



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092 AJUSCO**

**“TUTORÍAS: LA MIRADA DEL DOCENTE-TUTOR EN EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR HACIA EL EJERCICIO PROFESIONAL”.
COROLARIO DE UNA INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA.**

**TESIS DE MAESTRIA
QUE PRESENTA:**

CLAUDIA GRISEL SANCHEZ ALVAREZ

**PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

ASESORA: TERESA DE JESÚS NEGRETE ARTEAGA

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO DE 2022

ÍNDICE

Justificación	4
Objetivos generales y específicos	6
Planteamiento del problema.....	7
Preguntas de la investigación-intervención	7
Ámbito de la investigación-intervención	8
Problematización.....	12
CAPÍTULO 1. De los antecedentes a las políticas en la implementación de tutorías en la Educación Media superior para hablar de la tutoría en la modalidad de Bachillerato tecnológico.....	18
1.1 La tutoría como recomendación en políticas educativas y tres perspectivas diferentes para su implementación.....	20
1.2 “Síguele”; un programa de la SEMS para la EMS.....	27
CAPÍTULO 2. Aspectos conceptuales y metodológicos.....	34
2.1. De las investigaciones asociadas a la tutoría	34
2.2. Dispositivos de investigación e intervención.....	49
2.2.1. <i>Primer movimiento</i>	50
2.2.2. <i>Segundo movimiento</i>	52
2.2.3. <i>Tercer movimiento</i>	53
2.2.4. <i>Cuarto movimiento</i>	53
CAPITULO 3. El malestar del docente. El decir de su vivencia en el rol de tutoría	55
3.1. Desde la inserción del rol en el nivel medio superior y los años que le procedieron en el Bachillerato tecnológico	56
3.1.1 Los incentivos	58
3.1.2 Para comenzar: una buena intención. El curso de capacitación	59
3.1.3 Asignación espacio-tiempo para las tutorías y la labor burocrática.....	61
3.2 <i>¿Qué hacer con la tutoría?</i>	73
3.2.1 <i>Apegarse a un programa o improvisar</i>	73
3.2.2 Definir la tutoría: ¿Qué es y cómo se hace?.....	78
3.2.3 El docente-tutor se reconoce imposibilitado para atender la tutoría	90
3.2.4 La capacitación como analgésico para el malestar.....	93
3.3 <i>El supertutor</i>	98
3.3.1 <i>Reconocimiento de la labor del docente-tutor</i>	99

3.3.2 Valorar el esfuerzo del docente-tutor.....	102
3.3.3 Afirmación de su labor como docente-tutor en la autorización de sí mismo mediante sus decisiones vs. supeditarse a la valoración de un otro.....	105
CAPITULO 4. La tutoría ejercida por medio de figuras asociadas al vínculo y a lo especializado.....	110
4.1 El vínculo como un recurso que posibilita una tutoría de acompañamiento en un ambiente de confianza	111
4.2 Asociar la tutoría con tareas de roles que se consideran semejantes.....	120
4.2.1 Desde la experiencia en el ámbito familiar	121
4.2.2 Aludir a la psicología en la tutoría	128
4.2.3 El tutor como consejero o mediador	133
CONSIDERACIONES FINALES	141
FUENTES BIBLIOGRÁFICAS.....	149

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como detonante las inquietudes y experiencia profesional de la investigadora en el trabajo con jóvenes. Para el desarrollo de la investigación-intervención se efectuó una delimitación, la cual consideró la población de docentes-tutores y tutorados de dos instituciones educativas de nivel medio superior que pertenecen al sistema de Bachillerato tecnológico; dichos planteles se ubican en dos diferentes entidades: Ciudad de México (CETIS 1) y Baja California Norte ciudad de Tijuana (CBTIS 116).

Dos son los elementos por sostener en esta tesis: el malestar docente frente a la exigencia del rol tutorial y la función restitutiva de reconocimiento de la labor del docente-tutor cuando se instala el vínculo tutorial.

A la investigadora le inquietaba saber cómo asume el docente el rol de ser docente-tutor, a la par de descubrir cómo se juega su subjetividad en el ejercicio de su labor frente a las diversas tareas que exige su desempeño profesional. ¿El propio docente reconoce la importancia de su labor y la trascendencia que tiene el desempeño de su profesión para la formación de sujetos?

El trabajo de investigación e intervención se sitúa en la práctica tutorial, y tiene entonces al docente-tutor y tutorado como principales actores. Se reconocen los procesos institucionales de las tutorías en nivel medio superior y en continuidad con la experiencia profesional e interés del trabajo de la investigadora con la juventud.

A lo largo del presente trabajo de investigación-intervención se exponen las situaciones a las que la autora se enfrentó a partir del acompañamiento y de escuchar a los docentes-tutores que permitieron escucharse ellos mismos, y observó los modos de hacer tutoría al exponer la complejidad de esta labor, las exigencias sobre los asuntos que emergen en el espacio tutorial y la forma como entablan vínculos con los estudiantes los tutores-pares que asumen su sentido de compromiso con sus tutorados. Así se advierte las repercusiones que dicha tarea tiene en la

satisfacción profesional y los sentidos de trascendencia hacia otras funciones del docente y, a su vez, impulsan una reinención de la práctica profesional.

La entrevista y los encuentros con los docentes-tutores, los estudiantes-tutorados y el personal al interior de las instituciones con labores asociadas a la práctica tutorial permitieron conocer cómo vive el docente la tutoría, así como con la apertura de un taller en el marco de la investigación-intervención como un espacio de *sensibilización a la práctica tutorial* a partir de la escucha y acompañamiento.

Todo proceso que se denomine formativo conlleva la responsabilidad de cuidado de sí y del otro, de ahí la importancia de que tutor-docente y tutorado asuman dicho compromiso sosteniendo un vínculo tutorial. Dicha situación no es propiciada por los programas institucionales, que sitúan al docente-tutor en un lugar más burocrático-administrativo en la vía de los hechos.

Justificación

En el presente trabajo se indica un traslado, a modo de rol añadido, de la docencia hacia la tutoría, ya que ambos roles son desempeñados por el mismo sujeto, y se parte de la docencia, en las políticas institucionales, para encomendar la tutoría, de ahí que se reconoce la figura como *docente-tutor*. Además de considerar la complejidad que atraviesa la labor profesional de dicha figura, debido a la multiplicidad de asuntos que emergen en el espacio de tutoría y que, en términos generales, se reconocen como situaciones socioemocionales que se presentan en los estudiantes en el discurso de las políticas y de las investigaciones asociadas con la tutoría.

Según la investigadora, autora de esta tesis, el ejercicio profesional trae consigo una satisfacción al saber que se hace un buen trabajo. La experiencia del propio docente frente a esta tarea como una nueva exigencia profesional requiere que se actualice en la aplicación de

herramientas que no posee, o bien, echa mano de las que, por la experiencia personal, se activan para responder en el ejercicio de su labor como tutor. Los modos de asumir esta nueva tarea tienen trascendencia e importancia y generan procesos de transferencia asociados con la subjetividad de quienes participan en la tutoría (tutor y tutorado), y los docentes-tutores no pueden advertirlo sin un ejercicio de análisis y reflexión. Cuando lo llevan a cabo se podría dar un proceso de afirmación, pues la formación consiste precisamente en un acto de reconocimiento. Al respecto, Monterrosas (2018) sostiene que:

Los procesos de formación están directamente ligados a los de reconocimiento proyectados entre el tutor y tutorado, elementos que de forma material y simbólica sostienen cotidianamente los vínculos entre unos y otros, desde distintos tipos de repercusión en la formación profesional de los estudiantes. (p.10)

En el mismo tenor, Patricia Ducoing (2015), advierte que:

El tutor que sea capaz de reconocer y comprender que en su relación con el tutorado puede generar procesos de transferencia, estará en condiciones de transformar la subjetividad en dispositivos de comprensión y aprendizaje. A su vez, si hace consciente su misma contratransferencia, tendrá mayores posibilidades de éxito en su función como tutor. (p. 18)

Si bien en la investigación-intervención que realizó la autora se toman en cuenta las voces de docentes-tutores y tutorados, el ángulo está puesto en la figura del docente-tutor, pues es él quien a partir de sus herramientas puede facilitar al estudiante-tutorado un acompañamiento en su paso por la Educación Media Superior, EMS. Como ya se mencionó, es importante considerar que las situaciones de vida de cada estudiante son muy específicas, por lo cual la tutoría puede ser la única posibilidad de escucha, de aviso de los procesos subjetivos que derivan en los estudiantes en autoconocimiento y medios para la toma de decisiones.

En el último trabajo de la investigadora tuvo la oportunidad de convivir con mujeres jóvenes quienes eran atendidas en una institución de asistencia privada, la cual tenía la misión de proveer de atenciones y cuidados a las menores titulares de derechos humanos, la mayoría de quienes eran canalizadas por el DIF después de determinar que se encontraban en situaciones de peligro, daño a su integridad, desamparo, etc. En dicha fundación la investigadora fungió como formadora de hábitos y durante el tiempo laborado tuvo en cuenta la generación de estrategias de atención y formación para las jóvenes. En la mayoría indujo procesos para atender cuestiones de calidad de vida en un marco de convivencia para la paz a fin de adquirir conocimientos y aptitudes indispensables para la vida en sociedad. La experiencia que la autora obtuvo de este rol desempeñado en la fundación generó en ella una serie de cuestiones relacionadas con su función y las necesidades de la juventud.

Al dirigir en gran medida esta investigación-intervención hacia el docente-tutor se focalizan aquellos componentes de la tutoría configurados desde la mirada del docente-tutor en ese tránsito hacia la tutoría y, a partir de su práctica tutorial, conocer la perspectiva del tutorado.

Objetivos generales y específicos

Objetivo general

Esta investigación-intervención en torno a las tutorías tiene la intención de conocer las implicaciones subjetivas de los actores (docente-tutor y tutorado) para indagar si es que la tutoría genera algún tipo de afectación en el quehacer profesional.

Objetivo específico

Al indagar acerca de la tutoría en nivel medio superior para conocer las bases sobre las que se sustenta la práctica tutorial –lo que está prescrito y cómo se lleva a cabo–, prestando más atención en el cómo se hace y qué relación se da con el deber ser y partiendo de los

recursos con los que cuenta el docente-tutor en su estructura y formación en lo personal y profesional para llevar a cabo la tutoría individual/grupal en un espacio escolar de nivel medio superior se muestra cómo se desenvuelven los actores principales en la misma, docente-tutor y tutorado, así como las implicaciones subjetivas que están en juego, además de vislumbrar si se considera que la labor tutorial tiene implicaciones que afecten o no su labor personal y profesional.

Planteamiento del problema

El ejercicio de problematización sobre el objeto de investigación-intervención reconoce por una parte los supuestos advertidos por la política educativa que sostiene que la tutoría es un medio para abatir el rezago, favorecer la inclusión social y evitar la deserción. Desde un ángulo que pueda aclarar más el análisis a la autora le interesa sostener

- Los procesos de subjetivación del docente atravesados por la labor tutorial en su relación con los tutorados y las posibles implicaciones que genera en su quehacer profesional, así como el papel que juega la tutoría en la formación de jóvenes de educación media superior.
- El *cuidado de sí* para trabajar el acompañamiento en la función tutorial de los docentes como un proceso de formación y, con ello, indagar cómo es vivida la carga adicional de la tarea de ser tutores.

Preguntas de la investigación-intervención

¿Cómo perciben la práctica tutorial los estudiantes y tutores? ¿Qué problemas o dificultades enfrentan en las tutorías? ¿Qué tareas reconocen como parte de la labor tutorial los estudiantes y los tutores? ¿Los tutores reconocen en la tutoría una carga adicional a su labor docente y qué implicaciones tiene en la relación poder-saber-

subjetividad? ¿Cómo se organizan poder ofrecer al tutorado un espacio que satisfaga las necesidades de tutoría? En la relación tutor-tutorado ¿cómo operan los procesos de subjetivación y qué compromisos éticos se juegan?

Ámbito de la investigación-intervención

En la modalidad de bachillerato escolarizado se encuentra el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicio (CBTIS) y los Centros de Estudio Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS). Éstos tienen como objetivo una formación bivalente, porque brindan al alumno la posibilidad de laborar como técnico profesional o continuar estudios superiores. Además están organizados en tres áreas: fisicomatemática, químico-biológica y económico-administrativa. La preparación técnica se recibe a partir del segundo semestre y, al concluir satisfactoriamente, el alumno obtiene título y cédula profesional de la carrera cursada, los cuales están avalados por la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública.

Una de las dos instituciones pertenecientes a la Subsecretaría de Educación Media Superior en la modalidad de Bachillerato tecnológico donde se realizó la investigación-intervención se ubica en la Ciudad de México y es el Centro de Estudios Tecnológicos y de Servicios “Coronel Matilde Galicia Rioja” (CETIS 1), ubicado en la calle Estanislao Ramírez Ruiz y Eje 10 s/n en la Colonia Selene, alcaldía de Tláhuac CDMX, CP 13420. El área que ofrece es la fisicomatemática y cuenta con ocho especialidades: electricidad, electrónica, mecánica industrial, mantenimiento automotriz, mecatrónica, ofimática, programación y soporte y mantenimiento de equipo de cómputo. Durante la investigación-intervención se trabajó con dos grupos de sexto semestre durante el espacio de tutorías en el periodo de marzo a mayo de 2019.

La investigación-intervención en el CETIS 1, turno matutino, se realizó a lo largo de cinco sesiones en el grupo de sexto semestre con especialidad en electricidad. El docente-tutor, el profesor “D”, quien además fungía como profesor de Economía, con cuarenta y tres años de servicio, cuenta con plaza de docente en la institución y cuatro años de experiencia en las tutorías. Al iniciar fue el coordinador de tutorías, por lo que la subdirectora del plantel no dudó en presentarlo como el *experto en el área*.

El grupo contó con la participación de quince a veinte alumnos; se observó que predominaban los estudiantes varones. La sesión grupal de tutoría se impartió los viernes de 10:50 a 11:40 AM. La asistencia de los tutorados fue irregular debido a que la tutoría no tiene créditos asignados y recae en el profesor *el poder de convocatoria*, aspectos como lograr interés y gusto, o bien, condicionar la asistencia ofreciendo puntos para la materia que imparte o manejar la asistencia a tutoría como requisito para tener derecho a examen. Es decir, tiene que unir sus dos funciones, docente y tutor, como medios de convocatoria, incluso condicionar la asistencia a tutorías con retribuciones positivas o negativas en la materia que imparte. El trabajo de indagación se llevó a cabo mediante situaciones que permitían hacer ver y hablar sobre su rol como estudiantes en la tutoría, reconocer su percepción como jóvenes y sus expectativas.

En esta misma escuela; CETIS No.1, se eligió un segundo grupo en el turno vespertino con especialidad en informática; aquí predominaron estudiantes del género femenino. Este grupo era mayor y la asistencia oscilaba entre veinticinco y treinta alumnos. El docente, profesor J.T., impartía además la clase de estadística, siendo de profesión Ingeniero Industrial. Dejó de trabajar en empresas y a partir de 1999 se dedicó ininterrumpidamente a la docencia. Además de laborar en el CETIS 1, por la mañana daba clases en la Vocacional 7 del Instituto Politécnico Nacional, IPN. Su sesión de tutoría se impartía el viernes a las cinco de la tarde con duración de cincuenta minutos. Al finalizar daba paso a la clase de estadística, la cual

abarcaba dos horas escolares (de 5:50 a 7:30 PM). El número de alumnos se incrementaba al pasar de tutoría a Estadística, debido a que muchos alumnos acudían a él para “adelantar” clase, o bien, para reponer clases de la semana. El aforo del salón era total, pero era notoria la división de grupos, ya que no pertenecían todos a la misma clase.

La segunda institución donde se realizó trabajo de investigación-intervención y que también pertenece a la modalidad de Bachillerato tecnológico está en Tijuana, Baja California Norte, muy cerca de la zona industrial. Fue el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios "General Vicente Guerrero" (CBTIS No. 116), ubicado en Av. Alejandro von Humboldt s/n, Col. Nueva Tijuana, CP 22436, Tijuana, B.C. Norte. Ofrece dos áreas: fisicomatemática y económico-administrativa; la primera con cuatro especialidades, a saber, construcción, mantenimiento industrial, programación y electricidad. Y en la segunda está la especialidad de contabilidad. La investigación-intervención se desarrolló principalmente con los docentes-tutores asignados a grupos de primer semestre del turno vespertino a quienes se les realizó una entrevista abierta donde el detonante fue que compartieran la experiencia que habían tenido en las tutorías.

