cuenta de aquello que desde un discurso oficial enunciaba como diferente pero que no tenía idea de cómo vivían su proceso de formación en la escuela. En este primer movimiento el panorama sobre su tema se amplió en demasía, develó varios elementos de los cuales destacamos que la docente con la que estaba Karina no tenía idea de qué hacer con ella, la misma escuela sólo pudo subirla de año, gracias a que la madre presionó para ello y que la niña por su condición de sobredotada era segregada por los demás niños, así, lo que se decía desde las fuentes oficiales de información no correspondía con lo que vivía en la cotidianidad Karina, lo que permitió contraponer lo indagado en la escuela con lo dicho por las fuentes oficiales. El acompañamiento con Montserrat H. en este momento fue en múltiples dimensiones: dilucidar de qué se hablaba

cuando se hablaba de las aptitudes sobresalientes, cómo trataban en la escuela a aquellos que se presentaban como diferentes como a los niños CAS, si había alguna diferencia al trato que le daban a los niños en Telegenio, cómo se miraba a lo diferente desde distintas fuentes de información, instituido/instituyente, etc., preguntas que aperturaban el abanico de inscripciones en torno al tema puesto que hablar de los niñ@s CAS implicaba hablar del por qué eran considerados como parte de la educación especial, es decir, de la educación diferente a la regular o escolarizada. Con toda la información que emergía de la indagación, Montserrat H. se sentía saturada, por supuesto que entró en crisis porque no quería pasar omitir ningún elemento importante, y a su vez, toda la información le parecía complicada de sistematizar, cuando trabajamos juntos justo aquí estuvo el desafío, articular la información de manera que diera cuenta de todos los enlaces de sentido que se generaban en torno a su tema y su complejidad.

Si bien es cierto que dilucidar sus temas de investigación-intervención les resultaba placentero por descubrir elementos que no habían pensado, también era fuente de angustia debido al que el dispositivo de investigación-intervención no parte de una estructura previa vía objetivos y preguntas sino dar pie a la voz de la población como punto de partida, de ahí que se tenga la sensación de no claridad por dónde empezar a indagar. De esta manera, en el acompañamiento con los estudiantes desde la tutoría de pares consiste en construir herramientas para aprender a trabajar con lo que iba emergiendo sin prefigurar alguna hipótesis, esto definitivamente fue crucial en el despliegue de las prácticas tutoriales, habilitar situaciones de indagación sobre qué poner a hacer con su población para hacer ver y hablar, así como las preguntas ¿por qué dice eso? ¿desde dónde se lo dicen? ¿por qué se lo dice? Lo anterior permitía estar atento en la escucha de lo que les sucedía a los estudiantes en sus intervenciones y en dilucidar sus enunciaciones, de lo que se trata de decir pero que no aparece con claridad porque requiere mayor tiempo de elaboración y por algunas resistencias, la labor tutorial implicaba hacer visible para ellas y ellos todos estos aspectos, por lo que devino en encuentros donde les hacían preguntarse qué ocurría tanto en el espacio de investigación-intervención como en su vida.

De esta manera el acompañamiento devino en dos horizontes de intelección: a la par que la tutoría de pares como dispositivo de investigación-intervención ponía en situación de

análisis el discurso de los estudiantes sobre sí mismos, con las mismas interrogantes que ellos hacían a su población también se reconocía el registro y análisis de las voces de sus intervenidos. De esta forma podemos sostener que el acompañamiento fue de manera dialógica, entre tutor- interventor-población intervenida, lo que hace que el proceso de formación haya sido más enriquecedor en tanto los vínculos de sostenimiento tendieron simultáneamente en esos tres niveles. Desde la tutoría de pares se hace presente también este proceso de deconstrucción ya que la ser un espacio de investigación-intervención también te das tiempo para que suceda la experiencia tanto en el plano ontológico como en el plano epistémico, es decir, mientras se da paso para que la experiencia suceda en el grupo in situ del cual el tutor de pares es parte, también acompaña los procesos de experiencia que los estudiantes posibilitan en sus grupos de investigación-intervención, en otras palabras, el tutor de pares acompaña un proceso que también va viviendo.

En tanto pasaba el tiempo los proyectos avanzaban y emergían otras necesidades en la población, a la par que los vínculos en el grupo transitaban al establecimiento del dispositivo de hospitalidad, por ende, los encuentros con las y los estudiantes fueron más intensos y de mayor confianza en el vínculo tutorial, este acompañamiento ponía en activo la demora, que consiste en esperar a que vayan teniendo mayores aproximaciones y herramientas conceptuales-metodológicas multiplicando las dimensiones de lo que las discusiones tanto dentro como fuera del espacio áulico se iban propiciando:

...entonces como que ya tenía más confianza de decírtelo a ti y te entendía más que por ejemplo, si iba con uno de mis compañeros, y tenía muchísimo más confianza contigo, de parecer tonta, de preguntar algo obvio, tenía más confianza de ir contigo que preguntarle a Sergio o a Rodrigo... y era por este vínculo como emocional. (D. González, comunicación personal, 07 de septiembre de 2017)

Recuerdo una ocasión en la que teníamos una discusión sobre una lectura entre varias y varios miembros del grupo afuera de la Universidad, en ella Dalia no tomó parte, nos despedimos y cuando llegué a la casa recibí varios mensajes de ella en los que exponía lo que pensaba sobre dicho tema, le pregunté por qué no había participado en la discusión, que sus aportes hubieran sido muy interesantes, a lo cual me respondió que sentía que sus comentarios podrían ser degradados, en ese momento me acuerdo le pedí tomara la

palabra cuando lo sintiera necesario sin temer a lo que dijeran las demás personas; a partir del momento anterior su voz se fue haciendo visible entre el grupo, que aportaba mucho a la discusión, venciendo el temor a verse expuesta ante los miembros del grupo para exponer sus ideas y lo que ello implica. El reconocimiento de las voces de los sujetos desde un vínculo de confianza permite desarrollar la habilidad de exponerse ante el otro, cuando Dalia reconoció la importancia de su voz dentro del grupo se observó un cambio de rol en él, se convirtió en alguien que ponía la pauta en el despliegue de las prácticas grupales, y además, era reconocida por sus compañeras y compañeros del grupo, aspecto que se daba a la par por el poder hacer que le afirmaba el trabajo con la población, podemos decir que su potencia como acto creativo opera desde el reconocimiento de su lugar dentro del grupo y del reconocimiento que le daban en su espacio de investigación-intervención.

Al desplegarse las situaciones de indagación de cada uno de los proyectos, la tutoría de pares se tornó más personalizada, cada estudiante iba tomando su ritmo, algunos avanzaron en diseñar sus situaciones de indagación, otras en llevarlas a cabo en las instituciones, fueron teniendo similitudes pero también diferencias, por lo que la tutoría de pares fue tomando otros matices, más singularizada a cada sujeto, como lo indica Rodrigo en su enunciación:

... el Héctor de quinto y sexto semestre era un tutor de pares grupal, nos decía su opinión a todos y aquí en séptimo era más personal... tal vez porque era el campo, no sé... también me imagino estaba influenciado por el vínculo, era mi amigo Héctor, que estaba preocupado porque no hacía nada”. (R. Sánchez, comunicación personal, 24 de julio de 2017)

En este momento el acompañamiento fue con base en el ritmo que las y los estudiantes tuvieran en sus espacios de intervención, a partir de esta heterogeneidad, lo que se desplegó en cada espacio fue sumamente interesante y un reto, mientras con algunas de las compañeras la discusión se centraba en lo que emergía al poner en acto sus situaciones de indagación, otros compañeros no daban el paso para aplicarlas en las instituciones, como podemos advertir los momentos y los requerimientos eran diferentes. Recuerdo un encuentro con Rodrigo en el que hablaba sobre la complejidad de tratar con alguien que es

diagnosticado, argumentaba a partir de las fuentes de información que había consultado, pero al final de dicho encuentro lo único que le pedí es que dejara de lado ese miedo a enfrentarse a su población y que empezara a hacer, porque en ese no hacer nada, refleja el miedo que tiene el sujeto de hacer, de reconocerse en su propia potencia de sí, como tutor de pares puedo decir que en múltiples ocasiones tuve que leer lo que estaba detrás de las palabras que decían las y los estudiantes, leer el trasfondo de lo dicho. Me permito destacar otro elemento de esta enunciación cuando menciona: *también me imagino estaba influenciado por el vínculo, era mi amigo Héctor, que estaba preocupado porque no hacía nada*, ahora Rodrigo reconoce que el vínculo establecido conmigo en tanto tutor de pares logra desplazarse de una figura de autoridad repudiada a un vínculo amistoso, lo resalto porque me parece uno de los logros de esta intervención, desmarcar de otros dispositivos a la tutoría de pares.

Esta especie de puenteo también operó con los contenidos académicos, poner aquello que mencionaban las fuentes de información en términos de sus investigaciones-intervenciones permitió que ellas y ellos articularan a preceptos conceptuales como una manera de dar cuenta de las prácticas que desplegaban, como se observa en el siguiente testimonio: “...algunas veces Tere nos explicaba algún concepto y no le entendía, entonces con tu participación lo explicabas más en nuestras palabras y lo lograba entender” (M. Hinojosa, comunicación personal, 21 de agosto de 2017). En realidad no era que les tradujera lo que la Doctora Tere Negrete dijera, sólo trataba de hacer una operación de intelección en la que articulaba algún concepto con algo que hubiera sucedido en alguna investigación- intervención, para que justamente se desmontara esta idea instituida que la teoría es diferente a la práctica, a ello alude Montserrat H. cuando menciona *con tu participación lo explicabas más en nuestras palabras y lo lograba entender*, entonces ellas y ellos fueron interpretando lo que ocurría en sus espacios de intervención con lo que íbamos leyendo durante el semestre en el espacio áulico.

Como hemos mencionado, la mayor parte de las prácticas grupales operan desde las tensiones y las resistencias más que desde la armonía, a la par que había un mayor entendimiento de los conceptos, que se había establecido un clima de confianza y un vínculo de hospitalidad con los estudiantes, se había quedado sedimentada una

significación imaginaria descrita en apartados anteriores, una figura que al interpelarlos les resonaba como un poder que se erigía como superior a ellos y ellas y que molestaba, como se hace patente en la siguiente enunciación:

Esta parte, el ego [refiere con ello a mí como tutor] ‘yo sé más que ustedes, yo me aplico más que ustedes, por algo estoy a lado de Tere’, así te notabas; y autoridad cuando comenzabas a mencionarnos, ‘si no te aplicas no vas a hacer nada’ y esa forma de cómo lo expresabas era muy duro, y desde este lado era ‘ay, tú quién eres’, o sea, si eres la mano izquierda de Tere pero no por eso vas a venir a decirme cómo hacer las cosas y ahí venía el ego de nosotros, y eso, no lo había pensado”. (M. Hinojosa, comunicación personal, 21 de agosto de 2017)

Este testimonio tiene diversos elementos interesantes, en primer lugar, es de resaltar la transferencia que operaba con respecto a mi persona, en los encuentros que teníamos en las tutorías una de mis funciones era interpelar aquello que emergía en sus situaciones de indagación, preguntarles qué pensaban hacer con ello, qué pensaban hacer para la siguiente sesión, cuándo pensaban regresar a la institución y por qué, pero nunca les dije *yo sé más que ustedes, yo me aplico más que ustedes, por algo estoy a lado de Tere*, en la transferencia simbólica de la figura del tutor de par operaba un lugar de autoridad que la estudiante le otorgaba a la figura del tutor de pares, con una connotación de dominación por estar al lado de Tere, que exige, desde su punto de vista, ser responsable y cumplir con las obligaciones encomendadas. En segundo lugar, la interpelación de hacerles notar lo que dejaban de hacer en sus trabajos de investigación-intervención, su reacción de incomodidad se producía por colocarse en un lugar de subordinación y no de un par que discute, así también lo advierte Montserrat H., confrontar incomoda pero permite que se haga presente la resistencia de los sujetos. En tercer lugar, en todo momento se abren espacios de intervención, pero el más gratificante es el menos pensado, cuando en la población se devela algo que había quedado oculto, es el caso de esta entrevista, en el momento en que la realicé Montserrat H. cayó en cuenta que todo lo que me había dicho que le molestaba y a lo que presentaba resistencia era porque su ego se veía cuestionado, lo cual no era placentero, por eso menciona *ahí venía el “ego” de nosotros, y eso, no lo había pensado*, porque justo en ese momento dilucidaba por qué le causaba molestia los comentarios que le hacía, se veía interpelado su “ego”.

4. 3. 1. El grupo en relación con lo instituido de la UPN

"Ni ángel con alas negras, ni profeta del vicio, ni héroe en las barricadas, ni okupa ni esquirol...". Sabina.

"Pero aquí sigo estando, ya lo ves, salvado por la campana, con mi nombre en tu diana, con tu boca en la manzana del árbol de Lucifer". Sabina

Hemos dado cuenta de los movimientos del grupo desde el establecimiento de los puntos de partida, el despliegue de los proyectos y la emergencia temática en y su relación con la figura de tutor de pares, pero el grupo se juega con otros exteriores (nos referimos al imaginario efectivo de la UPN, la familia, los estudiantes de la misma generación de otros campos, los docentes, entre otros) cuyos mitos instaurados operan en el imaginario efectivo de la institución, lo cual entra en tensiones irresolubles, contradicciones, paradojas, aporías, etc., con el del grupo transformándolo en un imaginario radical dentro de la institución, como vemos en la siguiente enunciación:

Pánico, nervios, felicidad, dije: 'tengo que buscar un tema que sea súper rápido para acabar en corto (rápido)', pero después dije: 'tiene que ser algo bien hecho'[...] iba a ser muy difícil, pero está padre, porque sigues aprendiendo todo el tiempo, y además sigues utilizando lo que aprendiste. (C. Rivera, comunicación personal, 12 de agosto de 2017)

Caro nos habla sobre el sentir que opera en su ser cuando fue necesario definir el tema de su investigación-intervención, en su enunciación '*tengo que buscar un tema que sea súper rápido para acabar en corto (rápido)*' denota uno de los elementos que operan entre los estudiantes, como parte del imaginario efectivo existente en la UPN, darle prioridad a la pronta titulación sin darle tiempo a la experiencia de la tesis como un proceso de formación profesional, ya que en la institución se ha hegemonizado la idea de que el valor de la titulación se atribuye a la cantidad de titulaciones más que a la formación profesional que propicia el titularse, porque se considera a la eficiencia terminal un indicador de evaluación que se le exige a las instituciones educativas. En contraparte al imaginario efectivo de la UPN, desde la perspectiva del MEXESPARG se ha instituido la práctica de dar tiempo a la experiencia de la investigación-intervención como parte del proceso de formación profesional, es decir, el instituido del grupo es, a su vez, instituyente de lo

instituido como un imaginario efectivo en la UPN Ajusco; es un posicionamiento que se ha configurado a lo largo de los años en el MEXESPARG puesto que permite al estudiante desarrollar habilidades que utilizará en el desarrollo de su quehacer como pedagogo, como la misma Caro dice en su enunciación: *pero después dije: 'tiene que ser algo bien hecho' [...] iba a ser muy difícil, pero está padre, porque sigues aprendiendo todo el tiempo, y además sigues utilizando lo que aprendiste*, se observa un proceso de deconstrucción en el posicionamiento de Caro como profesional, al momento de darse tiempo para experimentar el proceso de su investigación- intervención le permitió desarrollar habilidades y herramientas que en sus espacios laborales le han posibilitado desarrollar un trabajo de forma profesional. Desplegar la tutoría de pares como un dispositivo de investigación-intervención me posibilitó ejercer una actividad profesional utilizando lo que aprendí en la investigación-intervención, como lo señaló Caro; que ellas y ellos se dieran tiempo a experimentar el despliegue de sus proyectos.