La investigación-intervención para el CBTIS 116 fue apoyada por el *Departamento de Investigación* quien brindó la información para ubicar a cada uno de los docentes. Al dialogar con la subdirectora del Departamento de Investigación se valoró la importancia de trabajar con docentes-tutores recién asignados a un grupo de primer semestre, ya que en esta institución el docente asignado como tutor en el primer semestre será quien acompañe al grupo durante su permanencia y paso por la educación media superior por lo que facilitó la ubicación de los docentes-tutores brindando información sobre el grupo y horarios para su encuentro. Luego de la entrevista inicial con docentes tutores de primer semestre se detectó un discurso repetitivo al remontarse a sus experiencias en la tutoría, por lo que el Departamento de Investigación del CBTIS 116, autorizó el trabajo con estos tutores a modo de *taller*, como parte de la

investigación-intervención. Dicho taller se llamó: “*Taller de sensibilización. Enamorándonos de la tutoría.*” Éste fungió como uno de los dispositivos para la investigación-intervención que permitió la apertura y escucha de los docentes-tutores frente a su experiencia e inquietudes, así como todo aquello relacionado con la tutoría. Se logró generar un espacio entre docentes-tutores donde compartieron sus experiencias con los otros docentes-tutores. A dicha convocatoria acudieron cinco docentes-tutores a quienes la Universidad Pedagógica Nacional de Tijuana (Unidad 022) asignó alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de quinto semestre que cubrieron los espacios frente a grupo de los docentes-tutores que participaron en el taller durante sus horas laborales.

El espacio designado para la escucha fue la sala de Fomento a la lectura, ubicada al fondo de la construcción. Las reuniones fueron siete realizadas algunos viernes del mes de octubre a diciembre. En el transcurso del taller se utilizó como detonante una historia, un video o una actividad, y esto daba la pauta para que los docentes-tutores compartieran su experiencia, su pensar, o llevaran a cabo alguna representación escrita. La propuesta del taller sólo fue el pretexto para la escucha, ya que posibilitó diferentes circunstancias, como la convivencia, el intercambio de estrategias, así como evidenciar la necesidad de ser escuchados, situaciones que se fueron marcando en el transcurso de las sesiones.

En el trayecto y procesos de investigación-intervención, a la investigadora se le revelaron algunas de las situaciones más comunes vividas por los jóvenes que cursan el nivel medio superior, en voz de los docentes-tutores, como carencias económicas que ponen en riesgo la continuidad en la institución, el rezago académico, la falta de interés, los problemas familiares, entre otras situaciones, a las que se sumaban aspectos latentes en la frontera norte del país, pues se hicieron visibles cuestiones relacionadas con la fragmentación familiar, por ejemplo, por poseer diferente nacionalidad, o lidiar con el deseo de querer cruzar la frontera de forma ilegal.

El papel que juega la investigación-intervención en este proyecto remite a la mirada del docente-tutor hacia este tipo de situaciones de los jóvenes, pero más importantes son aquellas que resultan difíciles de predecir, y no es sino hasta el momento en que se viven “de frente” que se comienza a hablar de ello, de lo *emergente*.

Ambas intervenciones (CDMX y Tijuana) fueron de gran importancia para este trabajo de investigación-intervención, ya que, independientemente del contexto, permite visualizar al docente desde el rol de tutor y manifestar las situaciones que enfrenta en su tránsito desde que asume el rol hasta que posiciona a la tutoría como una labor inherente al quehacer docente. Al mismo tiempo, dio pie para reconocer las condiciones diferenciales y su singularidad.

La autora recabó detalladamente toda la información recolectada en las entrevistas, encuentros, sesiones del taller, observaciones del espacio y participación en las sesiones de tutoría en su diario de campo, al mismo tiempo transcribió los encuentros, lo que fue de gran utilidad para la elaboración de enunciados clave y el cruce con los ejes de análisis, así como la consulta de autores que remiten a trabajos que brindaron soporte a sus investigaciones.

Problematización

El docente de educación media superior enfrenta muchos retos –en realidad son todos los docentes, en todos los niveles educativos y en todo México quienes enfrentan retos–, pero el universo de estudio en el que se enfocó la atención de la autora es la educación media superior. A partir de su experiencia profesional con mujeres jóvenes en instituciones formativas (Fundaciones de Inserción Social), reconoció algunos de dichos retos en relación con el rol familiar. La investigación-intervención le brindó la oportunidad de observarlos desde el ámbito educativo público.

En el interior de una Institución de Asistencia Privada, es difícil mirar los retos que, desde la diferencia, historia de vida, situación jurídica, etc., enfrenta en lo individual cada una de las

jóvenes, así como el esfuerzo que significa para cada educador “cubrir el perfil”, es decir, lograr las metas y expectativas que la fundación y la sociedad esperan de ellas. Pero, ¿acaso cada joven individualmente no vive situaciones específicas que requieren acompañamiento en su paso por la escuela? ¿Cómo puede el estudiante definir qué espera de sí mismo en su paso por la institución media superior?

En los primeros acercamientos a la investigación-intervención, los testimonios pusieron en evidencia un malestar, que llevó a la investigadora a pensar en la teoría del *Burn out*, coloquialmente *estar quemado*, pero no era suficiente; había que ver con mayor claridad cómo ir encauzando la investigación-intervención para profundizar y puntualizar el malestar que se hacía patente. La primera intervención, la realizada en la CDMX, le permitió percibir que el docente se formula varias interrogantes para poder ejercer el rol de tutor. Un ejemplo de dichos cuestionamientos es la pregunta que está más latente: ¿qué hacer en el espacio de *tutorías*?, así como múltiples cuestionamientos surgidos en cada encuentro con la finalidad de buscar la aprobación de lo que realizan y comprender las funciones afines al espacio de tutorías. Otro ejemplo es escuchar la demanda de que se requiere un coordinador de tutorías que muestre el camino y, no menos importante, el deseo externado por la mayoría de los docentes-tutores de contar con un “manual de tutorías”. El camino que siguió la investigación-intervención llevó a la autora a buscar un punto de encuentro con los docentes con pretensión de atender esa necesidad de entender la denominada “práctica tutorial” desde lo individual para confluir en lo grupal. Por eso, el lugar desde donde parte este trabajo de investigación-intervención es el de las tutorías a nivel medio superior vividas según el rol de docente-tutor y la expectativa del alumno-tutorado evocada a partir de su experiencia, así como de quienes coordinan esta tarea. De este modo se propició un intercambio de experiencias donde cada docente-tutor participante tuvo la posibilidad de escuchar y ser escuchado.

En reiteradas ocasiones se escucha “no estamos capacitados”. Desde la intervención en la CDMX se comenzó a percibir esto como un malestar, una situación que genera incertidumbre, y que fue más notable en Baja California, con un grupo de cinco docentes quienes se permitieron expresar las experiencias vividas en el grupo sin importar si eran o no los tutores oficiales.

Tanto la voz del estudiante como la del docente-tutor se consideran en el proceso, pero fue más fuerte la voz del docente, pues es quien, a partir de sus experiencias, dudas, miedos, inquietudes, límites, temores, etc., acompaña al estudiante.

Desde el primer capítulo de esta tesis, a modo de antecedente, el lector percibe el lugar en que se sitúa institucionalmente la tutoría, según la política educativa y a qué responde la figura de tutor en el interior de la institución educativa, en específico de la educación media superior. Hay diferentes abordajes que realizan las tres modalidades de educación media en atención a la calidad en la educación, según el interés de la Subsecretaría de Educación Media Superior, pues es la dependencia a la que pertenecen las dos instituciones de bachillerato tecnológico donde se llevó a cabo la investigación-intervención. Se consideró importante especificar la propuesta de abordaje tutorial en esta modalidad a partir del programa *Sígueme, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes*. De igual forma se observó cómo la práctica de tutoría se relaciona con la prescripción de los programas y las formas en que se insertan en cada establecimiento. Desde el acompañamiento realizado con los docentes-tutores, una de las causas del malestar en las tutorías se refiere a la amplitud y exigencias del programa que exceden las condiciones reales, y se genera una tensión ante la necesidad del docente-tutor de apegarse a la planeación –o a lo que conoce del programa–, lo que conduce a un desborde de actividades para unos y, para otros, a la imposibilidad de atender puntualmente lo que recomienda el documento en un intento por llevar a cabo la función tutorial según los lineamientos institucionales, sin considerar que las propuestas del programa requieren

diferentes actores, mismos que se definen como tutor grupal, tutor escolar, asesor docente, tutoría entre pares y tutor itinerante, pero estas figuras no se pueden sostener por carencia de personal en las dos instituciones.

En el segundo capítulo se realiza una presentación puntual de algunos autores y sus investigaciones, las cuales brindan soporte a la investigación-intervención, y que además resultaron ser una guía importante para entender los testimonios de los docentes-tutores sin caer en prejuicios o afirmaciones anticipadas por parte de la autora. En este capítulo se efectúa un comparativo de la visión de diferentes autores, así como el proceder para el análisis, el cual fue realmente interesante pues mientras se vivía el acompañamiento se apreciaba éste con claridad por la voz distante de los autores de ciertos textos. El trabajo de escucha, así como la consulta con los autores y el conocimiento de otras investigaciones asociadas a la tutoría, posibilitaron a la autora la comprensión de los vínculos y los lazos, así como los procesos de lo subjetivo, y esta documentación permitió ir cambiando *las lentes* con las que se dirigía la mirada en el trayecto de la investigación-intervención.

En ese tenor, la autora fue reconociendo también la trayectoria de la investigación e intervención, lo que expone mediante los movimientos en los que se fueron enlazando sentidos del investigar y del intervenir derivados del proyecto.

Además, en los capítulos 3 y 4 se resalta el trabajo de análisis. El primero comienza a mostrar la experiencia del docente-tutor a lo largo de su rol como tutor, dependiendo de la antigüedad en la docencia, el año en el que se incorporaron o las funciones que realizan, cada docente-tutor comparte desde su perspectiva sus memorias. En este capítulo se realiza una selección de aquellas situaciones que se hicieron notar por su frecuencia y que refieren al malestar por cumplir con las funciones como tutor. Las experiencias entre CDMX y Tijuana son diferentes desde los primeros años en que se insertó la tutoría a partir del Programa *Sígueme, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes*. El mero hecho de que los docentes

se trasladaran desde Tijuana a la CDMX para la capacitación era un problema. Otro era tomar el curso a distancia por las dificultades de lograr la conexión a Internet, el huso horario, o incluso factores específicos y que repercuten en la instrumentación del curso, como las condiciones climáticas en los meses de julio a septiembre referidos como los vientos de Santa Ana, los cuales son considerados como motivo de suspensión de clases en dicha ciudad.

A partir de una selección minuciosa de los testimonios de los docentes en las ciudades citadas, se hace un recorrido tratando de mostrar las circunstancias relacionadas con la función tutorial que han generado el malestar en el docente-tutor. Fue realmente interesante descubrir similitudes en el momento de compartir las experiencias a pesar de la distancia. Dicho malestar se presenta como una serie de cuestiones, como son situaciones de la cotidianeidad, incertidumbre y su inminente necesidad de querer definir la tutoría, la emergencia de temas, problemas que hacen aún más complejo vivir el rol. Ante ello, exigen capacitación, advierten que no se sienten capacitados, o que, dado el esfuerzo que significa sostener el rol, la valoración institucional es inexistente, si la hubiera, compensaría el malestar generado

El trabajo de análisis consistió tanto en el reconocimiento de enunciaciones clave como la articulación conceptual, lo más apegado posible a lo dicho, y el *eco* que ello generaba en relación con su experiencia en la tutoría. Se hace notar que algunos de los testimonios se citan más de una vez, ya que cada vez que se enuncian se observan marcas discursivas que entrelazan diferentes y diversos significados como perspectivas de lectura.

Lo mismo sucede con el capítulo cuatro donde se presentan los testimonios de los docentes-tutores desde una perspectiva diferente, ya que a partir de ello se recupera las formas en las que buscan cómo resolver la diversidad y complejidad de temas y problemas que emergen en el espacio tutorial y lo que hacen para desempeñar la labor. Además se enuncian algunos roles que el docente desempeña para asumir o responder al encargo y con ello refieren al postulado de esta tesis, pues la manera en que el docente enfrenta la tarea de la labor tutorial

es decisiva para la formación de jóvenes que cursan la educación media. No es que sólo un docente-tutor haya mostrado a partir de su práctica tutorial un posicionamiento que diera pauta a dicho postulado, sino que son las prácticas enunciadas por distintos docentes-tutores las que convergen y remiten a un acompañamiento, el cual, si se traslada a la función docente, presentaría una forma diferente del *ser docente*. Es decir, la práctica tutorial que da pie a una mirada donde la palabra de los estudiantes se escuche y genere más alcances en la formación de los jóvenes y del propio docente es que la que se enfoca en el cumplimiento de protocolos de enseñanza o de control escolar.

Así es como surge este texto bajo el nombre de *Tutorías: La mirada del docente-tutor hacia el ejercicio profesional. Corolario de una investigación e intervención educativa*. La autora pretende dar a conocer cómo vive el docente-tutor las tutorías frente a las demandas de los estudiantes y según sus condiciones vitales, así como ante los alcances y limitaciones de los lineamientos de la institución y los procesos de formación de los estudiantes y reflexionar acerca de ello. Por todo lo anteriormente expuesto, se utiliza la palabra *corolario* en el título de esta tesis, en tanto que refiere a un razonamiento o un juicio hecho que es consecuencia lógica de lo demostrado o sucedido anteriormente (Léxico, s.f.). Entonces, decir que esta investigación-intervención muestra sus evidencias a partir de un *corolario* es porque el acompañamiento con los docentes-tutores en su contexto a partir de la investigación-intervención permite dilucidar las experiencias compartidas y testimoniar lo que sucede en la práctica tutorial ejercida por el docente-tutor.

CAPÍTULO 1. De los antecedentes a las políticas en la implementación de tutorías en la Educación Media superior para hablar de la tutoría en la modalidad de Bachillerato tecnológico.

Como precursor de la introducción de las tutorías en Educación Media Superior se ubica el discurso de *calidad*, término que tiene antecedentes ya desde hace varios años. Desde 1961 la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) estableció la misión de apoyar a los países de Latinoamérica y el Caribe (LAC), y en sus esfuerzos por reformar mencionó la falta de equidad e inclusión que lleva al fracaso escolar: “Los sistemas educativos que obtienen mejores resultados en los países de la OCDE son los que combinan calidad con equidad.” (OCDE, 2012, p.1) Uno de cada cinco estudiantes, en los países que forman parte de la OCDE, no alcanza el nivel básico mínimo de competencia, además se agrega la falta de inclusión y de equidad. Sumados estos aspectos dan por resultado el *fracaso escolar*. El discurso que alude a la relevancia de la labor tutorial de los docentes refiere a los mismos problemas: reducir el fracaso escolar, contribuir con la equidad y como mecanismos de inclusión social, como se verá a lo largo del texto.

Como política, la OCDE en el 2012 propuso invertir en los estudiantes desde la infancia hasta la educación superior, argumentando que los individuos mejor preparados estarán mejor capacitados en una sociedad. Así quedó establecido:

Las mejoras en educación tienen que garantizar el acceso de todos los estudiantes a una educación temprana de calidad, que permanezcan en el sistema al menos hasta el final de la educación media superior, y que reciban las competencias y conocimientos que necesitarán para una integración social y al mercado laboral eficaz. (p. 2)

La OCDE, en ese momento, refirió a cinco políticas que han demostrado ser eficaces para mejorar escuelas con desventaja. En la segunda de ellas, invita a priorizar el desarrollo de relaciones positivas entre maestros, alumnos y compañeros además de identificar factores

adecuando espacios de orientación y tutoría y así facilitar la transición en la educación.

Todas estas “*ecomendaciones* en su trasfondo apuntan a medidas para lograr “*alidad en la educación*. En la política 3 se especifica el problema bajo los preceptos que pretenden una solución:

Las escuelas en desventaja no siempre cuentan con los mejores maestros entre su personal. Las políticas deben elevar la calidad docente para las escuelas y estudiantes en desventaja, proporcionando una formación docente específica que garantice que los maestros reciban las competencias y conocimientos que necesitan para trabajar en escuelas con estudiantes en desventaja; ofrecer programas de tutoría para los maestros noveles; procurar condiciones de trabajo favorables para mejorar la eficacia docente y la retención de maestros; y establecer incentivos económicos y de carrera adecuados para atraer y retener a los maestros de alta calidad en las escuelas en desventaja. (OCDE. 2012, p. 4)

El *plus* de calidad se traslada a la figura del docente, a quien se le encomienda la tarea de aportar calidad desde su formación, recursos, capacitación y eficacia a través de incentivos y actualización. Como puede apreciarse, desde 1961 la OCDE ponía el acento en la atención de la inequidad, los procesos de inclusión y de rezago educativo, discurso reiterado en el 2012 y 2018, con la variante de incorporar a la figura de tutoría como un recurso más para encarar dichos problemas. Sin embargo, algunas notas al respecto datan del 2016.

Las políticas y medidas tomadas refieren al docente a una exigencia de mayor preparación, en el entendido de enfrentar las dificultades y adaptarse a las necesidades de la escuela. Los maestros comprometidos con la profesión (o con vocación) buscan siempre la manera de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos a partir de los recursos materiales que la escuela provea y, en su defecto, usa sus propios recursos tanto físicos como humanos.

No obstante que las políticas son insuficientes el docente es el que se ve en la situación de buscar estrategias para atender las demandas de sus estudiantes, que no siempre resultan satisfactorias por las condiciones en las que se encuentran.

1.1 La tutoría como recomendación en políticas educativas y tres perspectivas diferentes para su implementación

Para el desarrollo del presente trabajo de investigación-intervención se documentó en los acuerdos para la implementación de tutorías en el Nivel Medio Superior en tres modalidades: la UNAM enfocada a la ENP (Escuela Nacional Preparatoria), el Instituto de Educación Media Superior, EMS, con las Preparatorias capitalinas, y, finalmente, la Subsecretaría de Educación Media Superior (CETIS, DGTI, COLBACH, CONALEP, etc.). Cada una de estas modalidades posee estrategias muy particulares para la inserción de las tutorías en el nivel medio superior, pero el objetivo en todas es el mismo: acompañar al alumno en su paso por la Educación Media Superior hasta la finalización de ésta, garantizando el éxito académico o, mejor dicho, la certificación. Recuérdese que la política que impulsa la inclusión de la tutoría pretende contrarrestar los factores de abandono o deserción para lo cual se considera importante recalcar que “la eficiencia terminal de la EMS se calcula en 58.8%, el abandono escolar está alrededor de 16%, mientras que la reprobación alcanzó 36%, según el Acuerdo 442.” (SEP y SEMS, 2011) La tutoría en la Escuela Nacional Preparatoria tiene sus antecedentes en la publicación de un acuerdo para la creación del programa de Tutorías en la Gaceta de la UNAM con fecha 23 de mayo de 2013, denominado *Acuerdo por el que se establece el Sistema Institucional de Tutoría de Bachillerato y Licenciatura en los Sistemas presencial, abierto y a distancia en la UNAM*, y en él se menciona “la creación de un programa de tutorías con el objeto de mejorar la calidad y pertinencia de los programas de formación de los alumnos de las entidades académicas del bachillerato y la licenciatura, así como incrementar la equidad en el acceso a

aquellos métodos, tecnologías y elementos que favorezcan su preparación y desempeño”.
(Gaceta electrónica, 23 mayo de 2013)

Dentro de este acuerdo se indica que para ser tutor se deberá tener funciones de docente al interior de la UNAM, presentar una solicitud y acreditar cursos. También considera la participación de *tutores pares*, que son alumnos de semestres avanzados, regulares y con promedio mínimo de 8. El profesor-tutor tendrá a su cargo tutorías individuales y grupales.

En lo que respecta a las funciones de la labor tutorial del docente, éstas se aprecian a través de cuatro puntos que se definen como aspectos por considerar en la evaluación del desempeño del tutor en el capítulo VIII del Programa de Tutorías de la UNAM; además, como ya se mencionó antes, desempeña a su vez el rol de profesor frente a grupo.

Capítulo VIII. Del seguimiento y evaluación de la tutoría

Artículo 19. La evaluación de la tutoría se sujetará a lo siguiente:

- I.- El tutor analizará de manera conjunta con el o los tutorados el grado en que se alcanzaron los objetivos acordados al iniciar la tutoría de forma individual y/o grupal;
- II.- La coordinación del PIT de la entidad académica organizará lo conducente para el logro de la evaluación establecida por el SIT y la de su entidad académica;
- III.- La Coordinación del PIT de la entidad académica organizará la evaluación por parte de los alumnos sobre el tutor y el PIT, y
- IV.- La Coordinación del PIT de la entidad académica organizará reuniones, al menos anualmente, para evaluar el PIT y el PAT, su desarrollo y los resultados alcanzados con relación a los objetivos, problemas que se afrontan y las estrategias que se eligieron para darles atención. (Gaceta electrónica, 23 de mayo de 2013)

La implementación de las tutorías por parte de la UNAM tiene como finalidad disminuir la deserción escolar, fortalecer la formación integral en los ámbitos académicos como el rendimiento escolar, mejora de hábitos de estudio, etc. Así como la interacción del alumno en

su contexto familiar, pares y profesores. Se estimula y potencializa el desarrollo equilibrando aspectos que lo conforman. En el *Programa Institucional de tutorías (PIT)* se menciona que:

La Tutoría es la relación que se establece entre un Profesor-Tutor y un Alumno-Tutorado con el propósito de desarrollar un proceso de acompañamiento Adulto-Adolescente que promueva el desarrollo autónomo del alumno como eje de su formación integral. Por lo anterior, en este proceso, el Profesor-Tutor *No aconseja* al Alumno-Tutorado, ni toma el papel de un padre sustituto, sino que genera las condiciones para que, mediante una comunicación adecuada, el Alumno-Tutorado desarrolle su capacidad para decidir de manera autónoma, de modo que sea capaz de enfrentarse satisfactoriamente a las diferentes situaciones que le presenta el nuevo ambiente escolar. (Escuela Nacional Preparatoria No. 8, s.f.)

Las aseveraciones respecto al *No* resultan interesantes, porque hace visible que aquello que se niega es un elemento ineludible que se presenta en el vínculo tutorial y que es necesario reconocerlo y ser abordados, como se advierte en el cuarto capítulo de esta tesis.

Otro espacio en nivel medio superior son las preparatorias capitalinas, coordinadas por el Instituto de Educación Superior, IES, de la Ciudad de México. Al igual que en la UNAM, el docente realiza las labores de tutoría, y debe atender las necesidades del alumno desde la dimensión académica y de acompañamiento:

La tutoría es, ante todo, una actividad permanente e intrínseca a la labor del docente tutor, así como al desarrollo de sus estrategias de enseñanza, de aprendizaje, de atención a la diversidad de requerimientos de los estudiantes y de la evaluación de los aprendizajes. Con la tutoría se busca atender a las necesidades y expectativas de formación académica de los estudiantes, desde su ingreso hasta su egreso del bachillerato. La tutoría tiene dos dimensiones: la Asesoría Académica y el Seguimiento y Acompañamiento. (Instituto de Educación Media Superior DF, s.f. p. 27)

Por una parte, la asesoría académica pretende brindar solución a problemas de tipo académico, y la asistencia a la tutoría es *obligatoria* durante los primeros semestres tanto para el alumno como para el docente. Este último orienta en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para el desempeño de la tutoría como asesoría académica el docente realiza actividades diversas como el registro de avances del alumno, considerando sus aprendizajes previos y las nuevas experiencias desarrolladas en espacios diferentes al de la tutoría.

La primera función del docente-tutor es llevar un registro del proceso de aprendizaje del estudiante, lo cual le ofrece elementos para evaluar progresivamente cómo desarrolla las diferentes habilidades, y cómo construye los conocimientos correspondientes a su asignatura. Para realizarlo, el docente-tutor considera los aprendizajes previos con los que el estudiante emprende el curso, y las necesidades académicas que requiere el estudiante durante las actividades que realice, de forma colectiva o individual, en los espacios de la clase, las horas de estudio y los laboratorios. Lo anterior le permite efectuar, durante el proceso, los ajustes necesarios a su planeación, así como generar nuevas experiencias de aprendizaje relacionadas con los temas de la asignatura, mismas que los estudiantes desarrollen en los demás espacios de trabajo académico. Por lo mismo, se considera el registro de la asistencia del estudiante a los diferentes espacios, y de ello da cuenta a su tutor. (Instituto de Educación Media Superior DF, s.f. p. 28)

Como puede apreciarse aquí, la función tutorial se circunscribe a una orientación escolar como espacio de compensación a los seguimientos que realicen los docentes en sus asignaturas. En el mismo tenor operan los espacios denominados *seguimiento* y *acompañamiento*.

En el espacio reservado para el *seguimiento* y *acompañamiento* el docente-tutor tiene a su cargo 15 tutorados a quienes acompañará durante un año escolar. Durante este tiempo

identificará las necesidades y situaciones particulares de los estudiantes a su cargo con la finalidad de prevenir situaciones como el abandono o rezago escolar.

El seguimiento por parte del docente-tutor inicia con la consulta que realiza de la información socioeconómica, y que el estudiante brinda a la institución una vez que ingresa al bachillerato. Posteriormente, recurre al historial académico del joven y lo entrevista para ampliar la información con que cuenta. Además, consulta el registro que se lleva sobre el desempeño académico del estudiante en diferentes asignaturas, para complementarlo con la información personal del joven. El docente-tutor lleva otro registro en el cual identifica la regularidad con la que asisten sus tutorados a clase y a la asesoría académica, así como las circunstancias que motivan a cada joven a ausentarse de la escuela, temporal o definitivamente. (Instituto de Educación Media Superior DF, s.f. p. 28)

Por último, en las modalidades de bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico que forman parte de la Educación Medio Superior se considera el Colegio de Estudios Científicos (CECyTEs), el Colegio de Bachilleres, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar, la Dirección General de Bachillerato (DGB), la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) y la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGTI). Esta última es una dependencia adscrita a la Educación Media Superior (SEMS), dependiente de la Secretaría de Educación Pública y ofrece el servicio educativo medio superior tecnológico.

La DGETI es la institución de educación media superior tecnológica más grande del país, con una infraestructura física de 456 planteles educativos a nivel nacional, de los cuales 168 son CETIS y 288 CBTIS; ha promovido además la creación de al menos

288 CECyTEs, mismos que operan bajo un sistema descentralizado. (Gobierno de México, s.f.)

Las tutorías para bachillerato general pertenecientes a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) están especificadas dentro del programa *Síguele, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes*; éste cuenta con un documento base presentado a modo de cuadernillo bajo el mismo nombre en el cual se señalan *seis dimensiones* para el acompañamiento:

Sistema de Alerta Temprana (generadora de acciones oportunas); Sistema Nacional de Tutorías Académicas (atiende el aspecto académico); Programa de Orientación Vocacional (para identificar intereses y habilidades); Construye T (se orienta al ámbito psicosocial y afectivo); Programa de Becas (atiende el aspecto socioeconómico), y Programa de Fomento a la Lectura (contribuye a mejorar las habilidades de aprendizaje y recreación). (SEP y SEMS, 2011, p. 6)

Una de estas dimensiones es la *Tutoría Académica*, la cual se describe en el cuadernillo de trabajo como se expresa en la siguiente descripción:

La tutoría académica tiene como objetivo coadyuvar en la formación integral de los alumnos atendiendo sus necesidades e intereses, así como aquellos factores internos y externos que inciden de forma directa o indirecta en el proceso de aprendizaje y rendimiento escolar (SEP y SEMS, 2011, p. 11)

Según se expresa en el documento base antes aludido, para la implementación de la tutoría se conciben las figuras de tutor escolar, tutor grupal, asesor docente, tutoría entre pares y tutor itinerante. Se realiza un análisis detallado sobre la tutoría propuesta en la modalidad de bachillerato tecnológico, ya que las dos instituciones de educación media superior donde se realizó la investigación-intervención pertenecen a este sistema: el Centro de Estudios

Tecnológicos y de Servicio No. 1 y el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicio No. 116.

Otro actor importante en la tutoría y en los procesos de formación son los jóvenes que acuden a la tutoría y, al igual que en la fundación antes referida, la institución escolar del nivel medio superior atiende a la juventud. Por su parte, la fundación atiende a una población donde se detecta situaciones de violencia o abandono social, y la institución educativa enfatiza el abandono escolar y reprobación como problemáticas por atender. En este sentido, frente a las necesidades de faltantes y carencias, se proponen estrategias compensatorias. Así pues, la institución escolar, a partir de las políticas, pretende abordar dicha problemática por medio de las tutorías, pero la propuesta parece más compensatoria que emergente. Es altamente probable que los jóvenes con reprobación o abandono estén en vías de la vulnerabilización como lo expone Fernández (2013):

Subrayar que los dispositivos que operan eficazmente en la vulnerabilización de jóvenes actúan desde distintos focos del tejido social asemejando y diferenciando sus operatorias según se trate de varones o mujeres, según pertenezcan a sectores medios-altos o pobres o marginales, rurales o urbanos, blancos descendientes de europeos o de ascendencias afro o de pueblos originarios, heterosexuales o inscriptos en las llamadas diversidades sexuales, etc. (p. 12)

Como menciona Fernández (2013), el foco con el que se implementan las tutorías actúa desde la deserción y el abandono, pero son muchas más las circunstancias que viven los estudiantes por ser jóvenes, y, al ser ignoradas por centrarse en la deserción, se pone en riesgo la creación de vínculos, pues al no dirigir la mirada a sus intereses pasa a ser un objeto para el éxito o el fracaso; el reconocimiento a la labor tutorial recae en si se certifica o no y sólo en ello, pero sin la satisfacción que genera el acompañamiento.

1.2 “*Síguele*”; un programa de la SEMS para la EMS

A continuación, se expone la característica del programa *Síguele, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes*, en virtud de que es un referente aducido por los docentes-tutores a lo largo de la investigación-intervención.

Dicho programa se promovió a partir del segundo semestre del 2011 –justo el año en que la SEP conmemoraba sus 90 años. Se dirigía en primera instancia a los docentes, actores educativos a quienes se encomendó la labor de ejecutar tal programa. Para ello se dio a conocer una estrategia de acción, la cual consistía en la difusión entre personal escolar. Se anunció como un “Curso taller de formación de tutores de la Educación Media Superior”. En el documento base se detalló cómo proceder para la puesta en marcha, y se trató a lo largo de cuatro módulos (120 horas) los siguientes temas: Función de la Educación Media Superior dentro del contexto social (20 h), formación Integral de los estudiantes (30 h), bases conceptuales de la tutoría y la atención de las problemáticas de los tutorados (30 h), plan de acción tutorial, estrategias, herramientas y técnicas para la planeación, el desarrollo y la evaluación de la tutoría (40 h). (SEP y SEMS, 2011, p. 35)

Se estableció un calendario estratégico donde se marcaron las acciones por realizar a escala nacional, regional y local para llevarlas a cabo durante el segundo semestre del 2011; dicho calendario acompañaba al programa *Síguele, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes*.

En primera instancia se marcó a nivel nacional el lanzamiento del programa *Síguele* en el mes de junio. La difusión del programa, documentos entregables (ejecutivos y extensos) a los Subsistemas, Organismos Descentralizados y Estatales, la capacitación al personal de los Subsistemas y revisión de estrategias por organizar en los planteles federales y, por último, la entrega de claves de acceso y contraseñas para acceder al SIAT y cargar la información, lo cual se realizó durante el mes de agosto. La operación del Diplomado Superior de Formadores

de Tutores para el Acompañamiento de Jóvenes en la EMS fue durante el mes de septiembre. El Reporte del primer, segundo y tercer parcial, así como de las estrategias de intervención sucederían consecutivamente durante los meses de octubre, noviembre y diciembre del año de su lanzamiento, es decir, 2011.

A escala regional se consideraron las siguientes acciones: establecer las estrategias de difusión y operación del programa con los RESEMS en agosto y septiembre. El seguimiento de la operación del programa en los planteles federales y estatales en coordinación con los RESEMS fue de septiembre a diciembre. Por último, se señalaron las estrategias a nivel local: la difusión y operación del programa en los planteles federales y estatales en agosto y septiembre, y el seguimiento de reportes de impacto del programa en los planteles federales y estatales de septiembre a diciembre.

En lo que corresponde a la estructura del programa, es importante visualizar dentro del programa y su organización un factor que detonó malestar entre los docentes frente a la tutoría. El programa *Síguete, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes* tiene el objetivo de apoyar al alumno desde diversos ámbitos para favorecer el aprovechamiento escolar, prevenir el abandono o reprobación a fin de concluir con éxito el nivel medio superior. Para su consecución se proponen seis dimensiones las cuales ya se mencionaron: el Sistema de Alerta Temprana, el Sistema Nacional de Tutorías Académicas, el Programa de Orientación, Construye T, el Programa de Becas y el Programa de Fomento a la Lectura. Dichas acciones forman parte de la estrategia integral de atención y prevención bajo las cuales se contribuye a la formación integral de los jóvenes al mismo tiempo que cursan la educación media superior.

En el siguiente esquema tomado de internet permite situarse en el momento en que el programa *Síguete, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes* se daba a conocer; en éste se observa que la primera estrategia, Sistema de Alerta temprana (SIAT), forma parte central del programa y de éste se desprenden las otras cinco estrategias de acción.



Ilustración 1 Diapositiva 7 <https://docplayer.es/51954769-Programa-siguele-caminemos-juntos-acompanamiento-integral-para-jovenes-de-la-educacion-media-superior.html> (Consultado en julio de 2019)

Como se describe en la página de donde se obtuvo la imagen anterior, el SIAT funge como lo hace una base de datos (herramienta informática, sistémica), la cual trabaja con comandos como calificación y la asistencia en función de las clases. El resultado de dicho formulario depende de los datos capturados. La calificación y asistencia generan una bandera en caso de considerarse: bandera amarilla, bandera roja. Ambas llevan a la toma de acción de intervención para el alumno registrado con dichas alertas.