El imaginario efectivo instituido en la UPN tiene diversas formas de hacerse visible, una de ellas es la manera de investigar en la institución, la cual al naturalizarse un protocolo aparece como una práctica instituida que difícilmente se pone en cuestionamiento, como lo menciona Montserrat H.:

(pensaba que realizar una tesis) era como me lo habían enseñado en las materias de Investigación, buscar datos duros, cantidades, problemas, hacer una hipótesis y argumentar toda la investigación, pero con lo que hemos visto, lo que he vivido, lo que he aprendido de Tere me doy cuenta que es totalmente diferente. (M. Hinojosa, comunicación personal, 21 de agosto de 2017)

Antes de entrar al grupo permeaba en nuestra compañera otro de los elementos que operan en el imaginario efectivo instituido en la UPN, la investigación se reduce a plantear una hipótesis y comprobarla, sin poner la mirada en lo que se despliega de la experiencia de trabajar con los sujetos, de esta manera, se dejan de lado los procesos que desdoblán los sujetos en el encuentro y lo que tiene qué decir el sujeto de sí mismo (como se realiza en el despliegue de los proyectos y emergencia temática), lo anterior lo vemos cuando menciona (*realizar una tesis) era como me lo habían enseñado en las materias de Investigación, buscar datos duros, cantidades, problemas, hacer una hipótesis y*

argumentar toda la investigación, pone en palabra la manera cómo se concibe la investigación educativa, una práctica que deriva en comprobar o rechazar una hipótesis prefigurada, como menciona Negrete (2017):

La consecución de este proceder [protocolario] en la relación entre investigación e intervención educativa radica en colocar al referente como un a priori, la intervención educativa se sitúa en el momento de la aplicación del método, y en muchos casos, sin distinguir si la intervención educativa es el método mismo, un lugar de laboratorio o de experimentación de los preceptos formulados por los referentes teóricos y metodológicos. (p. 8)

Esta postura es opuesta al movimiento de configurar una temática a partir de la indagación sobre las problemáticas que afectan a una población, que opera bajo una lógica de despliegue y configuración temática, Negrete (2017):

Este trabajo de formar armando herramientas para la indagación se inscribe en la idea de caja de herramienta: lo conceptual funge como guía para la transposición o conversión en instrumento(s) de exploración, estableciendo conexiones múltiples que producen ejercicios de problematización en dos vías. Una vía va desde los espacios en donde se realizaron los proyectos de investigación-intervención con una población específica. La otra, desde las propias lógicas instituidas/instituyentes que operan como repertorio discursivo de quienes realizan la intervención educativa”.(p. 5)

Lo anterior toma relevancia ya que la tarea grupal in situ se instituye con herramientas para que la voz de los estudiantes circule en relación al deseo de la población a intervenir para que a partir de ello se vaya configurando una temática, lo cual va contracorriente en torno a lo que instituye la UPN como institución en el sentido de investigar, de esta manera, damos cuenta de un movimiento que se articula en un doble sentido, por un lado darle voz a la población con la que se trabaja para que exprese su deseo es un instituido en el grupo in situ, es la manera en que trabajamos desde la investigación-intervención; por otro lado, opera como un instituyente al imaginario efectivo de la UPN en torno a cómo hacer investigación puesto que permite los referentes teóricos sean también metodológicos para armar un proceder táctico con lo que emerge en los encuentros. La tutoría de pares

también se inscribe en lo anterior, va en contracorriente a la forma instituida de investigar, *meter el cuerpo* con las y los estudiantes rompe con la lejanía de la neutralidad investigativa, mis herramientas teóricas no fueron para cumplir con el requisito de poner fuentes de información, me ayudaron a desplegar una metodología y a darle una interpretación a lo que se desplegó en mi investigación-intervención, me permitió armar un proceder táctico en conjunto con la Doctora Tere Negrete para trabajar con lo que emergía en nuestros encuentros con las y los estudiantes, me permitió sostener una mirada de tal forma que se ha transformado en mi trabajo recepcional para obtener el título de licenciado en Pedagogía, pero lo más importante, se ha vuelto una forma de analizar la vida.

Con base en los testimonios anteriores podemos dar cuenta de los anclajes que los estudiantes van creando con lo instituido de la institución a partir de hacer suyo el imaginario efectivo, una de las dimensiones que se hace visible es en torno a qué significa hacer investigación, por un lado, en lo instituido permea *buscar datos duros, cantidades, problemas, hacer una hipótesis y argumentar toda la investigación* como menciona Montserrat H., dejando de lado la palabra y deseos de la población con la que se trabaja, desde la mirada de la investigación-intervención como se ha sostenido en el MEXESPARG se pondera darle la palabra al deseo del otro, para dar cuenta de lo que emerge como parte del primer movimiento (los puntos de partida) y que se encadena con el segundo movimiento (despliegue de los proyectos y emergencia temática); lo anterior como parte de la formación de los estudiantes que en su quehacer profesional reconocen la importancia de su experiencia formativa.

De esta forma no solamente es saber utilizar lo que aprendiste sino qué vínculos sostuviste con quienes trabajaste, así el grupo opera como un dispositivo donde se articula lo vincular con lo formativo, y un analizador que posibilitó visualizar el trabajo en conjunto fuera y dentro de la Universidad, como lo menciona Sergio en su testimonio:

... tratamos de buscar un grupo a veces no tanto por relacionarnos en una vida académica sino por estar con alguien, no sentirnos solos, pero no sabes que cuando entablas como una amistad o conformas un grupo puedes llegar a trabajar con ellos después de (la universidad). (S. Lázaro, comunicación personal, 20 de agosto de

2017)

Aunado a lo anterior, en la misma enunciación resalta tratamos de buscar un grupo a veces no tanto por relacionarnos en una vida académica sino por estar con alguien, no sentirnos solos, es decir, deja claro la importancia que tiene los vínculos inter e intrasubjetivos para la significación del sujeto, pero también refleja algo que las instituciones escolares dejan de lado en la implementación de sus prácticas, el abandono que sienten los jóvenes no sólo por las instituciones educativas, sino por las instituciones en general, se hacen evidentes las biopolíticas de vulnerabilización de los jóvenes de las que hace referencia Ana María Fernández y que los espacios grupales pretenden contrarrestar al reconocer de sujeto su potencia, su poder. Uno de los logros que reconozco como tutor de pares es que mis prácticas siempre se dirigían a formar el grupo y analizar la grupalidad que propiciaba el que nos acompañáramos, porque para contrarrestar los efectos de vulnerabilización de la vida contemporánea, lo grupal es una condición para el espacio formativo, en tanto que formación implica el reconocimiento de cada uno, aceptación de la diferencia y ternura con los estudiantes, ante el abandono y la cultura de la mortificación de las múltiples instituciones es fundamental que entre ellas y ellos configuren espacios de contención y de acompañamiento que trascienda el tiempo de su tránsito por la universidad, contrarrestando el vacío/abandono que existe al terminar los créditos en la institución, situación que se hace notoria en los egresados, como veremos en el siguiente apartado.

4. 3. 2. El tránsito de la condición de ser estudiante a ser egresado

“Puedo ponerme humilde y decir, que no soy el mejor que me falta valor para atarte a mi cama, puedo ponerme digno y decir, toma mi dirección cuando te hartes de amores baratos, de un rato me llamas”.

Sabina

"Incluso en estos tiempos, veloces como un Cadillac sin frenos, todos los días tienen un minuto en que cierro los ojos y disfruto echándote de menos". Sabina

El despliegue de las investigaciones-intervenciones se sostuvieron hasta que la propia población produjo situaciones de cierre/apertura, en algunos casos implicó dar continuidad con ellos después de haber concluido el octavo semestre. El proceso de escritura de la experiencia desarrollada en los proyectos de investigación-intervención requirió continuarlos en todos los casos posteriores a la conclusión de los estudios de licenciatura, tomando en cuenta que el trabajo de autoría conlleva otro proceso formativo.

Un hallazgo más desplegado fue la implementación de los seminarios de tesis, en ellos el trabajo de acompañamiento cobró lugar posterior a los tiempos institucionales, de esta manera se entabla un tránsito evitando el vacío en el que quedan los estudiantes egresados al concluir todas las materias de la carrera que los hace sentir como si no tuvieran un lugar dentro de la UPN como institución, pues cuando terminan las materias de la carrera pierden acceso a servicios como biblioteca (en caso de no tener un proyecto de titulación registrado), servicios de impresiones y demás servicios que al ser un estudiante con matrícula vigente se tienen, haciendo más difícil que logren enfocarse en una titulación, como lo vemos en la siguiente enunciación:

... eso y la incertidumbre que siento al no tener una... rutina, eso también me ha dado mucho en el traste, no tener una rutina de estar trabajando diario, de darme mi tiempo para hacerlo, pero diario, porque yo soy una persona de rutinas y eso me ha dejado mal, y porque me daba seguridad estar con Tere, con ustedes, o sea estar aquí, en la infraestructura (en la universidad), que me brindaba ese soporte de ‘vas a hacer’. (D. González, comunicación personal, 07 de septiembre de 2017)

Cuando leí este testimonio de Dalia inmediatamente evoqué prácticas que tuve con mis compañeras de generación, ellas habían experimentado lo mismo, al terminar las materias sentían un vacío porque ya no se sentían estudiantes y como tesis no tenían un espacio

por parte de la institución que les posibilitara continuar su proceso de titulación con cierta responsabilidad por parte de ellas y sus asesores o asesoras de tesis, ahora estaban a expensas de concertar una cita dependiendo del tiempo que tuvieran ambas partes lo cual complicaba dichas sesiones, *salir de la universidad les causaba un vacío*, un estar fuera de lugar, que no les era fácil retomar hacer la tesis porque ahora les pesaba más ir a la universidad, ya sea porque tenían que trabajar, porque se convirtieron en mamás, etc., les era más difícil seguir una dinámica, como menciona Dalia, *de rutina* o en la lógica de la escolarización.

Entre las docentes del campo de formación y el tutor de pares se ideó continuar el acompañamiento de las y los estudiantes en su proceso de titulación mediante la creación de Seminarios de tesis⁴³ en donde en conjunto se revisaron los avances de cada estudiante, por supuesto, para dar seguimiento a las dudas que surgían en los diferentes momentos de las investigaciones-intervenciones, pero por otro lado, también acompañarlas y acompañarlos para establecer el andamiaje frente a su quehacer como profesionistas, colocando el lugar de escucha frente a distintas derivas que atravesaban en el seguimiento la posibilidad e imposibilidad de la escritura. Saliendo del octavo semestre en la mayoría de los campos no hay un plan de seguimiento con los egresados y egresadas con su trabajo recepcional e inserción profesional.

Este tipo de seminarios me permitió desde la tutoría de pares ahora acompañarles como colegas profesionales de la educación, es decir, en el *tránsito de ser estudiante a ser egresado profesional en educación*, que simbólicamente tenía una connotación más, transitar hacia la adultez, hacerse cargo de sí mismo, de sus responsabilidades, estos Seminarios de tesis funcionaron con una consideración previa, tenían que llevar avances de lo realizado para poder sistematizarlo en dicho espacio, de esta manera se acentuó la responsabilidad del hacer entre ellas y ellos. Al encontrarse en la calidad de egresados y no tener la responsabilidad de acreditar una materia, a lo cual te obliga la universidad, los encuentros que se tuvieron con las y los estudiantes se dieron a partir del

⁴³ Se inventó este instrumento como un espacio donde las y los estudiantes dieran continuidad con su proceso de investigación-intervención y dar seguimiento a la escritura de su trabajo recepcional. Se realizaron en las instalaciones de la UPN Ajusco en espacios que se solicitaron por parte de las docentes con antelación.

compromiso que cada uno tenga, como Sergio comparte:

Sí, ahí noté mayor diferencia y también en el aspecto de que ya empecé a distinguir un poco lo que era ya las asesorías fuera de estar inscrito, si ser parte de la institución pero sin un registro, ya era más como por compromiso de cada persona, ahí te das cuenta realmente que eso te está beneficiando y que tienes que asumir mayor responsabilidad... (S. Lázaro, comunicación personal, 20 de agosto de 2017)

En este momento podemos dar cuenta de otro tipo de acompañamiento, por un lado, consistía en los encuentros de seminarios en el que asistían todos los egresados para la revisión de sus avances y el análisis de los mismos, los cuales eran uno cada mes, además de encuentros sólo conmigo como tutor de pares en subgrupos o de manera individual, por lo que el trabajo requería otro tipo de dinámica tutorial diferente a la instalada en el campo formativo, *ahora se hacía un ejercicio de relectura de sus experiencias y análisis con miras a la escritura de la tesis*. Las y los estudiantes me presentaban avances y a partir de ellos veíamos dudas concretas las cuales servían para continuar con la asesoría de tesis con cada una de sus asesoras docentes, o en su defecto, nos veíamos días antes de nuestra sesión de seminario para preparar lo que presentarían en ella, ya que como se ha mencionado, estos encuentros se realizaban una vez al mes y tenían todo ese tiempo para trabajar; definitivamente fue notorio el cambio en su subjetividad en su condición como egresados articulados por esa tarea de escritura, como menciona Sergio *ya empecé a distinguir un poco lo que era ya las asesorías fuera de estar inscrito*, ahora se interpelaba al compromiso de cada uno con el cómo querían seguir la escritura de su trabajo. Recuerdo que después de una de las sesiones de Seminario de tesistas les compartía cómo veía este momento, ahora era más notorio la responsabilidad de ellas y ellos para sostener ese espacio y lo harían con el trabajo que presentaran, lo resumía con la frase: *el balón está en su cancha*, haciendo alusión a que su trabajo recepcional avanzaría con base en el tiempo que emplearan en él, si bien es cierto que en todo momento sostuvimos que ellas y ellos eran artífices de su formación ahora les era más claro verlo, ser egresado les permitía dilucidar lo que significaba hacerse responsable de su formación en un espacio de libertad que implica decisión, la responsabilidad desde otro ángulo. Como tutor de pares, tomando

en cuenta que el propósito de las intervenciones es que los sujetos se hagan *cargo de sí mismos*, fue muy alentador que no sólo Sergio develara lo anterior, también se hace patente en las enunciaciones de Montserrat H., la cual a partir de las experiencias que pasó se visualiza como una persona que se coloca desde el ángulo de la adultez:

... ustedes al ver trabajo están dispuestos a apoyarnos, pero a las personas que no han tenido tiempo o que en realidad no es su prioridad no van a estar buscándolos, como lo hacían en sexto, séptimo, entonces estábamos acostumbrados a eso que ahora en este año, la disponibilidad ahí sigue, de parte tuya y de Tere, depende de cómo tomemos nuestro proyecto [...] Podría decir que, alguien que me esté diciendo tienes que entregar, etc., pero no, ya no quiero eso, es como una responsabilidad, una prioridad y quiero hacerme un hábito de por lo menos escribir una hora al día y sentarme así, a realizar mapas, líneas, a hacer argumentos. (M. Hinojosa, comunicación personal, 21 de agosto de 2017)

Montserrat H. identifica la manera en que nos preocupábamos por las y los estudiantes en el espacio áulico, al final podíamos tener un mayor contacto con sus proyectos, como ella lo llama estar buscándolos, pero ahora el compromiso era colocarse en otro lugar, como lo menciona (y me encanta cómo lo hace) *alguien que me esté diciendo tienes que entregar, etc., pero no, ya no quiero eso, es como una responsabilidad, una prioridad*, porque en esta enunciación hace patente su deseo a renunciar a esa ortopedia que aprendió durante muchos años de estudiante y que ahora, tanto en su vida cotidiana como académica, rechaza, y a la vez, se hace cargo de sus responsabilidades. La subjetivación que expresa Montserrat H., desplegada por el dispositivo, me resulta gratificante como tutor de pares, veo con una mirada cargada de cariño aquella estudiante que deconstruyó su ser dispuesto a responder a los encargos para convertirse en alguien que pondera su responsabilidad, digamos que en este momento se cumple la promesa de las investigaciones-intervenciones, que la población se haga cargo de sí misma, en este caso en particular, a pesar de los horarios laborales que tiene la compañera que son extenuantes, en los seminarios de titulación que hemos sostenido es de las más constantes, porque asume su compromiso ya que se sostiene la ilusión grupal de escribir para comunicar los procesos y resultados de un proyecto de investigación-intervención.

Pero la ilusión grupal está conformada también por desilusiones, si bien es cierto que se gesta en el establecimiento de vínculos afirmantes, tiene sus mayores pruebas de resistencia en la desilusión que se experimenta dentro de él, de hecho, la revisión de lo que acontece dentro del grupo parte del desprendimiento que posibilita la desilusión, lo anterior se hace visible en el testimonio de Caro:

Habíamos pensado reunirnos en grupo para trabajar nuestros proyectos, pero creo que necesito distanciarme un poco de ellos, porque la situación está complicada... la mayoría, coincidimos en que solitos, en casa, pues casi no... creo que voy a desistir un poco de esa idea y voy a empeñarme en trabajar yo, sé que cuento contigo y con Tere, pero siento que el compromiso es conmigo. (C. Rivera, comunicación personal, 12 de agosto de 2017)

Quisiera resaltar dos elementos: primero, como parte de la estrategia para trabajar el trabajo recepcional pensaron que sería conveniente trabajar en conjunto, pero esa idea se vino abajo cuando trataron de realizar un curso de verano y se dieron cuenta que el grado de compromiso en lo profesional operaba de diferente manera en cada sujeto del grupo, fue el elemento desilusionante que puso en revisión al grupo; en dicho proyecto opté por incluirme como asesor pues por la distancia y los tiempos no podría ocuparme de las actividades; de esta forma el grupo se puso en tensión y en revisión dando paso a una especie de catarsis grupal, lo interesante aquí es que descubrimos que no por ser amigos necesariamente funcionaríamos en lo laboral, por ello es que Caro menciona *la situación está complicada*. Pero como tutor de pares e interventor tenía que estar a la expectativa de lo que aconteciera en este primer intento de trabajo profesional en colectivo fuera de la universidad, porque efectivamente, no es fácil trabajar con las multiplicidades, lo sabía perfectamente porque había trabajado con ellas y ellos, y aunque habían entablado lazos afectivos muy fuertes y habían sostenido proyectos escolares, la realidad les dijo que esto requería otras exigencias.

Segundo, es evidente que lograron reconocer el compromiso consigo mismos como lo advierte Caro cuando menciona *cuento contigo y con Tere, pero siento que el compromiso es conmigo*, y creo que no podría haber elegido mejores palabras para dar cuenta de uno de los hallazgos en esta investigación-intervención.

4. 3. 3. La ilusión grupal del porvenir

"Ven a poblar el Zócalo de ojos, siembra de migas, de pan caliente, mis canas de alcanfor adolescente, ponle al sordo voz y alas al cojo, bendice nuestro arroz, nuestro minuto. Como si no fuéramos cómplices del luto, del corazón". Joaquín Sabina

Hemos visto la importancia central la ilusión grupal porque cumple principalmente con la función de realización imaginaria de deseos de los sujetos que lo conforman, es lo que ha mantenido a las compañeras y a los compañeros en el proceso de escritura y encuentro entre sí, aún después de concluir el tiempo de estancia en la Universidad las y los ha mantenido vinculados, que han defendido aún con sus familiares un proceso que para ellas y ellos ha sido una creación, su creación, lo cual no es para que se tome a la ligera; es en esa ilusión grupal que se gesta el sueño de ser un profesional, abre espacios para pensar su hacer en educación, que perdura a pesar de que el trajín de la vida cotidiana sature la posibilidad de abrirse espacio, como da cuenta Martha:

...a pesar de que tengas tus obligaciones, a pesar de que tenga miles de cosas que hacer, es ponerme otra vez ahí en el lugar de que debo de terminar, y esa es mi estrategia que ahora debo hacer, dedicar todos los sábados porque ahora sí con el trabajo yo tenía pensado hacer lectura todas las tardes, pero hay veces que de plano no puedo, entonces mi estrategia es tomar los sábados y dedicarle exclusivamente el sábado al proyecto, terminarlo". (M. Villanueva, comunicación personal, 09 de septiembre de 2017)

En esta enunciación se hace patente la ilusión grupal puesta en terminar el trabajo de tesis, pero no sólo eso, esta ilusión se finca en el plan de trabajo que plantea desarrollar, el trabajo en el grupo le ha permitido prospectar dedicarle un tiempo exclusivo para armarse un estilo de escritura donde el trabajo recepcional, es un medio para convertirse en autora. Aunado a sus actividades diarias como esposa y madre le ha permitido reconocer que tiene un espacio de desarrollo como profesional, alcanzar aquello que en la utopía del grupo ha prospectado, profesionales de la educación que propicien un cambio en el sistema educativo nacional. En esta ilusión grupal proyectada como tutor de pares estoy presente, si bien es cierto que ahora son mis colegas, también es cierto que me siguen considerando

en su acompañamiento, en específico la estrategia que siguió Martha es escribir en la plataforma Google drive para que la Doctora Tere Negrete vaya revisando cuando ella escriba algo, en dicho escrito ella me agregó para que también pudiera leerle; Martha ha sido constante en la parte de escritura de su trabajo recepcional, cuando hice la entrevista para este trabajo, reiteré mi compromiso con ella de acompañarle en su trayecto, de reanudar los encuentros cuando ella lo considerara necesario. Como hemos sostenido que dentro de los grupos hay transferencias y contratransferencias, lo que he aprendido de Martha (porque hay un proceso de formación e implicación mutua con todas y todos los estudiantes) es la capacidad de realizar múltiples tareas a la vez y no “morir en el intento”, es una de las personas más capaces que he conocido, es un ejemplo hermoso para sus hijas, próximas a convertirse también en profesionistas y para mí para no olvidar que con perseverancia cumplimos nuestros propósitos.

Montserrat H. ha seguido escribiendo, en este momento está en el proceso de sistematizar todo lo indagado para generar sus líneas de análisis, lo cual es un proceso complejo, por lo que menciona necesita la certeza de que el acompañamiento esté presente:

En darle forma a mis ideas, darle un orden, cómo lo puedo justificar con autores, he leído de todos lados y me gustan ciertas citas, pero no es lo que me guste, sino en qué momento ir ligándolas con mis ideas... pues podemos reunirnos ciertos días de la quincena, del mes, pero que sea compromiso de mi parte y de ustedes también. (M. Hinojosa, comunicación personal, 21 de agosto de 2017)

Los horarios de su trabajo son demasiado demandantes, pero Montserrat H. ha seguido trabajando la escritura de todo lo que indagó en su investigación-intervención, se han dado encuentros conmigo en los que ha preparado lo que presentó en algunas sesiones del Seminario de tesis. He mencionado que Montserrat H. ya está colocada en otro lado, si bien es cierto que hay elementos de su ser-mujer que quedan sedimentados, también es cierto que cuando menciona *que sea compromiso de mi parte y de ustedes* es porque está dispuesta a mantener esa ilusión que desde lo grupal⁴⁴ ha sostenido, ser una profesional de

⁴⁴ Para Anzieu el grupo se vuelve un objeto libidinal donde los sujetos encuentran un espacio donde se estructura un Yo ideal que proporciona bienestar ante la siempre presente pulsión de muerte que le acecha. La ilusión grupal posibilita la reparación del objeto destruido por la pulsión de muerte que se transfiere a un chivo expiatorio del grupo o agentes externos a él.

la educación y conseguir un empleo que le sea menos demandante y acorde con lo que le apasiona. Me llena de alegría observar que tanto en su vida profesional como personal ha sido capaz de deconstruirse y darse la oportunidad de una constante revisión de sí misma, algo que admiro de ella es su tenacidad al enfrentarse al enemigo más fuerte y temible que tenemos, uno mismo⁴⁵, puedo decir que le acompañé en momentos complicados de su vida, de crisis realmente fuertes, pero a la distancia ella puede decir que las superó y que de ellas renació como ave fénix, con heridas pero reluciente, vigorosa, siendo otra en ella misma.

Ser egresado implica enrolarse en otra dinámica dentro de tu la vida cotidiana, muchas veces exige conseguir un empleo, estar alejado del ambiente académico, volver a las pautas sociales y culturales del entorno de la familia que pretenden verte como si no hubieras transitado por el ámbito universitario. Sergio tiene una fuerte demanda de esta naturaleza, pero en él sigue operando la ilusión grupal de iniciarse en la escritura del trabajo recepcional, como lo vemos en su testimonio:

Primera en leerme, en segunda que en tanto me sigan dando cosas relacionadas al tema y me puedan apoyar con eso, pues estaría bien, y de lo que leo me hagan cuestionarme, si lo estoy viendo de una forma muy lineal, pues también que me lo hagan saber, para saber por dónde más investigar para avanzar. (S. Lázaro, comunicación personal, 20 de agosto de 2017)

Si bien su trayecto de vida saliendo de la Universidad ha sido complejo de forma tal que se alejó de hacer su trabajo recepcional por un largo tiempo, también es cierto que después de darle cierre a aquellos problemas tuvimos un encuentro en el que me hacía ver su deseo de retomar su proyecto, no sabía cómo, no sabía qué, pero pedía mi acompañamiento, por supuesto que estoy dispuesto a acompañarle, en la medida en que sistematice la información que tenga será como avancemos en su trabajo recepcional, tengo claro que no puede ser de otra manera, podemos acompañarle con algunas opiniones, fuentes bibliográficas, disertaciones, pero el trabajo ahora le toca a él, levantarse y poner a su

⁴⁵ Byung-Chul Han menciona que las sociedades disciplinarias del siglo XX creaban locos y delincuentes que magistralmente marcó Foucault, pero las del siglo XXI son sociedades que rinden culto al rendimiento de los sujetos que ha producido depresivos y fracasados.

persona en primer término, antes que a cualquier otra persona, eso implica dar tiempo a la experiencia de la escritura de su trabajo recepcional. Si algo le admiro a Sergio es su humildad, su inteligencia, su gentileza, es alguien que da todo por los seres a los que ama sin esperar ser correspondido, lo que tiene es para sus seres amados, pero en el pecado lleva la penitencia, algunas veces deja de lado lo que le hará crecer como sujeto, ahí está el reto.

Existen otras personas que su reto radica en confrontarse consigo mismos, mantener esa ilusión les resulta una pesadez porque están en el dilema de tomar la decisión de hacer porque implica renunciar a lo que otros les exigen, como se menciona en el siguiente testimonio:

... no sé si esto lo piensen los demás, pero yo sí lo pienso, no sé, mi deporte favorito es el autosabotaje, autosabotearme, estoy a punto de hacerlo y no lo hago, estoy a punto de enviarte algo y no lo hago... (R. Sánchez, comunicación personal, 24 de julio de 2017)

El trabajo con Rodrigo desde el campo fue muy particular, porque efectivamente, cuando menciona *estoy a punto de enviarte algo y no lo hago*, es muy sincero, en varias ocasiones le preguntaba por qué no había enviado algún encargo y era porque simplemente no lo había querido enviar, también creo que es muy sincero cuando dice *mi deporte favorito es el autosabotaje*⁴⁶ y ello tuvo muchas escenas que tuvieron sentido hasta que realicé esta entrevista. En muchos sentidos encontraba resistencia por parte de Rodrigo con respecto a los compromisos dentro del campo, era inevitable preguntarme ¿qué pasaba? porque es bastante inteligente, pero algo le acontecía que le dificultaba cumplir con los encargos, de hecho, siempre era una incógnita saber si los entregaría a tiempo, pero al final lo hacía. Cuando se terminó el octavo semestre percibí la ausencia de Rodrigo en los seminarios de tesistas, si bien atravesaba algunas crisis siempre le hice hincapié en que su voz era importante en el grupo, aunque creyera que no había avanzado en su proyecto su presencia y su voz siempre eran bienvenidas, pero no se presentó como si efectivamente se hubiera

⁴⁶ El autosabotaje se propone como un mecanismo de defensa inconsciente en el que el sujeto evita enfrentarse a situaciones que le produzcan sufrimiento; en el caso que se muestra, exponerse ante el otro mediante algún escrito aparece como una fuente de ansiedad que es evitada al no cumplir con el encargo, que en este caso fue entregar los encargos solicitados en el espacio áulico.

un temor a salir de la zona de confort que tuviera. Como tutor de pares fue un reto trabajar con estas complejidades, conocía la capacidad de análisis de Rodrigo, pero en ese momento no lograba observar qué posibilitaba su constante resistencia a no continuar con los procesos, con el paso del tiempo no resolví la duda, probablemente el acompañamiento que necesite sea de otra índole más que de un tutor de pares, reconocer los límites y bordes de a tutoría también es importante y central en el devenir de la práctica.