Una vez que se genera la alerta, a modo de bandera en la herramienta SIAT, se procede a tomar medidas, una de ellas marcada en el esquema de arriba con el número dos: Sistema Nacional de Tutorías Académicas (SiNaTA)

La tutoría académica, como medida preventiva para evitar la reprobación, la deserción y el fracaso escolar, debe apoyar al estudiante en el desarrollo de una metodología de estudios y de trabajo que sea apropiada a las exigencias de la o las asignaturas y/o módulos que esté cursando. (SEP y SEMS, 2011, p. 13)

En el documento base del programa *Síguele, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes* se concibe la tutoría a partir de diferentes figuras: *tutoría académica* con la figura del tutor escolar, quien es el encargado en la institución de coordinar las acciones y dirigir las

a las necesidades escolares de la comunidades estudiantiles; *el tutor grupal*, quien atiende la trayectoria de un grupo y además cuenta con las competencias necesarias para llevar a cabo la acción tutorial; *un asesor docente*, quien brinda apoyo académico en el área de su competencia; *tutoría entre pares*, la cual la brindan los alumnos destacados a los alumnos con necesidades de aprendizaje y, por último, *el tutor itinerante*, quien será la persona habilitada para proporcionar tutorías en diferentes planteles de un mismo subsistema.

Así es cómo a partir de estos actores y después de evaluar a cada alumno se comienza a tomar acciones de forma preventiva. A partir de la tutoría se identifica los factores de riesgo, y se acompaña al estudiante a través de la escucha para su atención y orientación. Es decir, se favorece una relación cercana entre tutores y estudiantes que permite detectar situaciones para actuar de forma oportuna.

El documento base para el programa *Síguele, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes* considera solamente la dimensión de *Tutoría académica*. No obstante, se detectó que los docentes-tutores se referían a la dimensión de *Construye T* para hacer referencia a su práctica tutorial, y, aunque no se señala en el documento, forma parte de las estrategias y tiene la función de orientar en el ámbito psicosocial y afectivo del alumno. En la página electrónica para la dimensión de Construye T, se expresa la naturaleza de ésta como

Un programa de la Secretaría de Educación Pública y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, dirigido a estudiantes de educación media superior y cuyo objetivo es mejorar los ambientes escolares y promover el aprendizaje de las habilidades socioemocionales de las y los jóvenes para elevar su bienestar presente y futuro y puedan enfrentar exitosamente sus retos académicos y personales. (SEP, 2017, sección ¿Qué es Construye T?)

Esta estrategia (Construye-T) se estructura junto por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Entre los objetivos

del programa Construye T se señalan la promoción del aprendizaje de las habilidades socioemocionales de las y los jóvenes de la educación media superior para que, en el presente y en el futuro, puedan elevar su bienestar personal y enfrentar exitosamente sus retos académicos y personales, así como el fortalecimiento de las capacidades de la escuela para la mejora de los climas escolares a través del desarrollo de las habilidades socioemocionales en toda la comunidad educativa.

Para la estructuración del programa Construye T se incluye el abordaje de *Habilidades Socioemocionales* (HSE). El Modelo Educativo contiene el ámbito de “las habilidades socioemocionales y proyecto de vida” como parte esencial del perfil de egreso del estudiante de educación media superior (SEMS, s.f.). El programa considera seis habilidades socioemocionales, definidas como “maleables” y relacionadas con resultados de éxito para las personas. Las habilidades mencionadas están organizadas en tres dimensiones:

Conoce T. Permite al sujeto conocerse y confiar en sí mismo, así como su capacidad para regularse, el autoconocimiento y la autorregulación.

Relaciona T. Apoya el establecimiento de relaciones constructivas con otras personas y con la sociedad; alude también a la conciencia social y la colaboración.

Elige T. Favorece la toma de decisiones de manera reflexiva y responsable en distintos ámbitos de la vida, así como la capacidad de perseverar para lograr metas; toma responsable de decisiones y perseverancia. (SEP, 2017, p. 2)

Al mismo tiempo, se contaba con una plataforma en Internet a la cual tanto docentes como alumnos podían acceder y a través del material presentado podían trabajar las habilidades socioemocionales (HSE). Como ya se mencionó, se abordan a partir de tres dimensiones: *Conoce T*, que tiene como objetivo desarrollar el autoconocimiento y la autorregulación por medio de las fichas. Estas HSE están enfocadas para primer y segundo semestre. *Relaciona T* cuyas habilidades por trabajar son la conciencia social y colaboración; de igual forma, las

lecciones de estas HSE están diseñadas para alumnos de tercero y cuarto semestre. Finalmente, para quinto y sexto grado, *Elige T*, donde las lecciones de toma responsable de decisiones y perseverancia son las encargadas de acompañar al estudiante hasta que egresa.

Como puede apreciarse, la estructura del programa *Síguete* se concibió como una gran estructura operativa, que articulaba varias acciones y cuyas estrategias por seguir se derivan de la primera bajo el nombre de SIAT (Sistema de Alerta Temprana) que dependía íntegramente de la captura de datos relacionados con el alumno para su funcionamiento. Una vez capturados los datos se emitiría -en caso de que los parámetros así lo señalen- la alerta para seguir con las medidas preventivas consecutivas: Sistema Nacional de Tutoría Académica (SiNaTA), Orientación vocacional, Construye-T, Programa de becas y Fomento a la lectura, es decir, se aborda al alumno a partir de la dimensión académica, vocacional, psicosocial, económica y fomento a la lectura para cubrir con acciones oportunas la alerta detectada.

A lo largo de los capítulos de este trabajo se puede identificar que se observan fragmentariamente las referencias a los componentes de este sistema en los testimonios; lo que más se reconoce es aquello que alude a Tutorías Académicas y Construye T en forma mezclada. No se distinguen uno de otros.

Al hacer reconocible las marcas discursivas a partir de la situación enunciada por los docentes como una derivación de la puesta en marcha del programa *Síguete* y las condiciones concretas de su instrumentación se muestra las tensiones, distancias e inconsistencias de lo que el programa proponía y lo que las instituciones con sus posibilidades y limitaciones de recursos e interpretación lograron hacer. En buena parte, esta gran estructura de origen, no reconoce las condiciones de contratación del personal académico y la demanda de atención a estudiantes como un componente por revisar. Además se instrumenta en los mismos términos para todos los planteles sin diferenciar los diversos contextos en los que operan. Es decir, que ya de entrada contenía una exigencia estructurada que indudablemente era difícil de cumplir. De ahí

que tuviera un sentido generador de *malestar docente* al desconocer la operatividad del programa además de la falta de personal que ejecutara las funciones. Dicho malestar lo reflejan los docentes-tutores, y se le identifica en los discursos del siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2. Aspectos conceptuales y metodológicos

La presente investigación-intervención tiene como objetivo conocer la mirada del docente-tutor en los procesos que se relacionan con la práctica tutorial en Educación Media Superior. Por tal razón, es importante tener la referencia de otras investigaciones en este campo.

En los puntos de partida del proceso de investigación-intervención se consideraron los testimonios de los docentes-tutores y, a partir de ellos, se reconoció las marcas de sentido que se relacionan con el *malestar docente*, que es el detonante para llevar a cabo un primer encuentro con investigaciones previas asociadas con el tema.

2.1. De las investigaciones asociadas a la tutoría

El *malestar docente* tomó el lugar de categoría de análisis principal para el desarrollo de la investigación-intervención por la frecuencia en que surgía la cuestión tanto en el discurso de los docentes-tutores en la Cd. de México como en los de Tijuana, por lo que se consideró consultar a autores que hayan realizado investigaciones sobre el tema. Como puede apreciarse a continuación, hay elementos que comparten los autores con respecto a los efectos de las condiciones psicosociales, enclavados en la institución escolar, que tienen consecuencias en el ejercicio de la docencia aun cuando cada autor reconoce distintas dimensiones de ellas.

En este sentido Garace, M. R. (2013) cita a Teni, quien expone el malestar como el causante de *actitudes*, como agotamiento y distancia emocional, sensación de falta de logros, y trata a estos síntomas como indicadores del síndrome de *burn out*, "estar quemado", que contribuyen al desgaste profesional y la disminución de la eficacia de la práctica pedagógica. Se va generando una sensación entre los docentes de obsolencia, que se expresa en la frase, "no estar a la altura de las circunstancias", que contribuye a aumentar "el malestar docente", evidenciándose en actitudes como agotamiento y distancia emocional, sensación de falta de

logro, todos ellos indicadores del denominado *síndrome de burnout*. (Matus Rodríguez, 2013, p. 79)

En este sentido, Esteve J. (1987) lo reconoce como “malestar docente” y señala que desde hace tiempo ya se trata de esta manera:

Desde hace tiempo viene utilizándose el tópico “malestar docente” (Berger, 1957; Mandra, 1977; Amiel, 1980, 1982, 1984; Dupont, 1983), empleando esta expresión como la más inclusiva de las utilizadas en la bibliografía actual, para describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia. (p. 24-25)

Por su parte Satulovsky y Theuler (2012) remiten al malestar a partir de una escena como ellas la describen: *borroneada y fuera de foco*. La brecha insondable generada a partir de los *requerimientos de la familia a la escuela y lo que requiere la escuela de las familias*. Dichas demandas están dentro de lo que no se manifiesta, desde las sombras, lo que remite al malestar y desencuentro mutuo. Tenti (2005) presenta al *desfase entre la complejidad de la tarea y las capacidades disponibles*, las que pueden constituir una fuente de *desestabilización del modelo de trabajo* que contribuye a generar una sensación de malestar e impotencia en los maestros. Por otra parte, Sandoval E. y coautores (2013) realizaron un amplio estudio sobre el malestar docente que remite a *los cambios en las condiciones laborales* como los causantes del desgaste entre el personal docente, además de presentarlo como un sinónimo del síndrome de *burn out*, tema emergente en la investigación educativa mexicana. Además afirman que coinciden diversas investigaciones con diferentes acercamientos metodológicos en que los cambios en las *condiciones laborales y profesionales de los maestros, el agotamiento emocional por la intensificación del trabajo y las nuevas exigencias sociales, así como la desvalorización de la*

figura docente son las que generan síntomas, como cansancio, angustia, depresión y nerviosismo, que frenan el desempeño de los profesores e afectan su rendimiento.

Estos autores atribuyen el malestar entre los docentes a las condiciones psicosociales operantes en las instituciones vía las exigencias laborales, a la complejidad inherente de la tarea e intensificación del trabajo, tensiones con el contexto escolar y la relación con los padres de familia. Por ello no es de sorprender que una causa de este malestar se relacione también con la función de las tutorías, pues se insertan como una tarea adicional a la docencia y se transforman en un catalizador de todas las condicionantes aquí descritas, las cuales se pudo hacer visibles mediante la investigación-intervención. En los capítulos tres y cuatro se vislumbran aquellas situaciones generadoras de malestar docente a partir de la función tutorial, por lo que se retomará a estos autores y sus investigaciones sobre el malestar, pero específicamente desde el ángulo de la tutoría.

Sandoval E. (2013) atribuye el malestar docente a los cambios en la condición laboral, y la tutoría es una muestra de ello, pues la labor docente como se conocía vive constantemente cambios a partir de las reformas; y la función tutorial representa una carga por la intensificación de trabajo y dedicación que requiere de los docentes. Satulovsky (2012) habla de la relación familia-escuela y cómo en esta relación hay demandas y una espera que no son manifestadas y quedan en lo *no dicho*, situación que alude a la falta de comunicación. En la investigación-intervención se observó que estas demandas no dichas atraviesan a la tutoría en las relaciones como la de tutor-tutor, tutor-docente, tutor-tutorado, tutor-padres de familia, tutor-directivos. Matus (2013) y Tenti (2005) aluden a la falta de satisfacción que genera en el docente la realización de sus tareas. En la tutoría se presenta esta situación cuando el docente-tutor dice desconocer sus labores como tutor, y la capacidad disponible parece insuficiente para responder a las demandas de la tutoría y para quienes entablan un vínculo tutorial efectivo. Hay

poco o nulo reconocimiento o valoración de ello en las lógicas instituidas de las instituciones escolares.

Como Esteve J. (1987) menciona que el conjunto de estas situaciones propicia el malestar docente y afecta su personalidad, dichas consecuencias del malestar son retomadas por otros investigadores aludiendo al desgaste emocional, disminución de eficacia, cansancio, angustia, depresión, nerviosismo, desencuentro mutuo, impotencia en los maestros, todo lo cual frena el desempeño de los profesores y afecta su rendimiento.

Las investigaciones de los autores antes mencionados permiten percibir el malestar del docente en su relación con la tutoría y sus posibles manifestaciones. Durante la investigación-intervención en las instituciones mencionadas se detectó el malestar del tutor a través de algunos de los síntomas que señalan los autores. También se adjudica el malestar a la falta de herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas para aplicarlas en la función tutorial, como la escucha, la mirada y la atención de la emergencia. La falta de dichas herramientas restringe la tarea del docente-tutor a una tarea compensatoria de la enseñanza y supone que tener una rúbrica que evalúe su desempeño como tutor con parámetros de medición podría resolver la complejidad de esa tarea. Resulta riesgosa esa pretensión de inmediatez por todo lo que significa la mediación que implica ahora ser docente-tutor. Enríquez (2002) alude a la docencia como una profesión difícil, y afirma frente a la complejidad de ser una profesión sin mediación: “*por eso hubo una época en la cual se decía que no se trata de una profesión sino de una vocación.*” (p. 24)

Es común que algunos autores, como Matus (2013), Sandoval E y coautores (2013), Bermejo y Prieto (2005), entre otros, mencionen el síndrome de *Burn out* como sinónimo o complemento del malestar docente. Las investigaciones para el síndrome surgen en el seno de la medicina, en específico en la enfermería, y recomiendan a los profesionistas el autocuidado de la salud como una práctica con el fin de tener bienestar y prolongar la calidad de vida.

En este sentido, trabajar en contacto con *otro ser humano* es desgastante y genera ineludiblemente un malestar o estar *expuestos*. Por eso se alude al *Síndrome de Burn out*, también conocido como *estar quemado*. Se considera también que entre sus causantes está la institución como un factor que influye negativamente en el “desgaste laboral” que afecta a los profesionales, quienes experimentan una *pérdida de energía, baja motivación, irritabilidad, enojo, agresividad y desmoralización*. Werner menciona:

Las fuentes más relevantes de *Burnout* encontradas fueron las asociadas al clima laboral conflictivo y a la demanda de los pacientes, asimismo la institución misma fue también considerada en sí un factor de riesgo por sus múltiples exigencias y superficial preocupación en relación con el autocuidado. (Werner I, 2010, p. 2)

El segundo eje analítico operó con la categoría de vínculo. Este enunciado conceptual suele estar adjetivado para otorgar especificidad, como vínculo de seguridad, vínculo afectivo, vínculos estables, vínculo transferencial, vínculo perverso, vínculo de sangre. Fue necesario retomar la idea principal que se refería inicialmente al vínculo según las vivencias expresadas por los docentes-tutores. Al enlazarlo con referencias conceptuales de otras investigaciones sobre tutorías y el trabajo con jóvenes se le acompañó con *confianza*. Puesto que en el discurso de los docentes-tutores se hace acompañar por los términos *lazos y vínculo* se retoman las adecuaciones que los autores realizan para aludir a un vínculo específico por lo que se opta por trabajar el vínculo y la confianza, generándose así el eje analítico: *vínculo de confianza*.

Es importante esclarecer cómo se constituyó conceptualmente el enunciado vínculo tutor-tutorado. Primero se presenta la palabra *vínculo*. Para Pichón-Riviere (1985) el vínculo es "la manera particular en que un sujeto se conecta o relaciona con el otro o los otros, creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento." (p. 22).

Monterrosa y Negrete (2018) consideran al vínculo tutorial como un haz de relaciones, las cuales hacen visibles las trayectorias de formación de quien forma y de quien es formado,

operando en términos del dispositivo saber-poder-subjetividad de Michel Foucault; dichas relaciones se refieren a las ligaduras por las que transitan los procesos de formación y que afectan las proyecciones de reconocimiento –tanto afectivas como emotivas–. Agregan además que el vínculo tutorial convoca simbólicamente, desde la figura de tutelaje, las manifestaciones de paternidad y de filiación.

Jiménez y Correa en Ducoing (2015) remiten a un proceso psíquico de Freud para referirse a la relación tutor-tutorado, el vínculo transferencial, el cual consiste en una ligazón afectiva. Ésta contiene una renovación de la concepción del amor en su dimensión inconsciente como lazo social y acto psíquico, es decir, una modalidad afectiva de una relación que cuenta con una estructura y un saber específico. Según el psicoanálisis, se considera que el vínculo transferencial permite al tutor, con base en su experiencia, delimitar el sentido de la demanda del estudiante, o bien, crear un espacio donde sea posible hablar de lo que obstaculiza el inicio y desarrollo de la tutoría.

Esta alusión de *vínculo de confianza* articula la idea de lazos o relación. Los autores Monterrosa y Negrete (2018), Pichon-Riviere (1985), así como Jiménez y Correa en Ducoing (2015) utilizan de igual forma los términos ligazón, ligadura, conexión y relación para definir su concepción de vínculo, en donde toman relevancia los elementos afectivos y espacios más de orden íntimo o familiar, donde se puede confiar, es decir, no representan amenaza. A partir de los testimonios de los docentes-tutores se logró distinguir la configuración del *vínculo de confianza* o la falta de éste en la situación tutor-tutorado.

Así es como al basarse en estos autores y considerando los testimonios de los docentes-tutores surgió la categoría analítica *vínculo de confianza*. Lo complejo de referirse al vínculo de confianza recae en la forma como éste se habilita en la tutoría. A continuación, se puntualizan otros elementos que activan esa ligazón, conexión o ligadura desde lo vivencial y evocan la creación de tal vínculo.

Para la creación de vínculos entre el docente-tutor y tutorados es clave asumir la otredad en el terreno de lo vivencial, desde la mirada y sus implicaciones, el reconocerse para trascender de un simple conocimiento a un reconocimiento. Así lo expresa Berger y Luckmann (1968):

En la situación *cara a cara*, la subjetividad del otro me es accesible mediante un máximo de síntomas. Por cierto, que yo puedo interpretar erróneamente algunos de esos síntomas. Puedo pensar que el otro se sonríe cuando en realidad está haciendo una mueca. Sin embargo, ninguna otra forma de relación puede reproducir la abundancia de síntomas de subjetividad que se dan en la situación *cara a cara*. Solamente en este caso la subjetividad del otro se encuentra decididamente *próxima*. Todas las demás formas de relación con el otro, en diversos grados, son *remotas*. En la situación *cara a cara* el otro es completamente real. Esta realidad es parte de la realidad total de la vida cotidiana y, en cuanto tal, masiva e imperiosa. Es verdad que el otro puede ser real para mí sin que lo haya encontrado *cara a cara*, por conocerlo de nombre, por ejemplo, o por habernos tratado por correspondencia. No obstante, se vuelve real para mí en todo el sentido de la palabra solamente cuando lo veo *cara a cara* (p. 47).

Esta misma mirada es la que convoca a la subjetividad. La autora Satulovsky (2012) menciona la importancia del encuentro cara-a-cara:

Está claro que la mirada del otro siempre fue importante en la constitución de la subjetividad, e incluso es una premisa antropológica: Somos humanos porque existen los demás y porque nos construimos en ese contacto (p. 46).

Si se retoma el vínculo de confianza en la relación tutor-tutorado se entiende que tiene lugar cuando hay una relación con el otro que trasciende más allá del sólo coincidir en un espacio, lugar y actividad. El vínculo de confianza invita a crear un lazo con el otro, es decir, ese momento donde se sabe que uno es importante para el otro, donde le miro y le reconozco

para reconocerse y reconocerle en su singularidad y ser parte de lo que sucede en el momento en que se instaura el vínculo de confianza. El vínculo de confianza permite identificarse con otros, a la vez que forma parte de los otros. Es la apertura para el crecimiento y un acto ético de hacerse cargo de su actuación y afectación mutua.

Entender cómo se configura la tutoría ha sido la parte fundamental de este trabajo de investigación-intervención; ha sido también el misterio más grande en palabras de los docentes-tutores, según sus testimonios. A lo largo de los capítulos que conforman este trabajo se entabla un diálogo y se aprecian distinciones con los discursos producidos sobre la figura de tutorías. Por un lado, se alude al discurso institucional establecido por la Subsecretaría de Educación Media Superior en cuyos acuerdos se conviene la instauración de tutorías y se enuncia de manera amplia los objetivos de éstas; para ello se designa un apartado más adelante. No se entra en detalles puesto que ya se ha expuesto en el primer capítulo de esta investigación-intervención.

Por otra parte están las investigaciones que, en el caso de la de Ducoing (2015), fueron realizadas en tutorías de nivel superior, y se titulan “Tutoría y Mediación”. La autora define lo que representa la tutoría para algunos autores:

Las tutorías son ante todo una relación entre sujetos en la que se juega la subjetividad de los actores involucrados —tutor y tutorado— pero además se posibilita la instauración de la denominada transferencia, que alude a los sentimientos, identificaciones, deseos, que inconscientemente el estudiante dirige hacia el tutor, pero también del tutor hacia el estudiante. (p. 19).

El trabajo de dicha autora consta de dos volúmenes que contienen las colaboraciones de diversos autores que tratan el acercamiento a la conceptualización y debaten acerca de diversos significados asociados a la tutoría, y analizan distintas perspectivas y la formación de tutores.

En el trabajo nombrado: *La función de tutorial. Carta de navegación para tutores*, los autores conciben la tutoría a partir de cuatro funciones principales que debe desarrollar el tutor, lo que resulta en una posible restricción en la práctica tutorial: "La acción tutorial se concreta en cuatro funciones que intenten integrar de forma ordenada todas sus facetas. Debemos: formar, informar, prevenir y ayudar a decidir." (González y Solano, 2015, p. 15). Estos autores pretenden ofrecer una guía para que los tutores sepan cómo proceder en las tutorías, y brindan procedimientos o estrategias. Si bien hacen la invitación para dar una atención personalizada en su intervención en tutoría, el material resulta más bien procedimental y prescriptivo, lo que no permite reconocer la singularidad de los casos pues todo se ajusta a una línea marcada.

Monterrosas (2018), en su trabajo de tutorías en nivel superior denominado *El establecimiento del vínculo tutor-tutorado y su repercusión en el proceso de formación profesional de los estudiantes de educación superior* presenta una investigación-intervención en la Facultad de Biología en la Universidad Autónoma de Morelos. En ésta participa con los tutores y la obra muestra los alcances de la investigación-intervención y se formula nuevas perspectivas para ver la tutoría y expone "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).

El trabajo de Román y Pastor (1979), llevado a cabo hace cuarenta y un años, lleva por nombre *La tutoría. Pautas de acción e instrumentos útiles al profesor tutor*. En él se muestra la concepción de tutoría que se tenía en ese tiempo en España. Esta obra es descrita como práctica y operativa, y presenta desde esas perspectivas la concepción de tutor y tutorías. Su contenido es procedimental al igual que el trabajo de González y Solano, y parte de considerar la tutoría como una vía posible para atender un derecho primordial en su país: la orientación

educativa y profesional a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales.

Satulovsky y Theluer (2012) presentan una investigación enfocada en la tutoría de la educación secundaria de Argentina, y la obra lleva por nombre: *Tutorías: un modelo para armar y desarmar*. Las autoras presentan los hallazgos de su trabajo en tutorías a partir del acompañamiento a diversos tutores en distintos contextos institucionales en la construcción de la función tutorial. A partir de sus investigaciones enuncian que la tutoría no tiene un currículo prescripto como las asignaturas, y que debe ser una construcción del tutor, pues debe considerar el contexto y su escuela. Al respecto de esta construcción mencionan:

la tutoría se presenta como una estrategia de andamiaje para sostener, acompañar, orientar la escolaridad y promover la inclusión de los jóvenes, encontrando los mejores modos de tornar significativa la experiencia escolar (p. 71).

Las obras enunciadas para describir la tutoría se concentran en dos tipos de propuestas para la acción tutorial, a saber, por una parte, la propuesta de González y Solano (2015) y Román y Pastor (1979), tomada como muestra de la forma de trabajo en tutoría preestablecida a partir de una guía que siguen los tutores, una serie de propuestas y formatos por llenar. No obstante, la investigación-intervención que la autora de este trabajo realizó y lo que advierten otras investigaciones aquí descritas demuestran que este proceder no satisface las necesidades de los tutorados, y tampoco reditúa satisfacción profesional al tutor; al contrario, es causante de malestar docente al remitirse al llenado de formatos y datos de los que se pierde su sentido por no darles un uso más que el de archivar o reportar a otras instancias. La práctica tutorial por este lado se ha visto sobrepasada frente a las demandas de lo emergente. Por otra parte están las propuestas de Monterrosas (2018), Satulovsky y Theuler (2012), Ducoing (2015) quienes proponen el acompañamiento en la formación de los jóvenes. Estas investigaciones

tienen en común que no se aventuran a proporcionar estrategias para abordar la tutoría, sino que ofrecen y plantean recursos no tangibles, más de indagación e intervención, como son la escucha, la mirada, la creación de vínculos, acompañamiento y atención de lo emergente. Es decir, la tutoría que muestran es aquella donde la atención se centra en el tutorado y no en la prescripción, ni en lo burocrático-administrativo.

A partir de la revisión de los trabajos de estos autores y de llevar a cabo la investigación-intervención con los docentes-tutores del CBTIS 116 y CETIS 1, la opinión de la autora es que considera la tutoría como un espacio con mucho potencial, mismo que puede ser a favor del tutorado y del docente-tutor. Es un ámbito para la escucha y el acompañamiento en los procesos de formación de los jóvenes en el nivel medio superior y una oportunidad para impulsar los saberes, habilidades y aptitudes del sí mismo del tutorado y que podrían resultar clave en la formación y en los procesos de su subjetividad.

Hay un punto en que la investigadora se detiene a reflexionar y es en el sentido de hablar de formación. Enríquez (2002) menciona

la formación la reciben las personas que ya fueron más o menos bien educadas, que tienen cierta experiencia dada y con las cuales se puede trabajar” (p. 28).

Es decir, la formación es posterior a la educación recibida. Por eso no se utiliza el término *formación*, ya que no remite a un fin, porque evoca la transformación.

Entonces podemos plantear que si el docente, quien además es tutor, tiene encomendada la tarea de formar, podría habilitar en su práctica tutorial una nueva forma de ser docente. Según Anzaldúa (1996):

La formación implica de manera especial la conformación de imaginarios y vínculos transferenciales respecto a las prácticas para las que el sujeto se forma. En otras palabras, entendemos por formación: un proceso de construcción del sujeto, mediante el cual éste va adquiriendo o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar,

de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas. (p. 91)

Otro factor que sostuve al hablar de la práctica tutorial fue la *emergencia*, cómo la tutoría hace visible lo que acontece y puede emerger en el espacio tutorial. De ahí que la tutoría pueda situarse según el discurso oficial como una respuesta a las situaciones de rezago, abandono o reprobación; es decir, en los programas oficiales se le atribuye un papel que contrarreste estos factores. De esa manera la tutoría opera de forma compensatoria, pero paradójicamente sus instrumentaciones desvían su camino por el llenado de formatos y deja de lado el motivo de su incorporación: el tutorado. El ángulo de lo emergente, desde la intervención-investigación que sostuve reconoce que, como lo dice Negrete (2017):

La emergencia se manifiesta como algo distinto a la urgencia. Aparece en escena en los procesos de formación mediante los proyectos de investigación-intervención, en la posibilidad de ser enunciadas e interpretadas temáticamente por todos los participantes, pero también sólo como el gesto de un querer decir, un no pensado. Con la emergencia se da cuenta de los sucesos, de lo que acontece en la relación de fuerzas, de sus procedimientos, trayectos y devenires. Por consiguiente, la dimensión instrumental de los proyectos de intervención educativa, no se ajusta a lo programado, sucesivo, ni por los resultados, sino se juega más en lo aleatorio y singular de los sucesos y sus procesos. (p. 3)

La emergencia de elementos críticos que aluden a las condiciones y fuentes de sufrimiento de los jóvenes se hace visible en el espacio de las tutorías; así, la tarea del docente-tutor es reclamada desde las situaciones específicas relacionadas con la juventud. De ahí la necesidad de un trabajo que rebase a la sola creación de estrategias para lograr un objetivo académico, sino que además dé soporte al acontecer propio de los jóvenes. En los capítulos tres y cuatro de este escrito se da testimonio de ello.

Ana María Fernández (2013) en su investigación y a partir de experiencias de investigación-intervención desde un abordaje de la juventud advierte sobre las estrategias biopolíticas de vulnerabilización que se presentan en la vida contemporánea, de tal suerte que ahora no importa que sean jóvenes de sectores marginales o con muy buenas escolaridades y buenas condiciones económicas; las condiciones vitales de los jóvenes están atravesadas por dicha vulnerabilización. En su investigación, la autora recomienda modos específicos de subjetivación tanto de similitudes y diferencias según la clase social, género, etnia, etc., por lo cual afirma

Nos encontramos frente a modos específicos de subjetivación que abarcan sectores de tan disímiles condiciones de vida; podría pensarse que se estaría configurando una particular modalidad de *estrategia biopolítica de vulnerabilización* de jóvenes. Pero como lo igual no es idéntico ni lo idéntico es igual, sería necesario pensar cómo operan tales estrategias configurando similitudes -pero también diferencias- en jóvenes según clase social, pero también según género, opción sexual, etnia, etc. (p. 8)

El espacio de la tutoría es el lugar donde se hacen explícitas las subjetividades vulnerabilizadas tanto del docente-tutor como del tutorado, y entran en juego. La tutoría vista como espacio de escucha puede fungir como espacio de hospitalidad para ambos, en los términos señalados por Fernández (2013), pues ella advierte que ese lugar de contención es lo que han perdido las instituciones educativas, frente al apremio de la eficiencia escolar. Esta situación también la destacan Monterrosa y Negrete (2018) a manera de conclusión en el trabajo enfocado en el vínculo tutorial:

Si bien la investidura del rol tutorial, como hemos visto, implica algo más complejo, en los hechos, ésta se circunscribe a la asesoría de encargos académicos que reproducen el orden burocrático y administrativo en la mayoría de las veces. Es decir, que aun cuando hay tutores que tienen ganas de cambiar las cosas, que tienen deseos

instituyentes innovadores, su labor irá a contracorriente con las prácticas instituidas (p. 22).

En la relación de tutor-tutorado entran en juego los procesos de subjetividad tanto del tutor como del tutorado. La relación entre estructura institucional y sus encargos (en este caso de tareas académicas) deja de sobreponerse si se entabla un vínculo tutor-tutorado que dé soporte y pueda abrir espacios alternos y contravenir los efectos estructurales, de ahí también su sentido de emergente. Como advierten Ramírez y Anzaldúa (2005): "La estructura en ciencias sociales atañe a un aspecto o nivel de la realidad construida por un conjunto de elementos que obedecen a una ley." (p, 10)

De tal forma que se considera al sujeto un *efecto* de las estructuras, es decir, que el lenguaje, el inconsciente, las relaciones de parentesco, de poder o producción son las que determinan al sujeto sin dejar de ser, a *su vez*, soporte. Es decir, según Ramírez y Anzaldúa, (2005):

La subjetividad se construye en la relación con el otro (el semejante) y con el Otro (orden simbólico, legado de la cultura). En este sentido, la subjetividad no es producto exclusivo del sujeto, más bien el sujeto mismo es constituido por un proceso siempre abierto de subjetivación. (p. 18).

He aquí la diferencia de la labor tutorial frente a la de enseñanza: la formación se refiere a que, en el ejercicio de la tutoría, el docente-tutor se afectará desde los procesos de subjetivación del tutorado, y viceversa, ambos en procesos de formación y latencias hacia cambios o permanencia de estructuras constitutivas. A partir de la relación poder-saber-subjetividad se pueden vislumbrar posibilidades o no de vínculos de tutelaje, y es en esta relación que se tensan las expectativas de lo que se ha construido como *el deber ser* en torno a la tutoría. De ahí que opera como dispositivo alterno.

Desde el ángulo de la subjetividad, la autora pretende ver al docente en su labor tutorial más allá de la práctica profesional y de su rol como docente (enseñante), es decir, ver la práctica del docente-tutor sostenida por un sujeto en formación inscrito en el dispositivo que pone de relieve su condición personal. Zorrilla (2002) afirma que:

El maestro o maestra son ante todo personas con historias personales y familiares concretas, con una cosmovisión del mundo más o menos compartida con sus pares, con una idea de la profesión y de cómo realizar su ejercicio. En esta urdimbre de significados personales y sociales que se han ido tejiendo en el transcurso del tiempo, encuentro que está el poder educador del maestro. No obstante, los tiempos actuales nos exigen re-inventar la profesión (p. 9).

Es el *mundo* del maestro que plantea Zorrilla (2002); es el mismo que la autora ha observado y forma parte su punto de interés: ver al docente como sujeto, que tiene implicaciones que trascienden el aula. En la práctica docente es común escuchar la recomendación ante un cambio de actividad: *deja tu malestar colgado en la entrada*, pero estas recomendaciones asumen que los procesos de subjetivación no están atravesados por las afectaciones que se manifiestan en emociones generadas por los dispositivos que condicionan el quehacer docente y las situaciones a las que hay que responder y que no es posible *dejarlas colgadas*. Del otro lado, el estudiante también vive situaciones ajenas al ámbito escolar, pero que lo constituyen.

De esta manera cobra sentido la idea de acompañamiento como medio para reconocer los procesos de subjetivación del rol docente-tutor como respuesta emergente ante las condiciones de vida contemporánea de los jóvenes, que se expresa en deserción escolar, rezago y reprobación, y además en observar qué otros aspectos emergen en estos procesos. La tutoría presenta una potencia innovadora de *ser docente-tutor* al modificar el *ser docente* convencional, pues faculta infinitas oportunidades de favorecer el proceso de formación en el

acompañamiento de los tutorados. La tutoría ineludiblemente supone mirarse desde lo emergente y, así, procura una actualización vía la práctica al currículo de Educación Media Superior.

2.2. Dispositivos de investigación e intervención

El acompañamiento resulta ser un recurso metodológico de investigación-intervención, pues al girar en torno a una escucha que permite dar testimonio de lo que realizan quienes sostienen ese *hacer* propicia situaciones de indagación para analizar la práctica, remite a la revisión de lo que implica un trabajo colectivo (entre colegas) y crea las condiciones para compartir la experiencia en el ambiente de trabajo, hace visible la complejidad de las tareas, que aparentemente son sencillas, y valora aptitudes-actitudes ante procesos que impactan en *el desgaste* vivido y, a la vez reconoce la caracterización conceptual y metodológica de la relación docencia-tutoría.