Por otro lado, en el acompañamiento con Rodrigo también operó el desmontar ideas prefiguradas que tenía sobre sí mismo, puedo identificar que dichas ideas fueron construidas a lo largo de su biografía, así que desde mi lugar de tutor de pares estuve en constante proceso de deconstruirlas⁴⁷:

... identifico que mi proceso es mucho más lento que el de las demás personas, por ejemplo, hablé con Tere y le dije: “oye Tere ¿no importa si yo me quiero aventar ocho años para titularme?”, se rió y me mandó a la chingada, obviamente... yo quiero ir a mi ritmo, por ejemplo, no es el hecho de que no haga las cosas, pero para mí entender lo que estoy leyendo me cuesta mucho trabajo... (R. Sánchez, comunicación personal, 24 de julio de 2017)

En el siguiente testimonio, cuando menciona *lo que estoy leyendo me cuesta mucho trabajo*, está refiriendo a la dificultad de sistematizar todas las ideas que le surgían, a partir de lo que observaba minuciosamente en sus intervenciones, las decisiones que tomaba en el acompañamiento de los dos jóvenes y la familia, en el discernir entre aquellas ideas que operaban como ramificaciones de su tema y aquellas que iba a retomar para su escrito. Mostraba una capacidad de entendimiento conceptual de las proposiciones de los autores, su “problema” radica en la capacidad de traducirlo como herramienta para el análisis y problematización. Para Rodrigo el porvenir se sustenta en darle tiempo a su experiencia, de transitar a aquella persona que desea ser que identifico está puesta en el decir que subrayamos, probablemente ese tránsito lo logre cuando deje de cargar elementos que le hacen el camino pesado.

⁴⁷ Deconstruir lo utilizo en la acepción de reorganizar el pensamiento de un sujeto que ha sido establecido a lo largo del trayecto de su biografía.

Reconozco que los encuentros tanto dentro como fuera del espacio áulico eran sumamente interesantes, muchas veces no teníamos el mismo posicionamiento, pero eso no quería decir que anuláramos nuestras posturas porque ello, al menos a mí, me enriquecía. Entendí que hacer las cosas por obligación no resulta con los estudiantes, menos con Rodrigo, siempre fue importante darle el espacio para que no se sintiera acorralado, pero a la vez, dejarle claro los límites y bordes de esa libertad, porque si no se marcaban era muy probable que saliera y no volviera, como tutor de pares fue vital reconocer la diferencia entre el asistencialismo y el hacerse cargo de sí mismo, el primero pretende resolver los problemas de quien es asistido, el segundo apela a que el sujeto intervenido se haga cargo de sus propias decisiones, las enfrente y resuelva, en la tutoría de pares le apostamos a lo segundo. Le agradezco porque me enseñó a colaborar con sujetos que tienen personalidades como la suya, realmente admiro y valoro su capacidad de observación, de análisis, de humildad, siempre conmigo ha sido un excelente sujeto, los retos que tiene que enfrentar ahí están y él será quien se autorice a revisarse.

Caro es otro de los ejemplos que hasta el momento de hacer el análisis de sus testimonios da la sensación de también autosabotearse, como vemos en el siguiente párrafo: "...me hace falta disciplina, porque yo sé, por ejemplo, que sentándome lo hago... otro problema es que escribo y si no me gusta una palabra, una coma, algo, lo borro..." (C. Rivera, comunicación personal, 12 de agosto de 2017). Quiero rememorar una vivencia, todavía dentro de las clases en el campo, le pedí que me enviara un trabajo para poderlo leer y trabajar de manera conjunta, lo leí, y a la siguiente sesión en que nos vimos resulta que lo había cambiado drásticamente porque no le había convencido, por ende era mucho menos que el primer escrito, entonces todo lo que había trabajado para compartirle de su texto dejaba de tener vigencia, ¡por supuesto que le reclamé!, a partir de lo anterior, también es importante compartir que ha trabajado para que ya no le ocurra lo antes relatado, en una sesión del seminario de tesis lo compartía muy orgullosa y en sus trabajos posteriores era muy notorio, ahora tenía muchos elementos de su investigación-intervención listos para ser articulados, pero ya no eran borrados, al parecer había una resistencia a ser confrontada a partir de su escritura que estaba siendo rebasada. En los seminarios de tesis ha estado presente poniendo en palabra lo que admiro de ella, su inteligencia, su capacidad de análisis, su capacidad para tomar distancia de lo que le conflictúa, la justa

contención que le brinda a sus compañeras y compañeros, ahora como amigo y tutor de pares queda una asignatura pendiente si es que ella lo requiere, darle sentido a todos los retazos escritos que tiene.

La ilusión grupal siempre está amenazada, en este caso por un fantasma: la angustia de no llegar a ser aquello que prospectas, no hay una mejor manera de decirlo que como Dalia en la siguiente enunciación:

Creo que mi mayor interrogante, la que no me deja dormir es ¿realmente voy a ser esa persona que quiero ser? Así como esa gran académica o realmente voy a escribir algo que va a cambiar el mundo, o sea eso, como que estoy en un periodo de incertidumbre bien grande en mi vida... (D. González, comunicación personal, 07 de septiembre de 2017)

He platicado, acompañado, caminado junto a las y los estudiantes que conformaron esta primera generación del Campo de Concentración Profesional de Currículum: Investigación e Intervención educativa, temas emergentes, por más de cuatro años, puedo decir sin temor a equivocarme que somos parte de la vorágine neoliberal posmoderna que nos coloca en déficit, en lo laboral, en lo subjetivo, en lo institucional, los caminos que se vislumbran no son claros, y por supuesto que el sentir de todas mis compañeras y compañeros es de enfrentar la incertidumbre, todas y todos se preguntan ¿realmente voy a ser esa persona que quiero ser? porque no estamos alejados de la idea de ser jóvenes de vidas grises, como señala Ana María Fernández, tenemos que decirlo claramente, hemos estado en un proceso de constante vulnerabilización y en el espacio de cuatro años se hicieron visibles esos procesos y marcas de dicho tránsito, puesto que hay elementos que se sedimentan en nuestra subjetivación y que trabajar en ellos reconociendo a la incertidumbre en nuestras vidas, lo que implica cambiar los sentidos de los imaginarios efectivos de las certezas y producir experiencia de otros escenarios en devenires inciertos sin lugar a dudas como tutor de pares y como sujeto son los dilemas a lidiar por mi parte en esta investigación-intervención y en los y las estudiantes.

Pero quiero decirles a mis compañeras y compañeros que es inminente abrirse nuevamente a la pregunta por el deseo que pone a pensarnos y cuestionar la desilusión siempre

acechante en forma de miedos, resistencias, frustraciones, asumamos a la incertidumbre como parte de la vida, reencaucemos constantemente nuestra potencia creativa en el escribir y comunicar la experiencia vivida en un trabajo recepcional que dé cuenta de la profundidad y alcance de nuestros proyectos de investigación-intervención. Ahora toca el turno de tomar la estafeta y demostrarnos y demostrarles que podemos llegar a ser aquellas personas que soñamos, que ilusionamos ser, en colectivo, en las múltiples dimensiones del ser-sujeto.

Si este trabajo recepcional se concluye es en gran medida porque es un aporte al MEXESPARG y a la mirada que sostengo orgullosamente con la Doctora Teresa Negrete, porque es parte de mi formación profesional y porque escribir es a la vez una afirmación, volver a pensarse y un distanciamiento para cuestionar las prácticas sostenidas por mí y con los otros. Gran parte de la afirmación de mi ser profesional y personal está atravesado por la escritura de la tesis. La escritura implica enfrentarnos al enemigo más fuerte que tenemos, nosotros y nosotras mismas. Les agradezco infinitamente que haya tenido la oportunidad de trabajar con ustedes, porque nos hemos pintado de colores, porque me permitieron reconocer múltiples dimensiones del ser humano, pero lo más importante, me permitieron conocer a amigos con los que compartiré la vida, los quiero infinitamente, siempre abrazos de sol para ustedes.

Consideraciones finales

La tutoría surge como una política pública instaurada por la ANUIES para incrementar la permanencia y el nivel de egreso de las y los estudiantes de nivel superior, dentro de esta política pública está la tutoría de pares; justamente para el año 2020 se prospectaba que toda IES tuviera un programa integral de tutorías que permitiera el egreso de estudiantes fuera del 75%. Por citar un ejemplo, en la cohorte de la generación del 2015-2019 de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional sede Ajusco se observa que ingresaron 621 estudiantes y egresaron en 2019 únicamente 319, lo cual indica que el 51.36% de estudiantes de dicha generación apenas logró terminar los créditos de la carrera, siendo esta la tendencia en los veinte años de la aplicación de dicha política pública, cabe la pregunta ¿qué no estamos viendo en las IES en torno a nuestros estudiantes que no hemos conseguido mantenerlos en la universidad?

A lo largo del presente trabajo se mostraron testimonios donde desde la voz de los estudiantes emergió una demanda: la necesidad de espacios de contención para hacer frente a los tiempos turbulentos del neoliberalismo, donde el paradigma dominante es una sociedad del rendimiento, del *control por el rendimiento*, a pesar de haber cada vez menos oportunidades para el desarrollo de los sujetos fomentando la culpa por no llegar a ser exitoso creando depresivos y con sentimiento de fracaso, sujetos con escasa tolerancia al vacío por la exigencia de producir constantemente sin dar espacios al aburrimiento el cual posibilita la contemplación y la elaboración de nuestras experiencias.

En la Universidad Pedagógica Nacional sede Ajusco se han implementado programas de tutorías de pares que acompañan a las y los estudiantes en el terreno escolar/académico, ya sea en la orientación para realizar trámites administrativos y/o para acreditar materias, como lo muestra la entrevista realizada a Francisco, estudiante que realizó el Servicio Social en uno de estos programas, con base en lo anterior sostengo que *los programas de tutoría de pares mencionados operan en la dimensión compensatoria/burocrático-administrativa*, compensatoria porque pretenden remendar los vacíos que la escolaridad ha dejado pero como un proceso de corte administrativo/burocrático, donde un maestro se vuelve un tutor, y si no puede atender al estudiante es canalizado con un tutor de pares, de esta manera se sobreponen la resolución de problemas de corte administrativo y de

rendimiento escolar al formativo, en la práctica sólo *se sustituye a la figura enseñante del docente por la del tutor de pares o se le sitúa como una figura a un lado del docente.*

De esta manera, al ponderar la dimensión compensatoria-administrativa-burocrática se deja a un lado que *el sujeto se forma desde la experiencia* que se inscribe en su biografía, desde lo que vive a diario, lo que atraviesa a su ser-sujeto, como menciona Nuria Pérez de Lara (2009):

Olvidar esa realidad, pensando que nos basta con la mirada que la sobrevuela desde las generalidades, sería negarnos a conocer las verdades nacidas de la experiencia viva que hoy desde siempre se encuentran en la relación educativa y sería también eludir el reto que Anna Ma Piussi nos propone de encontrar los pasajes teóricos de un saber que, nacido de la experiencia y de la continua confrontación con ella, sepa iluminarla”. (p. 48)

Cuando hablo de la experiencia lo hago de la dimensión ontológica del sujeto. Aquella dimensión ontológica (lo que atraviesa el ser de cada sujeto) es la que se pone en juego en la continua confrontación de la experiencia con el saber pues nace de ella, lo que conocemos lo hemos hecho desde el momento de nuestro nacimiento, de lo que experimentamos con el Otro, con el exterior inmediato, es decir, con la madre, el padre, hermanos, la familia, y que posteriormente abarcan la experiencia que tenemos con los amigos, con la pareja, con el trabajo, con los compañeros y compañeras de escuela, es lo que permite que el sujeto confronte el saber que en las universidades se presentan, pero justo en ellas la experiencia se suspende como si estuviera escindida del saber, cuando la experiencia es la forma en que el sujeto vive su proceso de subjetivación que le permita formarse, siguiendo a Pérez de Lara (2009):

“... siento que el olvido de lo fundamental en educación, es un olvido con el que ya se entra en la Universidad, un olvido tan importante, que significa que todos olvidamos dónde y cómo empezó la educación: en el aprendizaje que todos y todas hicimos en relación con la madre, dentro de la familia y desde ella en relación con el mundo y con los demás”. (p. 55)

Por ende, la experiencia es el terreno de la formación en el sujeto, lo que implica una relación con un Otro, con un exterior que puede proveer de un espacio de contención o le pueda causar un vacío. Al igual que en las fuentes de información generadas y/o consultadas en los puntos de partida de esta investigación-intervención como lo fueron la entrevista realizada a Francisco y en los testimonios que presentan Monterrosas y Negrete, en mi trabajo emergieron enunciaciones que develaron la vulnerabilización a las que fueron expuestas y expuestos las y los estudiantes por las instituciones de las cuales son parte, volviéndolos sujetos inseguros e inseguras, con tendencias a la depresión o con una necesidad constante de afirmación de su ser, entre otras configuraciones subjetivas. Con base en lo anterior, *la tutoría de pares que sostuve procuró formar asideros que hicieran contrapeso al vacío y vulnerabilización que vivían*. El principal asidero consistió en hacer grupo, grupalidad, que ellas y ellos se reconocieran y me reconocieran como sujetos de contención que son/reciben soporte en aras de caminar acompañados por la vida. Reconozco que mi proceder desde la tutoría de pares era participar en el grupo, acompañarles, pero también tomar distancia para analizar los devenires del mismo, es el inter en el que me reconozco, quien pone el cuerpo para armar grupo pero quien también hace el análisis de lo que acontece en él, con los y las estudiantes y conmigo mismo, porque en ese entre cuerpo al que te expone el grupo tuvo resonancia en mí.

Aunado a lo anterior, quiero resaltar que en las entrevistas las y los estudiantes pusieron en palabra a un fantasma que emergió en el grupo: la figura del profesor adjunto, la cual se coloca a un lado del docente pero que no acompaña el deseo del sujeto, sino que se vuelve el sustituto del poder que ejerce el docente convencional, por ende, *mi práctica de tutor de pares desde los preceptos del MEXESPARG se diferencia del saber-poder subjetividad que posee la figura del profesor adjunto, la cual se sitúa en la lógica de la enseñanza convencional y del orden explicativo y de sujeción*. Lo retomo porque reconozco que en el devenir de mi práctica fue algo que tuve que desmontar en los encuentros que tenía con las y los estudiantes ya que transfirieron esa figura en mí, sin embargo, esto fue uno de los elementos que se dislocaron al tener el reconocimiento por parte de los estudiantes de un sujeto que se la jugaba con ellas y ellos desde un lugar de reconocimiento, que en el transitar de sus indagaciones aparecieron cuestiones de su vida personal y que se le dio voz a aquello que les pasaba porque estaba íntimamente articulado con lo escolar y lo

formativo, el dispositivo de la tutoría de pares construyó un saber-poder-subjetividad desde el lugar del acompañamiento y reconocimiento de la potencia del hacer de los sujetos como posicionamiento ético-político.