El docente, al fungir como docente-tutor, tiene que realizar actividades *adicionales* a las de la docencia, conocer lo que identifica como *instituido* en el ejercicio de la tutoría, poniendo atención en aquellas prácticas que se gestan en lo instituyente: cuáles son las demandas que identifica por parte de la institución, cuáles remiten al tutorado, pero lo más importante, cuál es la experiencia que se ha construido frente al *quehacer del tutor*.

A continuación, la investigadora describe los movimientos por los que transitó el proyecto de investigación-intervención; toma la idea de movimientos a partir de los planteamientos postulados por Negrete (2017) en *Dos perspectivas para conceptualizar la relación entre investigación e intervención educativa en contextos de emergencia*, desarrollado en el marco de la investigación educativa para la transformación y la justicia social. En este documento, Negrete presenta la propuesta para la investigación-intervención educativa desde cuatro movimientos diferidos en su temporalización: en el *Primer movimiento* se trabaja con las situaciones de indagación colocando la investigación-intervención en el lugar de la escucha,

disponiendo un lugar, un tiempo y una tarea indagatoria con una población específica por medio del dispositivo y considerando que cada una de las situaciones empleadas lleva a la experiencia que interpela. El dispositivo consiste en iniciar con una actividad o pregunta detonadora para dar paso al ejercicio analítico sobre lo que acontece. La investigación-intervención no define, pero da lugar a la escucha y la espera de algo, a diferencia de la investigación, la cual define de antemano el tema o la labor. En el *Segundo movimiento* se genera el análisis a partir del acompañamiento aludiendo a lo que se observa y lo que no. Se apuntala preceptos conceptuales para describir, dar nombre o poner en palabras lo que no se dice y abrir espacio-tiempo a la experiencia. En la investigación-intervención las herramientas son las observaciones que abren paso a la teoría. En el *Tercer movimiento* se relata y se analiza lo que pasó y lo que nos pasa, las voces que orientaron, las herramientas conceptuales habilitadas, las posiciones enunciadas, el encadenamiento táctico del proceder metodológico durante las actuaciones de investigación-intervención. Finalmente, el *Cuarto movimiento* remite a la vigilancia epistémica vista como reflexión.

La autora de este trabajo presenta los movimientos que se viven en el transcurso de la investigación-intervención, considerando los de la investigación-intervención.

2.2.1. Primer movimiento

El desarrollo de esta investigación-intervención se llevó a cabo en la Ciudad de México y en Tijuana, Baja California. En un primer proyecto, la búsqueda se enfocó en ubicar una institución educativa de nivel medio superior que posibilitara el trabajo con docentes y estudiantes en el espacio dedicado a las tutorías. Éste fue el primer filtro de búsqueda; se procuró no delimitar el objeto de interés para poder dar espacio al reconocimiento de sus demandas y, a su vez, tener mayor probabilidad de aceptación.

Dos escuelas de la CDMX permitieron acceder a su institución con fines académicos. Dichas instituciones fueron la Escuela Nacional Preparatoria No. 8 y el Centro de Estudios Tecnológico y de Servicios Número 1. En este último fue donde se posibilitó la investigación-intervención en el espacio de tutorías. Una vez realizadas las formalidades de acceso, fue necesario realizar una delimitación; se acordó con la subdirectora del plantel que la autora participara en las sesiones de tutoría con estudiantes de sexto semestre. Se eligió un grupo del turno matutino y un grupo del turno vespertino. Los encuentros se propiciaron con el grupo tutorado y el tutor durante una hora escolar el día viernes durante el periodo de marzo a julio del 2019. Durante el acompañamiento se trabajaron algunas situaciones de indagación con los grupos, se recabaron datos en el diario de campo de ambas intervenciones. Sólo se entrevistó a uno de los tutores. Esta primera investigación-intervención permitió realizar modificaciones a la pregunta de investigación, mirar desde otra perspectiva la problemática y visualizar un abordaje diferente para los encuentros de la siguiente institución de esta investigación-intervención.

En el periodo que siguió de agosto a diciembre de 2019 se amplió el proyecto de investigación-intervención en Tijuana, B.C. Fue el CBTIS 116 el que brindó el espacio para trabajar. Se acordó con la subdirectora del plantel el acompañamiento con los docentes-tutores para determinar a partir de entrevistas el proceder de la investigación-intervención. En esta institución se entrevistó a un total de 10 docentes, quienes fungían como tutores de estudiantes de primer ingreso. Posteriormente fue posible trabajar con cinco de los docentes entrevistados con un dispositivo de taller que llevó por nombre *Enamorándonos de la tutoría*. La dinámica del taller consistió en partir con una actividad detonante para poner en juego las formas, percepciones y vivencias del docente-tutor, y de ahí reconocer esos procesos de afectación subjetiva. El objetivo de dicho taller fue habilitar un espacio en el interior de la institución donde los docentes lograron expresarse, escuchar y ser escuchados entre tutores, donde además

compartieron sus experiencias en la tutoría, así como las inquietudes, dificultades y posibilidades.

En ambas instituciones (en CDMX y la ciudad de Tijuana), las entrevistas y encuentros fueron el primer detonante en el que el docente-tutor, administrativo o estudiante compartiera su experiencia con la tutoría y, a partir de su primera vivencia, se profundizaba. En ocasiones, los participantes hablaban por largo tiempo hasta hacer su primera pausa. No así en el caso de los estudiantes, a quienes se les tenía que apoyar con preguntas para que comenzaran a compartir sus vivencias en relación con la tutoría.

2.2.2. Segundo movimiento

Se preparó el análisis recurriendo a lo que se observó y se registró en el diario de campo, en la escucha y la investigación, así como en los soportes en audio, además de los trabajos producido por los participantes. Se identificó en estos registros aquello que se consideró un *enunciado clave*: todo lo referido por el docente-tutor, estudiante o administrativo, manifestado desde su vivencia y que, en el contexto del *corpus* de la investigación-intervención, eran reiteraciones, de ahí que eran *llamativos* o relevantes de analizar al asociarse con lo reconocido por otras investigaciones. Para evitar cualquier exclusión basada en el criterio de la autora, se partió inicialmente de aquellas vivencias con similitud en los enunciados, aquellas en las que se empleaba diferente entonación con el fin de resaltarlas, o las que eran compartidas en varias ocasiones por los mismos docentes-tutores, administrativo o estudiante en ambas instituciones o de manera particular en alguna de ellas. A partir de ahí se formularon códigos, se agruparon enunciados clave identificados en la transcripción, dando forma a testimonios para su análisis. Como Negrete (2017) menciona

Aquí pueden observarse roces y marcas entre investigación-intervención, porque aparece la pauta de cómo se aprendió a usar la teoría y las dificultades para convertirla

en herramienta, se pone en tensión la relación conocimiento-experiencia, pues no es una tarea explicativa, sino de visibilizar lo que se está moviendo, gestando, afectando, transitando, anunciando por venir. (p. 9)

2.2.3. Tercer movimiento

De la tensión testimonio-conocimiento se genera un diálogo que pone en manifiesto un decir y un hacer inscritos en sucesos. Los testimonios dieron pauta a generar códigos para después remitirse a aquellos autores que han desarrollado los temas asociados con las categorías de análisis, como malestar docente, tutoría, vínculo, confianza. Las categorías de análisis tomaron forma de ejes y se fueron estableciendo al mismo tiempo en que se realizaban los encuentros con la población, mismas que remitían a buscar autores, y viceversa; los autores consultados bajo los enunciados clave llevaban a establecer categorías de análisis.

2.2.4. Cuarto movimiento

El trabajo analítico de vinculación se situó en el docente-tutor en su decir respecto de lo que practica, piensa y desea; de ahí se desprenden los elementos derivados hacia el vínculo con el tutorado. En el discurso del tutorado se aprecian sus vivencias, expectativas y deseos respecto a su relación con el tutor. Esta relación docente-tutor, tutoría y tutorado tensan los ejes de análisis de la investigación-intervención de la autora. De esta forma cobra sentido la idea de acompañamiento como medio para reconocer los procesos de subjetivación del rol docente-tutor y expresar todo lo emergente que está detrás: deserción, reprobación y abandono escolar y aquellos otros aspectos que sobrepasan a éstos como parte de los procesos de subjetivación de las y los jóvenes.

De la relación del tercero y cuarto movimientos se derivó el esquema de exposición que dio pie al índice para la escritura de la tesis.

CAPITULO 3. El malestar del docente. El decir de su vivencia en el rol de tutoría

El presente capítulo es la parte nodal de este trabajo de investigación-intervención. Aquí se muestran las diferentes circunstancias que enfrenta el docente-tutor en su labor profesional.

El trabajo de investigación-intervención tanto en la CDMX como en B.C. permitió acceder a las memorias y experiencias que compartían los docentes en su rol de tutor independientemente de ubicarse en contexto diferentes. A partir del acompañamiento en las sesiones de tutoría grupal, la entrevista abierta, encuentros y un taller se propició el espacio para que los docentes-tutores compartieran su experiencia.

El eje analítico principal que resultó del análisis fue el malestar, pues en los discursos que comparten los docentes-tutores siempre está presente un desconcierto que propicia malestar frente a la tutoría. Los puntos principales, que se sitúan al inicio del trabajo tutorial en la Educación Media Superior, remiten a los incentivos proporcionados a los docentes como mecanismo para que accedan a cubrir la función de tutoría. Después sus testimonios señalan algunas experiencias en el momento en el que se les da el curso de capacitación cuya pretensión es capacitarlos para hacer frente a la labor tutorial. Finalmente refieren las situaciones que han pautado un orden burocrático del hacer de la tutoría, sostenido por un discurso institucionalizado frente al cual el docente abre interrogantes y cuestionamientos, que hasta el momento de la investigación-intervención los externalizan cada vez que se presenta la oportunidad.

En un segundo punto de este análisis y sin dejar de lado el eje del malestar, la autora presenta la insistente pregunta *¿Qué hacer en tutoría?*, pues de diversas formas los docentes-tutores hacen notar la inquietud por obtener una respuesta. A la par se descubre que frente a la pregunta que el mismo docente se plantea, se ha intentado buscar una solución, pero al no tener un anhelado parámetro de medición entre otras demandas de reconocimiento, se asumen imposibilitados o admiten una ambivalencia en su labor tutorial, situación que hace que el

docente-tutor reconozca que siente un malestar por habersele encargado la tutoría, y deja de lado valorar su propia experiencia.

Al finalizar este capítulo la autora muestra los sentidos que le otorgan los profesores-tutores a la capacitación. Parten del supuesto de que ésta solucione las dificultades. Estas inquietudes lograron surgir en la investigación-intervención mientras se realizaba el taller con los docentes. En el desarrollo de una sesión logran ver la tutoría desde otra perspectiva diferente a la del orden burocrático: aquella que permite partir de las necesidades del grupo tutorado y cumple las expectativas del docente-tutor más que cualquier expediente, pero para que el docente-tutor se permita la práctica tutorial debe realizar un recorrido de tipo personal.

Si bien la inserción de la función tutorial data de hace muchos años, realizar un análisis a partir de las experiencias del docente-tutor, quien ha estado al frente de la labor tutorial, permite hacer un recuento prestando atención a los puntos que el docente-tutor, en su discurso, dieron pie al eje analítico del malestar.

3.1. Desde la inserción del rol en el nivel medio superior y los años que le procedieron en el Bachillerato tecnológico

Para conocer y entender al docente-tutor en el contexto de las tutorías, el papel de la investigación-intervención fue un detonante, ya que permitió al docente-tutor expresar muchas situaciones en torno a la implementación de la tutoría en Educación Media Superior, EMS, desde dos puntos de vista de quienes ya fungían como docentes y tuvieron que asumir la función tutorial, así como desde la perspectiva de quienes se incorporaron después, y se encontraron con la tutoría como tarea inherente a la docencia y, por consiguiente, tuvieron que enfrentarse a diversas situaciones. No obstante, antes de mostrar dichos testimonios es pertinente remontarse al Capítulo 1 de este trabajo para recordar la lógica de la implementación del programa *Síguelo...* y tenerlo como referencia para conocer las situaciones que, desde la

práctica, enfrentó la institución y sus miembros. Dichas situaciones dieron origen al presente apartado, al que la autora ha determinado bajo el eje analítico del *malestar* para mostrar la problemática que surgió en el ejercicio de la práctica tutorial derivada de la interpretación del programa y las condiciones organizativas, así como la falta de actores que llevaran a cabo las funciones estipuladas en dicho programa.

En el momento en el que se realizó la presente investigación-intervención en ambas instituciones de Educación Media Superior (CETIS No. 1 CDMX y CBTIS 116 Tijuana), el programa *Síguele...* contaba con más de ocho años desde su organización. La investigación-intervención permite ver a cada institución desde lo específico, es decir, su relato histórico particular, en el cual se aluden a condiciones puntuales por factores como el personal, el conocimiento del tema, las necesidades de la escuela, de docentes y de estudiantes. Dichos relatos refieren a la situación actual en las tutorías en EMS en ambas instituciones donde, paradójicamente, se percibió la desalentada, combinada y deficiente ejecución de la práctica tutorial.

En lo particular, en el CETIS No. 1 de la Ciudad de México, el programa *Síguele...* sólo se hace notar por medio de los papeles de colores suspendidos en una pared donde el polvo y el aislamiento pretenden dirigirlos al olvido, pero se resisten y muestran su paso por la institución. Desde el primer contacto se detecta deficiencia: no hay tutor, ni tutorados en el espacio físico y asignado como “hora libre”. Esta forma de enunciarlo propicia la ilusión de la tutoría como esparcimiento, recreación o tiempo extra para concluir trabajos. El programa *Síguele...* en el CETIS está esperando un nuevo coordinador de tutorías, espera que manden al supervisor de zona para comenzar a cumplir con el requisito de entrega del archivo del tutorado. Es una larga espera.

En el norte de México, durante la investigación-intervención en el CBTIS 116 de Tijuana, se comienza a percibir la reactivación del mismo programa al ser impulsado principalmente

por la encargada del Departamento de Investigación. La investigadora percibió un enorme esfuerzo de esta funcionaria para propiciar el trabajo con docentes-tutores cuyo resultado apunta a favorecer a los estudiantes como tutorados. No obstante, la autora es consciente de que la tutoría es una labor que cada docente maneja como mejor puede según observó, puesto que el espacio destinado a la tutoría sirve hasta para que los estudiantes tomen los alimentos que no pudieron consumir en casa.

Ambas situaciones informan que cada escuela vivió *Síguele...* de maneras muy distintas, desde perspectivas, necesidades y recursos muy diferentes. Sin embargo, el malestar percibido en ambos planteles fue muy similar, así como el permanente cuestionamiento respecto al papel que juega la tutoría en los procesos de formación de los jóvenes en la EMS. Para comenzar el análisis sobre el malestar, la autora parte del primer factor detectado a partir del discurso de los docentes-tutores y que, en una secuencia espacio-temporal, la estrategia del incentivo para aceptar la tutoría genera malestar en los docentes-tutores cuando son retirados los beneficios.

3.1.1 Los incentivos

Para visualizar el malestar según la experiencia del docente-tutor es necesario remitirse a la historia de las tutorías en EMS, en las que el docente tutor recibía un estímulo económico y jerárquico por *ser tutor*, al tiempo que se requería cubrir un perfil para acceder al título de *tutor*. También en B.C. se escucha el mismo discurso: la tutoría en la actualidad no es nada remunerativa y lo sitúa en el terreno de lo *molesto*. Pero, ¿qué situaciones relacionadas con los incentivos hacen vivir con molestia las tutorías al docente-tutor? He aquí algunos testimonios:

Antes, ser tutor daba puntos para lograr acceder a un estímulo, que se reflejaba en mejor salario, pero se cortó ese estímulo y se acabó el encanto de ser tutor. Ahora, el profesor que es tutor lo es por convicción. Antes era por conveniencia. (Entrevista con A., Docente-tutor, CBTIS Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

Antes de la última reforma nadie se quejaba, porque ser tutor le daba puntos que se traducían en mejor paga, situación donde, yo pienso, radicaba el interés de muchos por ser tutores. Sólo que ahora que se quitó es cuando ya nadie quiere ser, y aunque se supone “es obligatorio” hay quienes no aceptan el puesto. (Entrevista con M.A., Docente-tutor, CBTIS Tijuana, 13 de septiembre de 2019).

Como se observa, en el momento de introducir el rol de tutor a las instituciones de EMS se recurrió a los estímulos, y conforme pasó el tiempo éstos quedaron como obligatorios. Se asignó una tarea adicional a la función docente como puede apreciarse en el siguiente comentario rescatado del diario de campo de la autora:

El docente D. comenta que él fue el encargado el semestre anterior: “es mucho trabajo y no hay compensación de por medio. Antes se daban incentivos que eran puntos. En ese tiempo todos querían ser tutores. Pero los incentivos se fueron, y también las ganas de ser tutor.” (Diario de campo, 8 de abril de 2019)

En los discursos de los docentes-tutores es recurrente realizar una separación que señala dos momentos en la práctica tutorial: cuando había estímulo y ahora que no lo hay. Hay cierta nostalgia cuando se habla del estímulo, de tal forma que pareciera que cuando el estímulo fue retirado se llevó consigo la capacidad de ser tutor. Un docente tutor menciona incluso que “se acabó el encanto de ser tutor”, pero ¿en qué le habilitaba al docente-tutor la existencia de un estímulo para hacer frente a la función tutorial? Más adelante podremos conocer a partir del proceso de investigación-intervención cómo vive el docente-tutor las tutorías.