Con base en todo lo expuesto anteriormente afirmo que *la tutoría de pares no es compensatoria*, si bien es cierto que su establecimiento por parte de la ANUIES se da con la finalidad de compensar las deficiencias en el sistema educativo para aumentar el rendimiento escolar a nivel superior, refuncionaliza las mismas prácticas institucionales de control y seguimiento, por ende, los resultados se repiten, como ha sido la tendencia del 2000 a la fecha. En contraparte, la tutoría de pares como parte de la línea de aplicación y generación de conocimiento del MEXESPARG parte del asidero que *es formativa* ya que pone en foco dos dimensiones en el sujeto: la primera es lo ontológico, lo que atraviesa a su ser a través de las experiencias vividas en las múltiples dimensiones donde opera, como la familia, amigos, trabajo, el grupo en el campo formativo, etc.; la condición existencial del sujeto que se hace presente en cada uno de los saberes con los que llega al espacio áulico y que le posibilitan nuevas producciones de intelección, por ejemplo, poder hacer, sentir, estar, pensar en su experiencia como productora de saber.

Lo anterior coloca a las y los sujetos en encrucijadas porque el devenir que se logra es trastocar aquellos asideros con los que han crecido, ¿qué es ser mujer/hombre, esposo/a, hijo/a, madre/padre? ¿cómo he sido colocado por el Otro y cómo lo he colocado en mi vida y por qué lo he permitido? Por supuesto que todas estas interrogantes abren a incertidumbres porque confrontan su experiencia con los saberes que tienen una incidencia directa en su vida, lo que menciona Pérez de Lara (2009) en la siguiente cita me parece fundamental:

Desde aquella estudiante que se esforzaba por asimilar, entender y aprender cosas que la apartaban de sí y su experiencia y que la hacían situarse en el lugar de la falta, en el lugar de la que no sabe o de la que no entiende hasta esa mujer que, desde su experiencia y el saber que le da, se permite abandonar el esfuerzo ante un texto (o una relación profesional) que no le interesa, tuvieron que pasar muchos años y muchas cosas. Entre otras, dos fundamentales: una, el compromiso en relación con otras mujeres para buscar con ellas nuestro ser mujer, con nuestro

propio modo de vivir y de estar en el mundo, para recreamos y hacer mundo, hacer política, en una búsqueda constante lo que nos gustaría ser y de cómo nos gustaría vivir. Dos, el empeño en pensar mi trabajo como un lugar de vida y de relación en el que el saber nace de estas dos cosas -la vida y de la relación- y por lo tanto, pensar mi trabajo como la ocasión de encontrar en la experiencia de cada día el saber que puede orientarlo. (p. 53)

El devenir de las y los estudiantes fue en el mismo sentido de la autora, una búsqueda constante de lo que quieren vivir y lo que no, lo que implicó renunciar a elementos y/o personas, pero también reafirmarse en sus deseos, en su ser, en su posicionamiento ante la vida. Como tutor de pares es lo que acompañé, *el devenir desde el proceso epistémico en el espacio áulico de la construcción de los saberes hasta cómo fue tomando sentido en sus vidas y en sus investigaciones-intervenciones*, que lo menciona de una forma puntual Pérez de Lara pensar mi trabajo como la ocasión de encontrar en la experiencia de cada día el saber que puede orientarlo.

Y tiene resonancia en la segunda dimensión: la epistémica, la construcción del conocimiento, las preguntas que ellos se hacían a partir de lo que se abría en el espacio áulico tenían eco en sus espacios de investigación-intervención, el acompañamiento lo replicaron en sus dispositivos de investigación-intervención, abrían, cuestionaban y acompañaban a las y los sujetos sus poblaciones de la manera en que lo vivían en el espacio áulico y las traían de nuevo para compartirlas, para saber cómo las afectaba, que entrecruzamientos había, qué trastocaban, y desde la tutoría de pares cuestionara qué había sucedido, cómo lo analizábamos, cómo transformar el encuentro con su población en una fuente de información primaria, en pocas palabras, qué hacíamos con lo emergente para hacer movimientos tácticos y continuar con el devenir de su trabajo. Se ve el movimiento de *confrontar la experiencia con los saberes*, por ende, doy cuenta de otro inter en el proceso tutorial de pares, el acompañamiento en el oscilamiento entre los saberes teórico-metodológicos aplicados en sus investigaciones-intervenciones y en su vida cotidiana, que abonan al proyecto de la realización de sí y se deja de lado la dimensión burocrático/administrativa/compensatoria/ortopédica en que el estudiante sólo se sujeta a los designios del tutor, como si fuera incapaz de comprender o hacer algo por sí mismo, de

ser autónomo, por ello la apuesta por la formación.

Sostengo que la tutoría de pares desplegada desde la mirada del MEXESPARG es un dispositivo de investigación-intervención que pone en observación todos los movimientos que se suscitan a partir de los tres momentos de la investigación-intervención: 1) los puntos de partida, 2) despliegue y emergencia temática, 3) cierre/apertura del proyecto, los cuales exigen un hacer con lo que emerge, que dicho sea de paso, está en constante movimiento, así, en esta investigación-intervención *no validamos una hipótesis, ponemos en análisis lo que se desplegó a partir de un dispositivo en operación.*

Un dispositivo de investigación-intervención como lo es la tutoría de pares me puso en situación de desarrollar una caja de herramientas teórico-metodológicas desde la analítica del Análisis Institucional, el análisis conceptual del discurso y teoría de los grupos, toman importancia porque a partir de utilizarlas en esta experiencia se volvieron la base en mi quehacer profesional en espacios laborales en los que he participado posteriormente, por ello considero que *un devenir de esta tesis es reconocer las herramientas que fui aplicando a lo largo de mi investigación-intervención y que han tenido utilidad para posteriores trabajos profesionales:*

a) Análisis institucional.

Se usan nociones conceptuales del análisis institucional para una reflexión conceptual y metodológica de los elementos constitutivos de las investigaciones-intervenciones, para hacer una analítica desde esta mirada es imprescindible poner en foco los procesos de subjetividad y subjetivación que ocurren en el cuerpo de los sujetos como superficie de inscripción a partir de la tensión surgida entre lo instituido (formas instituidas, espacios instituidos, reglamentos, documentos que toman forma como proceso de subjetividad) y lo instituyente (acciones, afiliaciones, interacciones que tienen una inscripción en el sujeto como proceso de subjetivación). Con base en lo anterior, reconozco como una herramienta de intelección visualizar el entrecruzamiento de los procesos de subjetividad y subjetivación instaurados en la historia biográfica de las y los sujetos que conforman una institución y que se refleja en la configuración de la misma, porque a partir de lo anterior logré entender por qué se dan las alianzas, afiliaciones, cómo se construyen los fantasmas

grupales, es decir, todos los movimientos que se dan para crear a la misma institución, como menciona Remedi (2004b):

... intertextualidad que nuestro trabajo aborda: la institución en su historia vivida, expresado en una trama argumental frecuentemente señalada en contrapunto; la *cultura institucional*, leída en lo situacional de sus prácticas expresadas en institución de vida; la *cultura experiencial* centrada en los sujetos institucionales, en sus trayectorias personales-académicas y en sus prácticas expresivas”. (p. 27)

Entender que todo grupo se configura como una institución me permitió observar los hilos finos con que se teje cualquier institución, en particular en este caso fue fascinante observar cómo nuestro grupo se conformó en la lógica institucional de la UPN y a la par se conformaba una práctica grupal desde sus trayectorias biográficas, que incluye lo personal y académico; uno de estos hilos que dan soporte a la institución es la historia de la configuración institucional, ya que a partir de ella se construyen subjetividades e identificaciones del sujeto con la institución. De esta manera teníamos en común la identificación como upenianos pero nuestra inscripción con la institución dependió de nuestras biografías, de las huellas y marcas instauradas en ellas, por ende la diferencia entre cada una y uno de nosotros fue lo enriquecedor de esa novela institucional, porque con base en ello le fuimos dando forma y sentido al grupo. Como tutor de pares cada encuentro lo pensé en abonar a una institución que organizara sus prácticas desde el reconocimiento del Otro, de tal manera que en encuentros con las y los estudiantes, siempre hay una elaboración de relatos que mencionan lo hermoso que fue esa última etapa de la universidad porque les permitió encontrar a personas con las que se visualizan envejeciendo.

Otra herramienta que reconozco de utilizar fue *la construcción del relato*, lo que se dice, cómo se dice, desde dónde se dice, lo que se murmura, lo latente escondido en el silencio, la manera en que fueron construyendo sus relatos de vida y de inscripción al grupo, la manera en que lo hacen ahora, sin duda articulan el presente y el pasado, como lo menciona Remedi (2004b):

En esta línea sostenida por De Certeau, el historiador de la institución no trabaja

sobre ‘hechos’ o ‘cosas en sí’ que sólo habría que observar con cuidado –método- para entender lo que son, sino que el historiador produce lo que se denomina ‘hecho’ al construir un relato; construcción donde la historia instauro una tensión que se mantiene entre dos polos: el objeto que ha de conocerse (el pasado) y el lugar desde donde pretende conocerlo (el presente), la tensión que se mantiene entre estos dos polos : nos habla de la diferencia. (p. 36)

Con base en lo anterior, los relatos de las y los estudiantes, antes y ahora, articulan al pasado dentro del presente, actualizan su inscripción al grupo con las afiliaciones y vínculos que sostienen, los proyectos que piensan en conjunto traen consigo ese pasado que construyeron juntas y juntos de manera que ahora buscan reproducir un espacio con prácticas parecidas a lo que armaron en su grupo, siguiendo a Remedi (2004b):

Aclaremos: mientras la historiografía estándar entiende al tiempo como contigüidad (metonimia), el pasado al lado del presente, la escritura freudiana lo comprende como uno dentro del otro (metáfora), el pasado dentro del presente. Con este encuadre, la institución y sus tiempos de subjetividad es comprendida como mediación con lo real. Michel de Certeau, siguiendo a Lacan, presenta a la institución como lo que permite o prohíbe, es el lugar del hacer, hacer donde la institución desarrolla y re-produce en su propia cultura específica significados y comportamientos; esta cultura se presentifica sobre los aprendizajes experienciales y académicos de los individuos que en ella viven. Es en el interjuego entre una operación histórica y su elucidación en la actualidad de un tejido institucional vivo que reacciona y aporta nuevos elementos donde se ubica nuestro segundo plano de emplazamiento para observar lo institucional. (p. 37-38)

Reconocer la historia de los sujetos y observar la manera en que se inscriben en el grupo como institución me permitió analizar desde una mirada de segundo orden, *reconocer lo consciente pero sobre todo lo inconsciente* que fueron determinando lo que aconteció en el grupo. Como tutor de pares fui tejiendo todo lo anterior para armar mi proceder de acompañamiento, la biografía de cada uno y una puesta en escena en la configuración del grupo, configurando sus interacciones a partir del Otro, lo cual merece mención aparte.

Retomo de Eduardo Remedi (2004b) algunos ejes para orientar mi mirada con el análisis institucional:

“...indagamos:

- a) Las reglas explícitas y ocultas que regulan sus comportamientos.
- b) Las historias y los mitos que configuran y dan sentido a sus tradiciones e identidades.
- c) Los valores y las expectativas que dan sentido a la vida de la institución y del aula.”. (p. 44)

A lo anterior agregaría que la tutoría de pares me habilitó para buscar las articulaciones que se dan entre los elementos que menciona Remedi (2004b), es decir, el comportamiento que expresan u ocultan los sujetos deviene de las reglas que se han inscrito en su biografía y que interactúan con la de Otros dando corpus al grupo en el espacio áulico, pero justo este movimiento es el que en las instituciones también ocurre:

Nuestro trabajo en su papel dinámico consiste en destacar lo específico de tal o cual expresión institucional, reconociendo las relaciones interpersonales cara a cara en el encuentro entre dos, los vínculos grupales vividos, las alianzas coyunturales que se gestan, las asociaciones de mediana duración que se viven, las historias que se construyen o dan acento a la estructura de la institución. (p. 55)

- El Otro

Al escribir estas consideraciones finales me doy cuenta que hablar del Otro en el proceso formativo daría para hacer otra tesis, *sostengo que el trato con/hacia/en el inter con el Otro es la herramienta más importante en el proceso educativo*, en primera instancia, la afectación que se tiene entre los sujetos determinará el devenir del mismo; afectación que se da, en nuestro caso, del docente-estudiante, estudiante-docente, tutor de pares-estudiante, estudiante-tutor de pares, tutor de pares-docente, docente-tutor de pares; en esta tesis pongo en foco las afectaciones tutor de pares-estudiante, estudiante-tutor de pares, con base en lo anterior, *reconocerme como su Otro, reconocerles como mis Otros*, es una herramienta invaluable, porque me permito abrir la escucha de lo que me dicen suspendiendo mi configuración biográfica para evitar caer en juicios morales y

comprender desde dónde dicen sus palabras; por otro lado, me permitió reconocer el poder de mi palabra, la importancia que tiene lo que digo, cómo lo digo, por qué lo digo, argumentar lo que digo, pero lo más importante: ser congruente con lo que digo y actúo, porque de otra manera la palabra de cualquier sujeto deja de tener poder. De esta manera vemos cómo el Otro tiene dos ejes, un afuera y un adentro que afecta y es afectado, como sostiene Remedi (2004b):

Esta cultura institucional se observa como el Otro, en tanto la institución se interioriza en eso que precede al individuo que ‘precede al individuo singular y lo introduce en el orden de la subjetividad, predisponiendo las estructuras de simbolización’. Pero este Otro no es comprendido sólo en la idea de lo que precede e incluye, es, para el señalamiento de Kaës ‘...el espacio extrayectado de una parte de la psique’. Con este señalamiento advierte que es a la vez afuera y adentro, en un movimiento de banda de Môbius que muestra la doble condición psíquica de lo *incorporado y del depósito...* (p. 39)

El Otro es adentro y afuera, por ende, yo al ser Otro, también soy adentro y afuera, pensarlo de esa manera cambió mi proceder como sujeto, porque es reconocer que tengo una afectación en los Otros y ellos en mí, tengo ese poder y al develarlo también hago visible la manera en que quiero afectarlos y en cómo dejo que me afecten, poner en escucha su palabra y dejar que mi palabra sea escuchada, en pocas pero contundentes palabras, colocar mi cuerpo en situación y hacerme cargo de quien decide hacer lo mismo.

1. El encuentro con el Otro.

Sostengo que a lo largo de mi formación como pedagogo no le di la importancia debida al encuentro con el Otro en el proceso formativo, porque siempre existe un misterio en lo que respecta al Otro, cómo es, cómo se comportará, cómo serás con él, pero no dimensionaba lo que Freud (2002 falta bibliografía) denomina *El encuentro como principio de la realidad*:

En cambio, nos es mucho menos difícil experimentar la desgracia. El sufrimiento nos amenaza por tres lados: desde el propio cuerpo que, condenado a la decadencia y a la aniquilación, ni siquiera puede prescindir de los signos de alarma que

representan el dolor y la angustia; del mundo exterior, capaz de encarnizarse en nosotros con fuerzas destructoras omnipotentes e implacables; por fin, de las relaciones con otros seres humanos. El sufrimiento que emana de esta última fuente quizá nos sea más doloroso que cualquier otro; tendemos a considerarlo como una adición más o menos gratuita, pese a que bien podría ser un destino tan ineludible como el sufrimiento de distinto origen [...] El aislamiento voluntario, el alejamiento de los demás, es el método de protección más inmediato contra el sufrimiento susceptible de originarse en las relaciones humanas (p. 9).

Reconocer en las y los estudiantes ese temor al sufrimiento que tiene como fuente el mundo exterior puesto en su resistencia para armar un vínculo de cualquier índole fue algo que me dislocó como tutor de pares, con ese primer momento es con el que en todos los grupos nos enfrentamos, es la primera resistencia visible en los encuentros; con base en lo anterior sostengo que he dejado atrás la resistencia de brindar al Otro un espacio de escucha y acompañamiento esperando que en el transcurso del proceso formativo se brinde la oportunidad de hacer lo mismo, haciendo lo anterior un proceder táctico y una herramienta de intelección, comprendí que era más fácil posicionarse en alejarse que mirar y escuchar al Otro, de esa manera sólo se instruye y no se forma, pero difiere de la manera en que se instala un vínculo adecuado para la formación de los sujetos. Así, *el encuentro con el Otro como un espacio de reconocimiento de los sujetos en múltiples dimensiones, desde lo corporal hasta la subjetividad y el posicionamiento que tengas en él es una herramienta que aprendí.*

2. La escucha y la hospitalidad.

Como he sostenido, el Encuentro es importante porque convergen corporalidad y subjetividad tuya y del Otro, cada uno decide la manera en que los coloca, *otra herramienta que se desprende de lo anterior es la escucha desde la hospitalidad/amoroso/ternura*, es parte del saber-poder-subjetividad de la tutoría de pares, estar abierto a lo que se dice me permitió interpelar a las y los estudiantes sobre lo que decían y sobre lo que no decían, y a su vez lo utilizaran como herramienta en sus espacios de indagación, es partir de la escucha que tiendes los puentes de la hospitalidad desde la mirada de Ana María Fernández, desde lo amoroso en términos de Carlos Skliar, al igual

que la ternura en términos de Ulloa, en la tutoría de pares se acompaña a los sujetos en su formación como seres éticos desde la hospitalidad amoroso/ternura, desde esa mirada me posiciono ante y con el Otro, de lo que es, de lo que deviene en él/ella, es posibilidad, y en tanto es posibilidad, tiene la capacidad de ser afectado y de afectar, la diferencia radica en que es consciente de lo que implican sus afectaciones y decide hacerlo reconociendo la importancia de la existencia del Otro, no existe otra manera en la que el sujeto sea, eso es lo que se acompaña y sus asideros en la tutoría de pares.

3. Vínculo de confianza.

En tanto el encuentro se convierte en un espacio de escucha de lo que le afecta al Otro se posibilita que surja lo que Enríquez denomina el deseo del deseo del otro, en mi experiencia las y los sujetos presentan una resistencia de vincularse con los otros por miedo a las afectaciones no gratas que puedan vivenciar, dejan de tener deseo de que el otro quiera estar con él o ella, se plusconforman con estar solos o solas, el dispositivo que utilicé se fue armando tácticamente su despliegue, el encuentro con el Otro desde una escucha y posicionamiento desde la hospitalidad/amoroso/ternura que posibilitó el establecimiento de un vínculo de confianza con las y los estudiantes, que pudieran compartir conmigo lo que acontecía en sus seres y que encontrarían un oído que les escucharía atento, que por mi parte deseaba estar con ellas y ellos, eso fue fundamental, porque como tutor de pares también operó que desearan estar conmigo, fue un reconocimiento de los deseos mutuo, elegir quién me reconoce y a quién reconozco, con quien armo un vínculo de confianza/vida, con quién puedo exponer mi relato biográfico, mis procesos de subjetividad y mis procesos de subjetivación, en pocas palabras, a quien quiero sostener y quien me sostiene. *Establecer un vínculo de confianza resulta central como herramienta ya que es a partir de este que se puede crear un clima de confianza que deviene en un vínculo transferencial con afectación de reconocimiento*, es decir, establezco un vínculo de confianza porque me importas y te importo, te reconozco como sujeto en tus múltiples dimensiones.

4. Reconocimiento del poder del sujeto como potencia.

Con base en lo anterior, establecer el vínculo de confianza reconociendo al Otro es hacer

visible el saber-poder-subjetividad que posee y que deviene en reconocer la potencia de su ser; desde *el vínculo de confianza el sujeto puede observar los alcances que su saber-poder-subjetividad alcanza*, ya que al establecerlo las y los estudiantes se atrevieron a exponer todo aquello que pensaban, que sentían, reconociendo una potencia que desconocían tener, reconocieron que su experiencia expresada en su palabra era importante expresar y tener un espacio de escucha, siguiendo a Pérez de Lara (2009):

Pensar en nuestra experiencia de relación para extraer el saber fundamental que en ella hay, significa comenzar el nuevo camino que nos proponemos de ser maestras o maestros, desde la continuación que todo camino supone: continuación de las relaciones con el otro que hemos ido aprendiendo desde que nacimos, sintiéndonos escuchados o no, sintiéndonos acogidos o no, sintiéndonos con un lugar propio o sin él. (p. 54)

La potencia de su saber-poder-subjetividad se develó sintiéndose escuchados, como menciona la autora, y agregaría reconocido el saber desde su experiencia, lo cual me parece una herramienta de la investigación-intervención, desde esa escucha preguntar qué quiere hacer y cómo lo quiere hacer, para posteriormente acompañar aquello que develaron.

5. Posicionamiento ético-político de carácter crítico.

Reconocer el saber desde su experiencia implica poner en revisión aquello con lo que se ha configurado su subjetividad, dando paso a la posibilidad de criticar con lo que se creció y decidir si lo sigue o se distancia, como señala Remedi (2004b):

En este movimiento de apropiación, se establece una 'identidad reflexiva' y no inmediata con las instituciones totales; esto significa que los sujetos se relacionan críticamente con su pasado, es decir, que pueden distanciarse de las normas transmitidas. Situarse en los límites de la institución no significa carecer de lugar e identidad, sino tener una identidad reflexiva, es decir, no egocéntrica sino descentrada, posición que produce una interferencia entre la historia oficial, que incide de manera determinante en la vida de los implicados. (p. 52)

A partir de estar en el límite de la institución a las y los estudiantes les permitió revisar su pasado, y al ponerlo en revisión también les permitió ponerlos en capacidad de decidir de distanciarse o no de las normas establecidas en su subjetividad, ya no como un mandato, sino como una decisión tomada desde la dimensión ético-político, con base en lo anterior, reconozco que es una herramienta que posibilita la deconstrucción de los sujetos y con ello abonar a la formación de los mismos. En la tutoría de pares fue recurrente acompañar esta deconstrucción, cuando aparecieron los elementos que configuraban su subjetividad lo llevaba a cuestionamiento para que tuvieran la posibilidad de decidir qué dejaban pero ahora desde una posición distinta de donde se encontraban, desde un posicionamiento ético-político.

6. Acompañamiento:

Todas las herramientas anteriores se construyen a partir de esta, la escucha que se da en el encuentro con el Otro que deviene en la construcción de un vínculo de confianza que potencie el saber-poder subjetividad de las y los sujetos para conformar un ser que confronte los asideros de su subjetividad desde un posicionamiento ético político se realiza acompañado, el acompañamiento significa hacerse cargo de lo que abro como deseo en el Otro, estar a su lado en tanto elucida los temas que atraviesan su ser, incluido lo escolar, *acompañar es cuestionar por qué tomar una decisión y desde dónde se toma, acompañar implica reconocer el poder y potencia del Otro sin sobreponerte en él/ella*, es abrir la escucha a la palabra del Otro y la tuya pues se construye desde experiencias que son diferentes pero igual de válidas, como menciona Remedi (2004b):

Yo qué voy a saber del currículum de ustedes, son ustedes los que saben, yo podría tener una idea a partir de mi propia historia pero los que saben son los que están en el corazón de la práctica, en el cruce. (p. 8)

Acompañar me significó articular muchas herramientas para conformar una herramienta más compleja que me permitiera configurar el saber-poder-subjetividad propio de la tutoría de pares y entre otras cosas era reconocer la palabra de las y los estudiantes porque ellas y ellos son los protagonistas de sus experiencias y eran quienes ponían el cuerpo en sus indagaciones, ellas y ellos eran autores en estos dos planos y como tutor de pares

acompañé sus obras sin sobreponerme a su decir, sino *acompañé a pensar sobre lo indagado*. De esta manera, ellas y ellos sabían de sus investigaciones-intervenciones, ellas y ellos estaban en el cruce de sus prácticas, solamente acompañé ese proceso.

El cruce de las prácticas y el acompañamiento está entre la pulsión de vida y pulsión de muerte que opera en las y los sujetos, en esos movimientos es que se realiza el acompañamiento y por ello es una herramienta que la planteo más compleja, he hablado de poner en cuestionamiento la subjetividad como el asidero que configura la biografía de los sujetos como posibilidad de decidir transformarla desde una posición ético-política, pero es necesario hacer esta acotación, el acompañamiento está entre estas pulsiones, como señala Remedi (2004): “Entre la tensión de la pulsión de vida o sea de unir, crear, recrear y la fuerza de la pulsión de muerte, lo que se repite, lo que se destruye, lo que no se puede elaborar está la intervención” (p. 15). Y por ende, el y la sujeto tienen la posibilidad de crear o destruir, esa decisión ya no depende de mí como tutor de pares, como acompañante, ese es el límite del acompañamiento.

Y tengo que saber lo que proyectan en mí, lo que no pueden elaborar, el ejemplo de Remedi (2004) es bastante ilustrativo:

Nuestro proceso de intervención no va a terminar con aplausos de todo mundo, muchas instituciones terminan con una situación muy difícil de uno, porque en un proceso de intervención bien hecho, ustedes van a ser, la palabra que puedo usar es ésta: “el reservorio de la caca institucional”, o sea que ustedes tienen que procesar lo que la institución no puede procesar y entonces a ustedes les van a tirar un montón de cosas. (p. 14).

Es posible que haya elementos subjetivos que den miedo remover, la manera en que se expresan es la proyección en el Otro, una herramienta que es importante tener en cuenta es que no es personal, somos los destinatarios de los malestares que aquejan a los sujetos/instituciones.

b) El grupo:

En los párrafos anteriores dimos cuenta del acompañamiento que desde la tutoría de pares

se dio a las y los estudiantes y cómo se convirtió en una herramienta que involucró poner en operación otras herramientas, pero este acompañamiento se dio de manera personal, a la par se articulaba la configuración grupal, un movimiento analítico que resulta imprescindible para entender las alianzas, afiliaciones, fantasmáticas, deseos, ilusiones, que se generan entre las y los sujetos y que dan corpus a su aparato psíquico, siguiendo a Remedi (2004b): "... aparato psíquico del agrupamiento: el ordenamiento específico de la realidad psíquica del sujeto singular con el conjunto intersubjetivo del que forma parte y al que da consistencia" (p. 39). De esta manera el aparato psíquico del sujeto se articula con la de los Otros para conjugarse y darle *movilidad a un aparato psíquico grupal el cual también moviliza al aparato psíquico de los sujetos*, este movimiento me parece muy interesante, porque es de ida y vuelta, es decir, el aparato psíquico del sujeto conforma al grupal y éste a su vez tiene injerencia en el aparato psíquico de los sujetos, por ende, comparte/construye los síntomas con los Otros, de esta manera se generan las identificaciones grupales, resuenan elementos que han cruzado la subjetividad de las y los sujetos y que en el grupo tienen resonancia y otros elementos que se construyen en el grupo y se interiorizan en el aparato psíquico del grupo, un movimiento formidable y a la vez complejo, menciona Remedi (2004b):

... la eficacia del ideal colectivo proviene de la congruencia de los 'ideal del yo' individuales y a la inversa, aquellos son los depositarios, en virtud de identificaciones con los padres, educadores, etc., de cierto número de ideales colectivos. Kaës propone además el paradigma del síntoma compartido y del significante común..." (p. 40).

Considero fascinante esta herramienta porque en el grupo, cuando se pone en palabra alguna angustia de alguien es necesario poner en foco de análisis cómo tiene resonancia en el grupo, algunos de identificación, en otros de resistencia, de manera que se entremezclan en aquello que denominamos grupo, de inmediato surge en mi mente un ejemplo citado en el corpus del presente trabajo, al presentarles la figura de tutor de pares surgió de la biografía de algunos estudiantes la identificación con la figura del profesor adjunto, a pesar de que algunos otros no tenían esa inscripción, el fantasma rondó al grupo de manera que se instaló en el aparato psíquico grupal.

Con base en lo anterior, el grupo va creando su historia, sus inscripciones, afiliaciones, que devienen en construir una identidad grupal, como señala Remedi (2004b):

En el planteamiento, la identidad grupal tiene dos niveles: uno centrado en la interacción de los individuos, sostenida por una tendencia a la integración, que está dada por un trabajo en común y que llega a establecer pautas de interacción y pautas de comportamiento que están institucionalizadas en el grupo. En el reverso, está lo que Bleger denomina *identidad grupal sincrética*, que está dada no sobre una integración, sino unida a una socialización en la que los límites no existen, donde no podemos reconocer a los sujetos en tanto tales, sino que su identidad reside en su pertenencia al grupo, pertenencia que es, en el planteamiento de Bleger, siempre una dependencia en los niveles de sociabilidad sincrética (p. 42).