3.1.2 Para comenzar: una buena intención. El curso de capacitación

En el caso del CBTIS 116 en Tijuana, el malestar hace su aparición poco antes que en la CDMX, es decir, se presenta en el contexto en el que se da el “Curso taller de formación de tutores de la Educación Media Superior”, coloquialmente referido como “curso de capacitación”, “curso para tutores”, etc. He aquí un testimonio:

Tomé dos cursos de *Construye-T*, dos cursos donde nos hacían ir a las siete de la mañana a la escuela Lázaro Cárdenas... Este..., me siento decepcionada porque en los dos resulta que ya para concluir el primer curso, al parecer de nueve meses, pues nunca me llega el documento, y resulta que a los instructores no les pagaban y como nunca les llegó el cheque dejaron de ir y ya casi por terminar... Yo tenía una nena de meses; debía madrugar porque la sesión en la CDMX era a las nueve, pero para Tijuana eran a las siete, a veces hasta tres horas antes por el horario de verano y siempre había que se caía el sistema. Como no tuve el documento, después me vuelven a mandar a los cursos e igual quedo en el aire, por la misma situación y obvio nadie va a trabajar por amor al arte. (Taller con tutores, M., docente-tutora, Tijuana, 1 de noviembre de 2019)

La docente-tutora M. comparte lo que vivió en la organización del programa, el peso que tiene conseguir un papel que avale la capacitación y poco comenta de los aprendizajes. Entonces, la mala experiencia con la conexión, las dificultades en el huso horario, situaciones administrativas con el personal se anteponen al contenido del taller. Para la docente, este primer encuentro con *Construye T* sería sólo el comienzo de una serie de situaciones que le *decepcionarían*.

Este mismo malestar frente a la idea de tomar un curso para tutores o un curso de tutoría, sumado a la mala experiencia, hace que la convocatoria al *taller* organizado por la autora con respecto al proyecto de investigación-intervención en el CBTIS 116 para trabajar con los docentes-tutores de primer semestre evoque las experiencias previas vividas por ellos mismos, y genera solamente el recuento de molestias generadas desde la implementación y se perciba como algo hostil para algunos docentes-tutores quienes comentan:

Yo vengo porque nos obligan a venir. La verdad yo siento eso, y es lo que usted nos pide que digamos sobre estar aquí. Me siento obligado, no me siento contento y es algo de lo que veo y eso es mi sentir: que vengo un poquito como con mi barrera de aquí

para allá –señala con la mano a la altura de su pecho y la extiende al resto de los presentes–. (Taller con tutores en el marco de la investigación-intervención, H., docente-tutor, CBTIS 116, Tijuana, 1 de noviembre de 2019)

Si en 40 años no he descubierto mis habilidades, entonces no las voy a descubrir nunca. Me parece irrelevante estar aquí. (Taller en el marco de la investigación-intervención con tutores, G., docente-tutor, CBTIS 116, Tijuana, 1 de noviembre de 2019)

El malestar generado por la implementación de cursos de capacitación sólo se hizo patente con los docentes-tutores de Tijuana. En su discurso se manifiestan las limitaciones presentadas en los alcances de los programas. Cada institución vivió un proceso diferente al insertar las tutorías en Nivel Medio Superior y esto lo denota: horario desfasado, transferencia de recursos o recursos escalonados que no tienen los mismos alcances debido a la ubicación geográfica.

3.1.3 Asignación espacio-tiempo para las tutorías y la labor burocrática

Además del desaliento generado por el retiro de estímulos, la implementación de un curso de capacitación y la obtención de un documento comprobatorio se suma una sobrecarga de tareas principalmente administrativas, así como la exigencia de orientar actividades diferentes a sólo la impartición de clases. Para el caso de la CDMX en el CETIS 1, en el momento de la investigación-intervención la autora se topó con un programa en decadencia, afirmación que se respalda con las observaciones anotadas en el Diario de campo acerca del contexto:

Hoy me ha invitado el profesor D., quien fuera encargado de tutorías el ciclo pasado, para conocer el espacio *Construye T*. Nos reunimos a mitad del patio y caminamos a mano derecha para subir por las escaleras. Mientras subimos el docente lamenta no haberme advertido con anticipación sobre el polvo que encontraré en el cubículo, así que deberé tener cuidado para dar continuidad a la visita. Subimos las escaleras del primer edificio ubicado a mano derecha del patio central; nuestro destino se encuentra

al término de las escaleras a mano derecha: una oficina rectangular que da la apariencia de ser agregada en el descanso de la escalera. Está acondicionada con paredes de lámina, pintadas en color café, y ventanas en los lados largos; el acceso está en uno de los lados cortos y el otro es el que limita con las aulas. Por dentro, esta misma pared se encuentra de frente a la entrada y luce ataviada con trabajos sobre proyecto de vida, autobiografías, sueños e ilusiones de las generaciones que han pasado desde que inició el proyecto, pero sin sobrepasar el 2016. El docente toma sus llaves y al abrir me lanza la advertencia nuevamente: hubiera sido conveniente que vinieras preparada con guantes y cubrebocas, allá adentro hay un montón de polvo de que no se ha usado. Yo limpiaba cuando era mi espacio, pero ahora no hay quien lo haga, como no hay compensación, pero sí hay tiempo de más para invertir ¿Quién va a querer? (Encuentro con D., docente-tutor, CETIS CDMX, 8 de abril de 2019)

En la historia del CETIS en la CDMX quedan apenas rastros del programa *Síguelo...* en sus dimensiones de *Construye T* y SiNaTA. Son restos de trabajos realizados por varias generaciones, los cuales permanecen suspendidos en la pared, mientras que, en los archiveros, aún existe un cúmulo de documentos sin retomar, quizá desde su elaboración, pues la firma del tutor pareciera un “sello del olvido”, cumpliendo el fin para el que son solicitados: una ficha que forma parte de un expediente. Quizá nunca tuvieron una revisión minuciosa debido a que varias respuestas plasmadas parecieran al azar. Se percibe un esfuerzo por reunir todos esos trabajos en este lugar, mismos que han pasado a formar parte de la estructura del espacio, y el polvo refleja el abandono, ya que no ha sido agregado ningún otro papel desde tres años atrás.

Al respecto de los espacios asignados, Satulovsky (2012) afirma: “Disponer de un espacio da cuenta de una inserción institucional. No tenerlo también es significativo.” Lo mismo sucede con aquellos espacios no físicos, aquellos espacios que se registran en un horario

escolar y que además nos remiten a un aula bajo el nombre de tutoría grupal, pero que al encontrarla uno descubre un aula vacía. Esta situación es la que vivió la autora en su primer encuentro con las tutorías académicas. Todo quedó registrado a modo de experiencia en su Diario de campo:

He estado esperando toda la semana mi primer encuentro con un docente en el área de tutorías, sin embargo, hoy que llegó, esto no es posible: el aula ocho de la planta baja está vacía. Mientras soy apoyada por la subdirectora Ing. D. para ubicar al docente, me comenta que desconoce por qué no está el grupo y el docente-tutor en el aula. Comienzo a experimentar decepción, porque he venido a una tutoría grupal que ya no se imparte. Casi para finalizar los 50 minutos asignados a la tutoría, la Ing. D. localiza al docente vía celular y acuerda que la sesión de tutoría del viernes se dé como lo marca el horario.

(Diario de campo, CETIS 1, CDMX, 8 de marzo de 2019)

En el primer lugar donde se realizó la investigación-intervención (CDMX) es posible ubicar un espacio físico para la tutoría, aunque ya no está vigente, pues el polvo evidencia el abandono, y el espacio asignado en el horario escolar ya no se lleva a la práctica. Tanto docente-tutor y tutorados no están en el lugar y hora indicados.

En el discurso de los docentes-tutores con respecto a la organización de la tutoría ésta se remonta a una práctica de encargos de tipo burocrático. Las siguientes evidencias manifiestan un malestar en la práctica tutorial, ambas registradas en los dos planteles (CETIS y CBTIS), pero el discurso más claro y detallado es detectado en la ciudad de Tijuana:

Nos dan la indicación que como profesor se debían incorporar a las clases las actividades de *Construye-T*. Recuerdo que todos “saltaron” alegando cuestiones de tiempo, pues el uso de las fichas hacía que se restara tiempo a la clase, situación por la cual pienso que el programa “se vino abajo”. A veces el estudiante se engancha con

problemáticas del momento, por eso es difícil seguir un programa. (Entrevista con JLV, docente-tutor, CBTIS 116, Tijuana, 19 de septiembre de 2019)

La propuesta oficial del programa *Síguele...* sostiene el empleo de seis estrategias de intervención para acompañar al estudiante en su paso por el nivel medio superior. Para lograrlo se considera diversos actores quienes ejecutarán cada una de las estrategias, las que, a su vez, se clasifican en dimensiones. Sin embargo, las condiciones reales de los planteles difícilmente permiten cumplirlas. Las condiciones de cada una de las instituciones referidas en este trabajo de investigación-intervención obligan a buscar opciones por falta de personal: reasignan labores a los mismos docentes, quienes, a su vez, en un intento por cumplir el encargo de dar tutoría, utilizan las estrategias y enfocan el objetivo de éstas basándose en dos o más estrategias de intervención del Sistema Nacional de Tutoría Académica, *Construye-T* y Orientación Vocacional.

Entonces, la labor tutorial se limitó a ejecutar las actividades de un recurso denominado “fichas”, las cuales pertenecen a la estrategia de intervención de *Construye-T*. Dichas actividades tienen como objetivo el desarrollo de habilidades socioemocionales. Cuando el docente-tutor comparte la experiencia vivida, en la cual todos tenían que aplicar una ficha en todas las asignaturas que imparte en la institución y en todos los grados con los que trabaje, se presenta otro malestar tanto para el docente como para los estudiantes, debido a que todos los docentes, sin importar el grado en el que trabajan, parten de la ficha número 1, situación que genera repetición. Ésta no era la mecánica de la utilización de las fichas porque éstas están destinadas a un grado escolar específico. Es decir, *Construye-T* se divide en dimensiones donde *Conoce-T* es la primera y se enfoca únicamente en estudiantes del primer año de bachillerato, así como el *Conocimiento de sí mismo*, una habilidad socioemocional por desarrollar para los de primer semestre, y *Vida saludable* para los estudiantes de segundo semestre. Esta lógica se aplica para las otras dos dimensiones: *Relaciona T* y *Construye T*. Por lo que es de entender

que la consigna encargada a los docentes de aplicar una ficha al inicio de clase, además que restaba tiempo a los docentes para la impartición de su asignatura propició repetición de temas en las fichas. Todo ello traducido en *malestar*, situación que se percibe claramente en la siguiente evidencia:

La escuela vivió una etapa donde cada docente de cada asignatura tenía la encomienda de aplicar una ficha de *Construye-T*, lo que generó descontrol e hizo que las fichas se aplicaran de forma repetida por no seguir un orden. En la historia de la escuela, las fichas se consideraron como una labor adicional al docente, o al menos para mí sí lo son. (Entrevista a CH., docente-tutor, CBTIS 116, Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

En el recuento del trayecto que hacen los docentes en la implementación del programa dan muestra de diversas actividades generadas en un esfuerzo por llevar a cabo las actividades sugeridas y, en su hacer, son los mismos docentes-tutores quienes van estructurando estrategias para que se cumpla con lo estipulado dejando de lado las necesidades del tutorado. Un maestrante de MEMS, UPN Tijuana explica

Por ejemplo, cuando se implementaron las fichas de *Construye-T*, se tenía que dar durante la clase, sin importar si era el grupo de tutoría o no, lo que hizo que se repitieran las fichas y todos los docentes estuvieran haciendo lo mismo, por lo que comenté a mi coordinador que meter *Construye-T* en las materias es quitar tiempo a la materia, además de duplicar el trabajo y yo creí que era mejor introducirlas en tutorías. (Encuentro con VM., maestrante MEMS, UPN Tijuana, 7 de septiembre de 2019)

Las situaciones presentadas hasta el momento son una muestra del malestar que generó el establecimiento de las tutorías, la impartición de un curso de capacitación y la carga de trabajo que representó por las demandas de llenado de fichas y armado de expedientes, es decir, situaciones burocráticas que no permitían al docente posicionarse como tutor frente al grupo por la demanda de encargos: el *papeleo*. Esta misma situación se aprecia en otro proyecto de

investigación-intervención sobre la tutoría en Educación Superior; al respecto Monterrosa y Negrete (2018) explican:

Si bien la investidura del rol tutorial, como hemos visto, implica algo más complejo, en los hechos, ésta se circunscribe a la asesoría de encargos académicos que reproducen el orden burocrático y administrativo en la mayoría de las veces. Es decir, que aun cuando hay tutores que tienen ganas de cambiar las cosas, que tienen deseos instituyentes innovadores, su labor irá a contracorriente con las prácticas instituidas. (p. 22).

Este orden burocrático frente a la demanda de ejecutar las funciones de los actores citados en el manual representa para el docente-tutor un desbordamiento de actividades, ya que a falta de asignación o nombramientos como Tutor institucional –actor al cual los docentes consideran como encargado o coordinador de tutorías– son los docentes quienes tienen que cubrir dichas funciones. Es decir, de entre el grupo de docentes de una institución se debe elegir a quien coordine tutores y actividades. En el CBTIS No. 116, una docente-tutora comenta al respecto:

Reconozco que ese papel de coordinador de tutoría sólo lo pueden desempeñar los docentes suficientemente entusiasmados con una vida personal tranquila, tiempo suficiente para trabajar en la escuela y, además, en casa. Yo no podría con estas exigencias, porque demanda más tiempo. Ya es suficiente con preparar clase, atender a la familia... Además, estudio y hago cosas en general y son las razones por las cuales no aceptaría un cargo de coordinadora. Me atrevo a decir que no hay nadie que quiera trabajar horas extra sin pago adicional. (Entrevista con GT., docente-tutor, CBTIS 116, Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

La burocratización ya mencionada es percibida por los docentes-tutores en relación con lo que representa para ellos, como el caso de la carga de trabajo y la disminución de estímulos, cuando la única razón para hacer frente a la tutoría es el posicionarse frente a la misma:

Considero que a los docentes no les agrada dar tutoría porque es mucho trabajo adicional y sin dinero extra, pero no piensan que finalmente es una hora laboral la cual se paga en la jornada. Pero antes, ser tutor le daba puntos para lograr acceder a un estímulo, que se reflejaba en mejor salario, pero se cortó ese estímulo. Se le acabó el encanto al ser tutor. Ahora el profesor que está como tutor es por convicción. Antes era por conveniencia. (Entrevista con M.A., Docente-tutor, CBTIS 116 Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

Se suele recurrir al recurso *otros docentes*, es decir, usar la tercera persona del plural para expresar aquello que mediante la voz de otros también es la voz de quien lo manifiesta.

Creo que son pocos los que quieren ser tutor. No creo que haya muchos, en especial por esto de que antes tenía un valor curricular en eso del “desempeño docente” que favorecía con un puntaje para poder subir de puesto o compensación económica, pero cuando la quitaron fue que se empezó a oír la frase: *no quiero ser tutor*. (Entrevista con CHO., docente-tutor, CBTIS 116 Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

En esta primera descripción del malestar docente frente a la tutoría, la autora trata de evidenciar una pequeña parte que está estrechamente relacionada con lo burocrático. La forma en que se utilizó para introducir la aceptación de las tutorías entre los docentes de EMS fue asociarla al estímulo económico. El discurso oficial, en contraparte, reconoce a las tutorías a nivel medio superior como estrategias preventivas de deserción escolar cuyo establecimiento se dio por medio de ascensos en la carrera de los docentes y el estímulo económico como mecanismo simple de estímulo-respuesta, situación que puso énfasis en la compensación y no en el desarrollo del quehacer profesional. Situación que también se vive en otros países como

lo documenta Satulovsky (2012): "La burocratización. Se denomina de esta forma la tarea que pone su acento en prácticas administrativas vacías de contenido pedagógico, que diluye, debilita, y desjerarquiza el rol del tutor." (p. 82).