De esta forma, para esta herramienta es necesario **identificar cómo opera la construcción de la identidad grupal**, observar la interacción entre los sujetos a partir de tener una tarea en común que establece, por un lado maneras de relacionarse y maneras de comportarse entre ellas y ellos y la manera en que se adscriben al grupo. Con base en lo anterior, la mirada debe habilitarse para observar ambos aspectos al mismo tiempo pues se teje en dos dimensiones generando un sin fin de movimientos que enuncia Remedi (2004b):

Este campo constitutivo de identidad grupal se consolida mediante pactos, contratos y consenso inconsciente, articulados en una ‘memoria histórica grupal’ asentada sobre la trayectoria personal-institucional... Obliga a trabajar interpretativamente en tres planos: el estudio de las historias individuales con base en trayectorias de vida que dan cuenta de las dinámicas intrasubjetivas y el peso de la elección en la historia institucional, el abordaje de movimientos colectivos que señalan procesos de socialización y, el uso de estrategias asentadas en posiciones generacionales denunciativas de hábitos y mitos de anclajes sostenidos en la institución que se presentifican como constantes en las dinámicas de la institución y se instalan en los vínculos intersubjetivos que conforman la cultura institucional (p. 43).

Considero importante como herramienta analítica el proceso de cómo se va construyendo la memoria histórica del grupo pues esa historia da cuenta de las experiencias grupales que se van viviendo, siguiendo con la analítica seguida hasta este momento, la experiencia grupal da cuenta del recorrido de los sujetos en el grupo y la resonancia en su cuerpo, pero aquí aparece lo complejo, trabajar en tres planos: las trayectorias de vida, los procesos de socialización en torno a los movimientos colectivos en que se ven inmersos las y los sujetos y los mitos sostenidos que configuran una cultura institucional. Desde la tutoría de pares fue vivir la complejidad de los procesos citados, involucrar mi cuerpo en esa memoria histórica del grupo acompañando a los sujetos que conforman al grupo pero a la par colocarme en el límite para observar cuáles alianzas se generan desde la interacción de los pertenecientes al grupo, y al mismo tiempo, decidir interactuar con el grupo desde lo amoroso/hospitalario/ternura.

c. Análisis conceptual de discurso:

La siguiente herramienta teórico-metodológica es el Análisis conceptual de discurso, desde la mirada de Josefina Granja (2003): “Se aprecia entonces que el esfuerzo del análisis conceptual consiste en situar como plano de observación el nivel de las lógicas internas de construcción de significados y las formaciones conceptuales en que se vehiculizan” (p. 233). Se busca poner el foco en la génesis de las nociones conceptuales en una época determinada, porque no basta el constructo de revisar las estructuras de los enunciados, es necesario rastrear cómo se fueron configurando las nociones conceptuales de tal manera que llegan a ser lo que son hoy dando cuenta del encuentro, los roces, las trayectorias de cambio. Para lo anterior, el asidero que se construye descansa en nociones que dan cuenta del movimiento, por ende, siguiendo a Granja (2003):

Las tesis fundamentales del análisis conceptual se asientan en categorías de análisis social: proceso, cambio, trayectorias, sedimentación, estructuras; y categorías de análisis epistemológico: posiciones de observación, diferencias directrices, contacto conceptual, imbricación, contingencia. La noción de cambio y la perspectiva procesual ocupan una posición articuladora (p. 235).

Las categorías *proceso, cambio, trayectorias, sedimentación, estructuras*, ayudan a

detectar los movimientos que se dan en el grupo, por ejemplo, la idea que tenían de la investigación, en el proceso que abarca desde que entraron al curso de Investigación educativa I hasta los seminarios de tesis fue desmontar constantemente la estructura sedimentada que tenían a partir de su biografía en lo académico sobre la idea de cómo investigar, es decir, plantear una hipótesis, formular objetivos, desarrollar un marco teórico, metodología, resultados, conclusiones, etc. En el transcurso de este proceso su trayectoria de lo experienciado en lo académico tuvo un movimiento su posición de observación, cuando comenzaron a trabajar con la población en la institución que cada uno eligió se dieron cuenta que aquello que habían planteado como tema a explorar se modificaba a partir de las necesidades que enunciaba la población, lo cual seguía siendo fascinante pero estaba mucho de comprobar una hipótesis, entonces comprendían qué era trabajar con la emergencia, es decir, con lo que emerge, con lo inesperado, de esta manera se dio un cambio con respecto a esa noción que se presentaba como establecida, con el ejemplo anterior pretendo dar cuenta someramente de los movimientos que se pueden dar en las nociones con el Análisis conceptual de discurso.

Es importante resaltar que la noción de *cambio y proceso* articula la mirada de los movimientos, lo veo como unos anteojos que ayudan a la mirada para observar los hilos con que se teje en fino, aunado con lo que desarrollé en los párrafos anteriores, ponerme dichos anteojos resultó vital para dar cuenta de los movimientos, cambios, sedimentaciones, que se fueron gestando en el proceso de la tutoría de pares como dispositivo de investigación-intervención en el grupo como institución, continuando con la mirada de Granja (2003):

En las miradas procesuales, el horizonte de temporalidad se define desde la dimensión diacrónica que organiza el análisis a partir del deslizamiento histórico de los momentos y niveles del objeto o proceso. Se enfatiza el ángulo de lo constituyente (p. 237).

Siguiendo con el ejemplo anterior, a partir de ese encuentro con el Otro que dislocó los supuestos con que habían ingresado a la institución, fueron poniendo en operación una estrategia que les permitiera abrir la palabra a la población con quienes trabajaban, en algunos casos más reacias que otros, ahí radicó la diferencia, para algunos estudiantes fue

sencillo porque la latencia estaba menos velada que en otros casos, justo ese movimiento acompañé y vivencié como tutor de pares, cada uno tuvo en su proceso movimientos diferentes y variados, en algunos casos, cuando parecía que dejaban que circulara la voz de la población con quien intervenían, aparecía la beta de control que quedaba sedimentada, entonces desde mi lugar acompañaba el análisis de lo que había acontecido y de lo que haría para la siguiente sesión, con base en lo anterior se observa cómo esos deslizamientos se dan a partir del momento que se viva en el proceso de cada intervención, los cuales son distintos en cada persona y/o población.

Con base en lo anterior, el Análisis conceptual de discurso permite dar cuenta de lo que acontece en el proceso de cómo x llegó a ser x, siguiendo la argumentación de Granja (2003):

Si con la noción de *configuración* se abre una vía para explorar las dinámicas de surgimiento, coexistencia, abandono y permanencia en que transcurren los procesos de formación de conocimientos, con la de texto tenemos acceso a las mediaciones en que se formalizan esas construcciones, dando lugar a dominios de conocimiento iterable y autorreferido (p. 240).

Siguiendo con mi experiencia en el grupo, tuve que deconstruir la idea que el conocimiento sostenido en la investigación-intervención a las y los estudiantes les haría lógica de inmediato, tuve que aprender a leer los momentos en que coexistían con aquello que se había formado anteriormente, por ejemplo, en las sesiones de tutoría de pares fue constante que en lo hablado articulaban muy bien lo que emergía en la población, pero al momento de escribirlo lo colocaban con la estructura de buscar un objetivo, a mí me causaba asombro, porque como tutor de pares fungía como un espectador externo que en los espacios de tutoría hacía visible esa coexistencia, con lo anterior toma sentido que no todo movimiento implica una ruptura. Más adelante noté un movimiento de abandono cuando en un sesión de Seminario de tesis esas miradas que habían presentado dicha coexistencia ahora hacían las observaciones a otras compañeras desde la experiencia que ellas habían pasado, daban cuenta del proceso que habían pasado y cómo abandonar una mirada que se presentó como la verdadera y única durante toda su vida escolar era

complicado removerla, pero que era necesario tener una vigilancia epistémica que la develara, trabajo que como tutor de pares, y ellas como interventoras, desarrollamos y que da cuenta de cómo cada uno y una fuimos construyendo ese instrumento de intelección.

Una de las herramientas que me parece fundamental y que parte desde el Análisis conceptual de discurso es develar lo que se *incluye/excluye en los decires*, ya que en la gran mayoría de las veces es difícil expresar con claridad lo que pensamos/sentimos, señala Granja (2003):

Luhmann sitúa el problema inclusión/exclusión como operación basal del conocimiento, entendido éste como operación de observación que utiliza diferencias o distinciones. Cualquier punto de partida del conocimiento anida siempre en alguna distinción mediante la cual se hace describable el mundo; los actos de conocimiento son siempre resultado de procesamiento de selecciones (p. 241).

Lo anterior lo relacionaré con la *vigilancia epistémica como herramienta*, en la construcción ontológica/epistémica que acompañé siempre estuvo presente identificar que se veía/incluía y que se dejaba fuera de foco/excluía en dicho constructo. En las sesiones de tutoría de pares, sea para hablar de lo que acontecía con ellas y ellos en el terreno ontológico o de lo epistémico de sus proyectos de investigación-intervención una diferencia directriz esencial, es decir, la construcción que sostuve en todos los encuentros estuvo permeada desde esta distinción, por un lado, poner en análisis aquel constructo que ponía en palabra, por otro lado, pensar conjuntamente que estaba dejando fuera o quería ocultar en el no decir, sin duda se hizo parte de mi manera de hacer las cosas porque me permitió pensar otras posibilidades, a reconocer que en la exclusión se esconde a lo que no se quiere reconocer y que por alguna razón se esconde en la selección de unas palabras y no de otras, en la elección de una decisión y no de otra.

Con base en lo anterior una herramienta más es la *observación de segundo orden*, fue necesario complejizar lo que las y los estudiantes decían, pues por un lado en el acompañamiento hubo una dimensión de clarificar aquello que se quería comunicar para tener mayor claridad en el devenir de las investigaciones-intervenciones o de algo que

atravesara su ser en esos momentos, pero por otro lado, indagar sobre aquello que quedaba velado, en otras palabras, para poner en operación la diferencia directriz de inclusión/exclusión citada párrafos atrás, como menciona Granja (2003):

Paralelamente, los insumos sobre observación de segundo orden proveen un terreno de fundamentación para el análisis conceptual de discurso entendido como un programa analítico orientado a la observación de las distinciones que se emplean cuando se produce conocimiento en torno a la educación. (...) Asimismo, en el tratamiento que da Luhmann a la observación de segundo orden encontramos el perfil de un programa de investigación como el que pretende hacer suyo el análisis conceptual de discurso: darle forma como un tipo de observación de segundo orden cuyo objeto es observar las distinciones que se ponen en marcha cuando se observa la educación; ver las distinciones mediante las cuales se producen descripciones sobre la educación: emergencia de nuevas distinciones, cambio en el uso de las ya establecidas, estabilización de aquellas con mayor capacidad de enlace, etc. (p.242).

Observar las distinciones en la educación es hacer el análisis caso por caso, es imposible comparar un caso con otro porque cada una tiene sus diferencias propias, su proceso propio, esto aplica tanto para las instituciones como para los sujetos, la observación de segundo orden posibilita ver lo que desde sus diferencias distingue para hacer visible/incluir en un constructo y excluye/deja fuera de foco otros elementos y los movimientos que ocurren al emerger nuevas distinciones o el cambio en las que se establecieron, nuevos enlaces, etc. Este proceso también me ocurrió en mi proceder de tutor de pares, al mismo tiempo en que las y los estudiantes vertían lo que veían/sentían, pensaba en lo que se dejaba fuera de foco, pero a la vez, pensaba en lo que yo mismo dejaba fuera de foco, algo que compartí en todo momento con la Doctora Tere Negrete, la cual a su vez, me decía su análisis, con lo cual sostengo que en este proceso de intelección es necesario estar abierto a la posibilidad de que la mirada del Otro complemente el cuadro pues observa lo que nosotros no.

Con base en todo lo expuesto anteriormente, por un lado sostengo que esta investigación-intervención *me habilitó herramientas teórico metodológicas que se insertan en mi*

devenir pedagogo, siendo esta la función social de la Universidad, configurar sujetos con la ética y habilidades profesionales para la ejecución de un trabajo profesional. Por otro lado, acompañé a otras y otros estudiantes en su proceso de hacer suyas estas mismas herramientas, por lo que fue un proceso en el que nos enriquecimos todas y todos, desde el espacio de ser pares. Entendiendo al grupo como una institución y que las interacciones sociales de los sujetos se dan primordialmente en ellas, las herramientas antes descritas configuran el corpus teórico-metodológico en el que devino mi práctica profesional como pedagogo, lo cual me ha posibilitado ingresar a otros espacios profesionales para *intervenir-investigando e investigar-interviniendo*, tener los ejes claros de lo que puedo mirar en los espacios institucionales, lo que queda en silencio, etc., por ello más que hallazgo considero que uno de los devenires más importantes de esta investigación-intervención ha sido la caja de herramientas para llevar a cabo mi práctica como profesional de la educación en relación con ese Otro que me interpelará siempre pues es con él donde el proceso formativo tiene lugar, como menciona Eduardo Remedi (2004):

En esta búsqueda de indagación de lo situacional institucional, hemos recorrido las formas en que los sujetos construyen su subjetividad en determinados espacios de acción, espacios vividos en tanto sentido de pertenencia colectiva con sus signos compartidos, memoria colectiva, mitos fundacionales, lenguaje y estilo de vida, sistemas de comportamiento encuadrado en las instituciones, como lugar de configuración que permiten observar los conjuntos culturales, simbólicos e imaginarios y su sello distintivo en el cuerpo, el pensamiento y la psique de cada uno de sus miembros. (p. 44)

Con base en lo anterior sostengo que la caja de herramientas expuesta opera como un elemento teórico-metodológico que conformó mi proceder táctico, es decir, lo teórico toma la dimensión de una metodología que abona a las investigaciones-intervenciones y lo que surge desde la emergencia de sus demandas, lo cual devino en mi manera de abordar los encargos que he tenido desde otros espacios institucionales. Esta caja de herramientas ha sido la base para desplegar otros conceptos que la van complementando con base justamente en lo que emerge pero definitivamente reconozco esta construcción como una manera de teorizar/hacer.

- Hacerse cargo de sí mismo

Otro devenir del que doy cuenta es lo que se desplegó en el grupo y que llamo *la ética del hacerse cargo de sí mismos y mismas*, lo cual retomo de la idea de Foucault el cual nombra cuidado de sí, el cual se entiende como un conjunto de prácticas mediante las cuales un sujeto establece cierta relación consigo mismo teniendo en su mirada que sus acciones tienen resonancia en los Otros, por ende, su responsabilidad en estos dos sentidos. De esta forma, desde el espacio de formación establecido y del que la tutoría de pares es parte la apuesta estuvo puesta en construir una ética, la cual me adhiero a lo mencionado por Foucault (1984): “Sí, porque ¿qué es la ética sino la práctica de la libertad, la práctica reflexionada de la libertad? La libertad es la condición ontológica de la ética. Pero la ética es la forma reflexionada que toma la libertad” (p. 260). Hacerse responsable de sí mismo no implica solamente que te hagas cargo de tus decisiones, también implica que hagas consciente las resonancias que tienen con quienes armaste un vínculo, de esa manera, saber qué tipo de afectación produces, por ello, lo que menciona Foucault como una *práctica reflexionada de la libertad* se ajusta a lo que sostuvimos durante el tiempo con las y los estudiantes hasta la fecha.

Porque hacerse *cargo de sí mismo* es reconocer el poder de mi palabra y lo que expreso con ella, la pulsión de vida y muerte que me ataño, pero eso me hace responsable de lo que le transfiero al Otro, siguiendo a Foucault (1984):

El cuidado de sí es, bien entendido, el conocimiento de sí -es el costado socrático-platónico-, pero es también el conocimiento de cierto número de reglas de conducta o de principios que son a la vez verdades y prescripciones. Cuidar de sí es equiparse de estas verdades: es ahí donde la ética está ligada al juego de la verdad (p. 262).

De esta manera se articula con lo ético, *reglas de conducta y/o principios* que decido seguir con base en la responsabilidad de saber qué afectación en el Otro conociendo que en mí las pulsiones de vida y muerte que operan en mi ser, esa decisión ética parte del cuidado del Otro en mis decisiones. El acompañamiento desde la tutoría de pares abonó a la construcción de sujetos que se han transformado en personas que le dan importancia a

su palabra, que se han vuelto éticos, que sus prácticas las ponen en revisión, que sostienen sus decisiones porque están tomadas desde el conocimiento de causa, que se enfrentan a sus miedos, que afirman su potencia creativa en vez de obturarla, de menguarla, de negarla; ahora son sujetos con los que hemos conformado un espacio de contención que opera como una red en la que nos preocupamos por lo que le pasa al otro, y que a su vez, es una red que tiene la potencia y la posibilidad de trascender en otros espacios y otras prácticas.

La tutoría de pares y el acompañamiento por parte de la docente jugaron de manera conjunta desde sus distintos alcances de saber-poder-subjetividad, ambos en el entendido de dimensionar lo que implica el hacerse cargo de sí mismo, como menciona Foucault (1984):

Y después el cuidado de sí implica también la relación con el otro en la medida que, para cuidar bien de sí, hay que escuchar las lecciones de un maestro. Se tiene necesidad de un guía, de un consejero, de un amigo, de alguno que le diga la verdad. Así, el problema de las relaciones con los otros está presente a lo largo de todo este desarrollo del cuidado de sí (p. 264).

En específico, la tutoría de pares que desplegué se acerca a la de un amigo que preguntaba sobre lo que decidirían éticamente, en el sentido de calibrar la afectación en los Otros, desde su familia, pareja, amigos, o la afectación con los sujetos de su población, mi acompañamiento siempre estuvo puesto en la afectación que cada decisión tiene en el Otro, incluyéndome en algunos casos, porque el acompañamiento llevado a cabo estuvo jugado en la inevitable resonancia y afectación en mi cuerpo. Cabe mencionar que, como todo proceso de formación, hay avances, retrocesos, suspensiones, resistencias, en torno a tener dimensionada la afectación en el Otro, pero definitivamente esto se hizo presente entre las y los estudiantes en sus posteriores decisiones, es decir, el acompañamiento tiene una resonancia.

Darle el lugar que merece al Otro como aquel que me acompaña en el proceso de formación que llevo desde múltiples dimensiones es algo que se desplegó en este tiempo, en lo académico pero también en otros ámbitos, como sostiene Foucault (1984):

En este nuevo contexto, el cuidado de sí tendrá como primera forma la renuncia a sí. Aquel que cuida de sí, al punto de saber exactamente cuáles son sus deberes como dueño de casa, como esposo o como padre, encontrará que tiene con su mujer y sus hijos la relación que debe. (p. 266)

La investigación-intervención educativa y el acompañamiento desde la tutoría de pares les dio herramientas y valor para enfrentarse a ellas y ellos mismos y a los imaginarios efectivos instaurados en diferentes instituciones (familiares, amistades, etc.), en su trayecto me tocó escuchar las problemáticas y discusiones que desde diferentes espacios han confrontado, pero a pesar de ello siguen en el camino de la investigación-intervención como un medio para su formación, porque también le dio herramientas para enfrentar a la incertidumbre de los tiempos posmodernos que vivimos, dicho de otra manera, viven las intensidades de la vida cotidiana con las herramientas de la investigación-intervención, como tutor de pares me siento muy feliz de haber abonado y acompañado su camino, pues los dispositivos de investigación-intervención buscan devenir en que los sujetos de una población no requieran de dicho dispositivo para existir.

- Seminario de tesis:

Otro hallazgo del que doy cuenta es la aparición de los Seminarios de tesis, lo pensamos en conjunto con las docentes como un espacio donde se siguiera el trayecto de sus investigaciones-intervenciones ante la ausencia de espacios por parte de la institución. En el despliegue de los mismos apareció la necesidad por parte de las y los estudiantes de continuar con la formación, de sentir que no se les dejaba en el abandono. Desde la tutoría de pares, el acompañamiento siguió como una responsabilidad a la apertura de los malestares que conlleva el ser egresado, yo mismo al terminar los créditos sentí ese sin lugar que se difuminó con el trabajo de la tutoría de pares.

Por último, *en el cierre de este proyecto se encuentra la apertura de otras líneas de investigación* las cuales me posibilitan seguir desarrollando el tema y escribiendo sobre él, como un rizoma que despliega otros caminos no vistos; el primero sería los *trayectos formativos de las y los estudiantes* que formaron parte del campo, sería de relevancia dar cuenta de lo que ha pasado con ellas y ellos con el pasar de los años. Otro tema que se

desplegó fue la importancia de *la tutoría del docente en los procesos formativos*, porque el saber-poder-subjetividad que convencionalmente ostenta el docente es diferente si la docencia es vista como un dispositivo de investigación-intervención. Un tercer tema es la tutoría de pares desde los ojos del género, es decir, qué implica en el desarrollo de la tutoría el vínculo que se establece entre el varón-varón, mujer-mujer, varón-mujer, y sus múltiples relaciones que tienen con lo masculino y lo femenino.

Bibliografía

Agamben, Giorgio. (mayo-agosto de 2011). ¿Qué es un dispositivo?. *Sociológica*, (73), pp. 249-264.

Álvarez Terán, Claudio. (2020, 14 de agosto). *La sociedad del cansancio* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zPNbDDxysk0>

ANUIES. Anuarios estadísticos de educación superior. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>. Consultado el día 05 de enero del 2018 a las 15:30 horas y el día 14 de agosto de 2020.

ANUIES. (2000) *La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. 1ª edición. México: ANUIES.

ANUIES. (2001). *Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. Colección: Biblioteca de la educación superior. Serie investigaciones. Segunda edición. México.

Anzaldúa Arce, Raúl E. y Ramírez Grajeda Beatriz. (2005). *Subjetividad y relación educativa*. 2ª edición. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Arfuch, Leonor. (2013). *Memoria y autobiografía: exploraciones en los límites*. Buenos Aires, Argentina: FCE.

Arfuch, Leonor. (marzo 2014). (Auto) biografía, memoria e historia. *Revista interdisciplinaria de estudios sobre memoria*, (1), pp. 68-81.

Baudrit, Alain. (2000). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona, España: Paidós Educador.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1991). *Análisis del discurso y educación*. Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV-IPN. México. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/315802040_Analisis_de_discurso_y_educaci

[on/link/58e671afaca2725cd59136ba/download](https://www.researchgate.net/publication/315803353)

Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2007). *Negatividad en la educación, un tema inquietante e insoslayable*. Tomado de la red

<https://www.researchgate.net/publication/315803353> [Negatividad en la educación u](#)
[n tema inquietante e insoslayable](#)

Butler, Judith. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Primera edición. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Butler, Judith. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia, ética y responsabilidad*. Primera edición. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Deleuze, Gilles. (1990). ¿Qué es un dispositivo? en Varios autores. *Michel Foucault, filósofo*.

(pp. 155-163). Barcelona, España. Gedisa.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix. (2016). *Rizoma*. 1ª reimpresión. México: Editorial Fontamara.

De la Torre Camacho, Enrique. (2018). *En busca de la identidad profesional a través del imaginario*. México: Taberna Librería editores.

Ducoing, Patricia (coord.). (2009). *Tutoría y mediación*. Primera edición digital. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM. México. Recuperado de <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/legalcode>

Dussel, Inés. (2005). Pensar la escuela y el poder después de Foucault en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela. *Educación. Ese acto político*. (pp. 183-191). Buenos Aires, Argentina: Del Estante editorial.

[http://www.die.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/IDussel/Capitulo](http://www.die.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/IDussel/Capitulo_Dussel/EducacionEseActoPolitico-.pdf?ver=2013-10-14-150543-070) [s-](#)
[Dussel/EducacionEseActoPolitico-.pdf?ver=2013-10-14-150543-070](#)

Enríquez, Eugene. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Formación de Formadores. Serie: Los documentos. 12 Facultad de Filosofía y

Letras. UBA. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Fernández, Ana María. (1989). *El campo de lo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Fernández, Ana María (compiladora). (1999). *Instituciones estalladas*. Buenos Aires. Eudeba. Tomado de la red <https://www.anamfernandez.com.ar/libros/>

Fernández, Ana María. (2004). *De la crueldad, sus linajes y coartadas*. Recuperado de la red <http://www.anamfernandez.com.ar/wp-content/uploads/2014/12/delacrueldad.pdf>

Fernández, Ana María. (2013). *Jóvenes de vidas grises: psicoanálisis y biopolíticas*. Primera edición. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Fernández, Ana María. (2013). Los cuerpos del deseo: potencias y acciones colectivas. *Nómadas* (Col), (38), 13-29.

Foucault, Michel. (1998). *Historia de la sexualidad I. La voluntad del Saber*. 25ª edición en español. México: Siglo XXI editores. Recuperado de la red http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Foucault_Michel_Historia_Sexualidad_1.pdf

Foucault, Michel. (2007). *Los anormales*. Primera edición, cuarta reimpresión. Buenos Aires, Argentina: FCE.

Foucault, Michel. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France: 1978-1979*. 1ª edición. Buenos Aires, Argentina: FCE.

Frigerio, Graciela. (1991). *Currículum: norma, intersticios transposición y textos* en Frigerio, Graciela, Braslavsky, Cecilia y Entel, Alicia (compiladoras). *Currículum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Miño y Dávila: Buenos Aires, Argentina.

Fuentes Amaya, Silvia (coord.). (2007). *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos*. Primera edición. México: Casa Juan Pablos.

Kaminsky, Gregorio. (1990). *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Lugar: Buenos Aires, Argentina.

León Vega, Emma. (2005). *Sentido ajeno. Competencias ontológicas y otredad*. Barcelona: Anthropos; México: UNAM, CRIM.

Mejía, Laura y Campuzano, Mario. (2020). Diferentes modelos en el análisis institucional. Revisión y evaluación crítica. *Revista Subjetividad y Cultura*, pp. 1-13. Recuperado de <http://subjetividadycultura.org.mx/wp-content/uploads/wp-post-to-pdf-cache/1/diferentes-modelos-en-el-analisis-institucional-revision-y-evaluacion-critica.pdf>

Monterrosas Brisson, Michelle y Negrete Arteaga, Teresa de Jesús. (2018). *El vínculo tutorial, un reto para la formación docente*. *Educación, Formación e Investigación*, 4 (6), 1-21.

Negrete Arteaga, Teresa de Jesús. (2013). *La narrativa. Recurso analítico para la articulación entre investigación e intervención educativa*. Trabajo presentado en XII Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. México.

Negrete Arteaga, Teresa de Jesús. (2015). *Distinciones y enlaces de sentido entre la relación investigación e intervención educativa*. Trabajo presentado en XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. México.

Negrete Arteaga, Teresa de Jesús. (Noviembre, 2017). *Dos perspectivas para conceptualizar y diferenciar la relación entre investigación e intervención educativa en contextos de emergencia*. Trabajo presentado en XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. San Luis Potosí, México.

Negrete Arteaga, Teresa de Jesús. (abril 2019). Lo bello-experiencia estética. Mediación en intervenciones educativas. *Quadernsdigitals.net*, (88), pp.1-14.

Pichón-Riviere, Enrique. *El proceso grupal*. Recuperado de la red <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/grupos/ex%20borakievich/3161999-Pichon-Riviere-Enrique-El-Proceso-Grupal.pdf>

Popkewitz, Thomas S. *Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio*

de las reformas educativas. Recuperado de la red https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUK Ewi NkrLh8azmAhVghq0KHeQGBTYQFjAAegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhstor ico%2Freformaseducativas%2Fpolitica_conocimiento_poder_popkewitz.pdf&usg=AOvVaw36 XDhCLdIlgss0tihORrVK2

Rancière, Jacques. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. 1ª edición. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Remedi Allione, Eduardo. (2004a). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. 1ª edición. Ciudad de México, México: Plaza y Valdés S. A. de C. V.

Remedi Allione, Eduardo. (abril, 2004b). *La intervención educativa*. Trabajo presentado en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México.

Remedi Allione, Eduardo. (2015). ¿Qué es un dispositivo? en Treviño Ronzón, Ernesto y Carbajal Romero, José (coordinadores). *Políticas de la subjetividad e investigación educativa*. (pp. 283-298). Ciudad de México, México. Balam.

Romo López, Alejandra. (2004). *La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior*. Colección Documentos. Ciudad de México, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Romo López, Alejandra. (2011). *La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. Colección Cuadernos Casa ANUIES. Ciudad de México, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales.

Rubio Rosas, Lilia Paz. (2009). *La Tutoría entre pares como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso: ¿aprendizaje mutuo?*. Trabajo presentado en X Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de

Investigación Educativa A. C. Veracruz, México.

Satulovsky, Silvia. (2009). *Tutorías, un modelo para armar y desarmar, la Tutoría en los primeros años de la escuela secundaria*. 1ª edición. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Solís Hernández, María Victoria. (2009). *Tutoría entre iguales en las universidades públicas en México*. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, México.

Sonis, Adriana. Lo imaginario en los grupos, aporte de la Escuela Francesa: Didier Anzieu. Universidad de Buenos Aires-Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de la red <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ferraros/BD/Sonis%20Lo%20imaginario%20en%20los%20grupos.pdf>

Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP. (2014). *Manual para implementar la tutoría entre pares (alumno-alumno) en planteles de Educación Media Superior*. México: SEP.

Ulloa, Fernando. *Sociedad y crueldad*. Recuperado de la red <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002016.pdf>