Tanto Satulovsky como Monterrosas y Negrete exponen que la burocratización de la tutoría desempeña un papel importante frente a la labor tutorial, y puede llegar a sobreponerse al fin de ésta. En los encuentros con docentes de ambos planteles mencionados surgen situaciones ligadas con la burocratización en diferentes formas como la implementación de la tutoría a partir de recompensas para lograr la aceptación y, posteriormente, por el mecanismo de implementación que requería evidencias escritas, situación que pasó a ser una carga por ser necesario elaborar documentos, generar un archivo de cada tutorado. Entonces se centraba la atención en lo administrativo y no en el tutorado. El docente-tutor pierde el sentido de la funcionalidad de un expediente al remitirse al *encargo*, por lo que el contenido de éste pasa a ser parte sólo de un requisito, un único fin:

Hablo por todos los docentes, ... que lo que enfada de las tutorías es tener que elaborar tanto reporte. Considero que la elaboración del reporte no dice nada, porque si no se llena con dedicación, no dice nada. Sugiero otra forma de medir, pero no habrá una mejor que la conducta del muchacho a su egreso de la educación media superior. Esto de llenar por llenar es como *formatitis*, o sea, formato y formato. En administración, todo reporte se considera un dato, pero al caso es lo mismo. Si no tiene un uso, ¿para qué hacerlo? Todo dato sin uso es basura. (Entrevista con JLV., docente-tutor, CBTIS 116 Tijuana, 19 de septiembre de 2019)

Este sentido generado frente a la sensación de estar reuniendo datos *basura* diluye el verdadero sentido de la labor tutorial frente a la tarea del tutor de tener que reunir *evidencias* para generar un *expediente*. Satulovsky (2012) plantea reflexionar sobre la finalidad de reunir tales documentos:

Nos preguntamos ¿qué es documentar? ¿Cuál sería el destino y el sentido de esa documentación? ¿Cuál es el instrumento diseñado para obtener esa información?... Como vemos, todas estas preguntas –y muchas más– no encuentran respuestas en la normativa, sino que ameritan reflexión, necesidad de acuerdos compartidos y el diseño de estrategias situadas a cada institución. El cumplimiento de esta normativa sin reflexión, que sostenga sólo el hacer, conduce a la burocratización y dilución pedagógica del rol del tutor. (p. 55)

Entonces, el llenado de fichas sumerge la labor docente en una enajenación de la función tutorial sólo para cumplir con el orden burocrático, armado de expedientes, fotocopiado y llenado de fichas sin asignar algún sentido. Toda la información contenida en el archivo pasa a ser un requisito institucional y se aleja de fungir como una herramienta para el docente. Tanto fichas como registros perdieron el sentido de dotar al docente-tutor con datos e información útil e importante para el acompañamiento de los tutorados. Más bien resultan ser un cúmulo de hojas organizadas por nombre, generación, colocadas en una estantería donde el polvo da cuenta del olvido.

Frente a estas cuestiones de la burocratización en la tutoría, Monterrosa (2018) ha documentado que tales circunstancias demeritan la iniciativa del docente, ya que entre lo instituido y el deseo de lo instituyente se pierde al tutorado:

Si bien la investidura del rol tutorial, como hemos visto, implica algo más complejo, en los hechos, ésta se circunscribe a la asesoría de encargos académicos que reproducen el orden burocrático y administrativo en la mayoría de las veces. Es decir, que aun cuando hay tutores que tienen ganas de cambiar las cosas, que tienen deseos instituyentes innovadores, su labor irá a contracorriente con las prácticas instituidas. (p. 22)

En el mismo tenor que la burocratización, en la tutoría remite al cumplimiento de encargos. El autor Enríquez, E. (2002) hace una referencia al peso ejercido por el orden burocrático frente al del jefe, mismo que conduce a un juego de engranaje, donde la organización es quien manda anulando la posibilidad del carisma, misma que relaciona la imaginación y las relaciones personales:

En el caso de la burocracia, el problema del jefe desaparece: es la organización la que manda. Los individuos que tienen responsabilidad sólo tienen responsabilidades delegadas por la organización y, por lo tanto, la organización es vista como la instancia fundamental. Debe funcionar como una máquina en la que todos los engranajes están muy bien aceitados; cada miembro de la organización no es más que un engranaje, un elemento del conjunto ¿Por qué? Porque la idea básica es contar con una organización absolutamente racional. Diría que la organización burocrática se funda contra la idea del carisma, porque en el caso del carisma hay imaginación, hay relaciones personales muy fuertes, hay mucho de arbitrariedad y en cambio en este caso se quiere crear algo perfectamente racional. (p. 90)

El orden burocrático que expone Monterrosa (2018) y Enríquez, E. (2002) muestra por una parte el cumplimiento de una función. En este caso la tutoría se convierte en una serie de encargos que la institución educativa hace al docente-tutor, quien tendrá la tarea de ejecutarlos. Por otra parte se puede ver cómo, si se cumplen, se imposibilita los deseos instituyentes, innovadores o el carisma para hacer su propia práctica tutorial. En el taller efectuado en Tijuana en el marco del proyecto de investigación-intervención con tutores, dos de los docentes-tutores ejemplifican su labor docente a partir de la lógica de la máquina: por un lado la función de los engranes y, por otro, un circuito de redes (Ilustraciones 1 y 2). Si bien, en la exposición de su lámina el docente-tutor menciona que es ingeniero de profesión, también está inmersa la historia de su docencia, la necesidad de que se diga *qué hacer en tutorías*. A partir de la

necesidad, reconoce qué parte de su estrategia se basa en sus conocimientos como docente para dar paso a la tutoría.

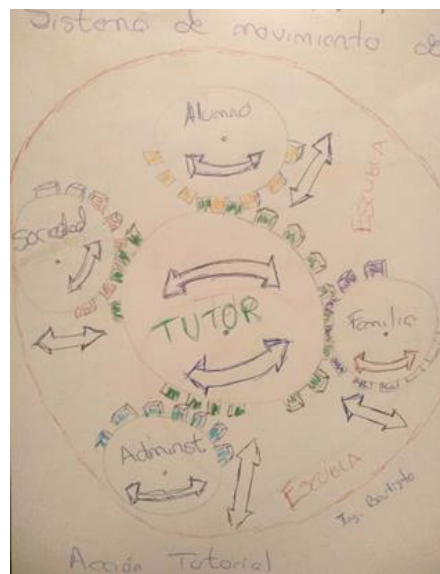


Ilustración 1. Elaborada por M.A., docente-tutor del CBTIS 116.

Como Enríquez, E (2002) menciona con referencia al sistema de engranes: “debe funcionar como una máquina en la que todos los engranajes están muy bien aceitados, cada miembro de la organización no es más que un engranaje, un elemento del conjunto”. (p. 90) Entonces, en la ilustración, el docente-tutor M.A. se asume como una parte de un todo:

Se entiende que todas las escuelas tienen una cabeza que es el tutor, el funcionamiento sería el mismo para un esquema parecido, donde el director podría estar al centro y los profesores alrededor, agregando más sistemas o más engranes de las situaciones que se van entrelazando. (Taller en el marco de la investigación-intervención con tutores, M.A., docente-tutora, CBTIS 116 Tijuana, 1 de noviembre de 2019)

Al realizar los encargos burocráticos encomendados a la tarea del tutor, la organización funciona, pero lo hace sólo atendiendo las necesidades que considera el orden burocrático, y deja fuera las necesidades del estudiante, es decir, del tutorado.

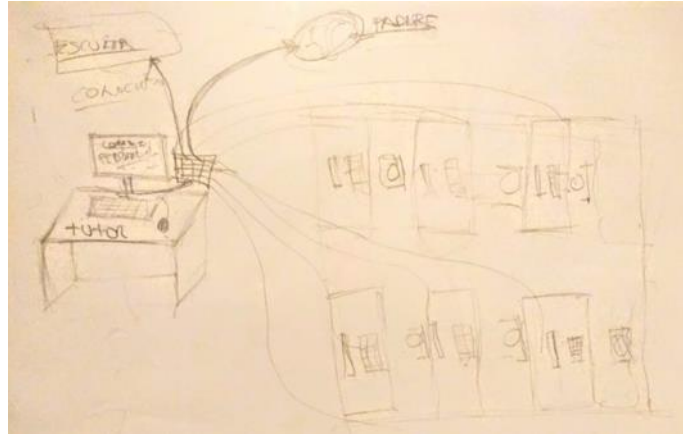


Ilustración 2. Elaborada por G.B., docente-tutor del CBTIS 116.

En esta segunda ilustración, el docente-tutor G.B. explica según su experiencia el funcionamiento de la tutoría a partir de un sistema mecánico:

Yo, como tutor, me ubico en el módem que es el que hará que todos se interrelacionen y salga de ellos lo que tienen, lo que les preocupa y el concepto que tienen de ellos mismos, y sale hacia afuera: la escuela y los padres. (Taller en el marco de la investigación-intervención con tutores, G.B., docente-tutora, CBTIS 116 Tijuana, 1 de noviembre de 2019)

Como informático, el docente-tutor se sitúa en lo que conoce, y es desde su laboratorio de cómputo que percibe a la tutoría como un sistema de redes que interactúan. Se reconoce una aleación entre el trabajo burocrático con el que Enríquez (2002) denomina *carisma*, pues, aunque remite a las preocupaciones del estudiante, éstas se centran en la atención de encargos burocráticos para el logro de un objetivo: la certificación de nivel medio superior.

Hasta aquí se ha realizado un recorrido donde se hace resaltar algunas circunstancias vividas por los docentes-tutores en la implementación o primer encuentro con las tutorías en EMS y cómo es que, frente a la práctica, representan el malestar del tutor. Esta primera parte del análisis de evidencias encontradas durante la investigación-intervención en dos instituciones educativas en diferentes lugares geográficos del país permite realizar un recuento del pasado, lo que se desarrolla bajo el eje analítico de *malestar*, determinado por el tipo de

experiencia que comparten. El último aspecto abordado en este apartado, el orden burocrático, da pauta a la siguiente línea de análisis que surge en la práctica del docente y las propias inquietudes del docente-tutor respecto a lo que debe ser la tutoría.

3.2 *¿Qué hacer con la tutoría?*

El apartado anterior permite ver cómo el pasado se articula con el presente de la tutoría. El presente apartado se enfoca en las situaciones actuales que evocan el pasado, pero que permiten concebir o recrear la tutoría del presente. Aquí es cuando las evidencias del trabajo de investigación-intervención recolectadas señalan la interrogante presente del docente-tutor, ya que necesita definir sus funciones como tutor después de todo un trayecto de mandatos, manuales, programas y encargos vividos. Por ello, el apartado inicia presentando los modos en que los docentes-tutores hacen frente a la tarea y cómo transitan entre un saber y no saber para finalizar con una demanda que consideran necesaria para acabar supuestamente con el malestar que representa no saber qué hacer en la tutoría: un curso de capacitación.

3.2.1 *Apegarse a un programa o improvisar*

Es importante saber cómo han vivido los docentes-tutores y el proceso que han tenido desde el establecimiento de las tutorías para la EMS. La autora presenta la necesidad que tienen los docentes de hablar de un antes y un ahora, ya que es parte de su historia, de cómo se ha ido construyendo la práctica tutorial donde las evidencias muestran que han encontrado más desconciertos que certezas. Las siguientes evidencias muestran al docente-tutor haciendo frente al compromiso de incorporar la tutoría como parte de su labor como docente, pero sin saber cómo hacerlo: “La tutoría y las clases son cosas que se tienen que hacer; no te preguntan, sólo te asignan el grupo, y ya.” (Entrevista con D., docente-tutor, CETIS 1 CDMX, 8 de abril de 2019)

Entender el posicionamiento del docente-tutor frente a la tutoría es complejo. Los cursos de capacitación para tutorías discontinuos, su complejidad, una organización propuesta en el programa que supera a los actores, las condiciones reales de los planteles, todo esto imposibilita el cumplimiento y ejecución del programa. Por otro lado, la postura del docente como profesional, en el *deber ser* asumiendo el rol, se ve alterada, la institución cumple con el requisito de brindar acompañamiento al estudiante por medio de los tutores y los docentes con nombramiento de tutor reciben un estímulo. Más adelante cambian las reglas de este acuerdo, pues ya no hay compensación, pero la labor del docente tutor permanece y entonces se desata una serie de situaciones que ponen en evidencia las carencias en el programa y su estructuración.

Entonces surge en el docente la necesidad de reconocer que no sabe cómo enfrentar las tutorías, ya que la labor como tutor se centró en el orden burocrático atendiendo encargos, como la elaboración de expedientes, información del estudiante y llenado de fichas, pero se dejó de lado el eje principal de la tutoría: el tutorado. Aunque haya existido un curso de capacitación, éste sólo se dio *al inicio*, en los primeros años del programa, por lo que los docentes que se integraron a la institución o que comenzaron su carrera como docentes en los años posteriores al curso de capacitación, se encontraron sin herramientas o sin una inducción que les diera un panorama de lo que es la tutoría. En los encuentros con un directivo en el CBTIS se pone en evidencia esta situación cuando reconoce que es una mala práctica sólo asignar tutorías sin brindar algún preámbulo:

A veces el tutor no conoce a su grupo, a los muchachos, porque en el espacio los chicos se salen a jugar. Igual yo, he querido hablar con los maestros, pero no me entienden o no me doy a entender sobre la importancia... Hablar con el docente, principalmente con los maestros nuevos, ya que son los que menos conocen, pero para rellenarle el horario se le asignan tutorías y nunca se le dice qué es lo que tiene que hacer o qué es la tutoría.

(Encuentro con I.G., Director del Departamento de Investigación, CBTIS 116 Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

Es mucho el material que se generó para la inclusión de las tutorías en la educación media superior y otro que se agregó por considerarlo afín, como las fichas de *Construye T* además de sus estrategias, dimensiones y habilidades socioemocionales, un cuadernillo donde se presenta brevemente la propuesta de tutorías, entre otros materiales, y un curso fugaz para capacitar a los docentes a fin de que funjan como tutores, por lo que resulta interesante comprender por qué el docente-tutor expresa que no sabe qué hacer en la tutoría. A continuación siguen los decires de algunos docentes:

Deberías agregar a la investigación qué haces sobre las tutorías que no hay un marco legal. Que lo único que se puede ver en las tutorías es lo académico, que lo demás se debe canalizar con un especialista. El docente, si puede o sabe, podrá dar contención, pero no atenderá. Hay la necesidad de ubicar los límites de la tutoría para mostrarle al docente donde están los límites en la tutoría. (Encuentro con D., docente-tutor del CETIS CDMX, 24 de mayo de 2019)

No se puede hacer el papel de tutor por dos razones: no sabes exactamente qué vas a hacer y, segunda, confundes tus actividades que tienes que hacer o te sobrecargas. (Entrevista con GT, docente-tutor, CBTIS 116 Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

Deben existir objetivos de tutoría y marcar metas, líneas de acción, actividades que dan forma a las líneas de acción y responsables de cada actividad. Mientras no se cuente con eso, no se podrá medir si se está cumpliendo el objetivo. (Entrevista con T, docente-tutor, CBTIS 116 Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

A mí, lo que me interesa es que me dé técnicas, ¡técnicas! Ya tengo 40 años de servicio y hasta ahora no sé. Quiero una técnica nueva. (Taller en el marco de la investigación-intervención con tutores, D., docente-tutor, Tijuana, 1 de noviembre de 2019)

En mi caso son dos cosas; la primera es que no tengo definido cuál es mi función como tutor porque nadie me lo ha dicho. Esto del acompañamiento aplica únicamente para lo académico o también lo sentimental o emocional. ¿Qué hago? Y la otra es ¿Cómo abordar ciertos temas? ¿Cómo hacerle? (Encuentro con VM, maestrante MEMS, UPN Tijuana, 7 de septiembre de 2019)

No hay líneas de acción o directivos que nos digan qué es lo que se tiene que hacer, cómo solicitar visitas o hablar con los otros docentes para ver cómo van los muchachos. Básicamente, las líneas de acción; y es algo que falta en la escuela. (Entrevista con G., docente-tutor, CBTIS 116 Tijuana, 19 de septiembre de 2019)

Las enunciaciones anteriores forman parte de una demanda que surge de las pautas de cómo se ha formado el docente-tutor como docente. Parte de lo que sabe hacer es llevar a cabo un programa de asignatura a partir de objetivos y temática específica por lo que espera tener lo mismo para la tutoría. Otra parte de las demandas surge de la diversidad de información que se ha brindado al docente-tutor para realizar la práctica. Esta cantidad de información lo supera, considera que es demasiado, y se siente incapaz de cubrir todo aquello que se la ha indicado debe hacer.

El tutor como docente (pues es la función que realiza principalmente y en la que cuenta con mayor experiencia), en su demanda reitera la solicitud de un programa, un marco, técnicas, objetivos y metas, así como las figuras encargadas de monitorear o supervisar la ejecución de todo eso. Responder a la incertidumbre sin algo prescrito lo incomoda e inquieta.

Por eso se considera que esta demanda está dentro de la línea del malestar del docente-tutor en la ejecución de la labor tutorial, pues el desconcierto de no saber qué hacer lo sumerge en interrogantes y demandas que no son respondidas, y mucho menos resueltas. El reconocimiento de un Supervisor cuando menciona que las tutorías se asignan para rellenar el horario es la evidencia de la falta de una estructura para el docente. Pero ¿es necesario explicar

al docente-tutor qué hacer en las tutorías? Hasta este momento del análisis se considera que la tutoría exige una labor profesional que no esté sujeta a una prescripción general, sino en el caso por caso, de ahí lo incierto y su complejidad, pues no hay manera de predecir las situaciones que deberá atender en la tutoría. El Departamento de Investigación del CBTIS 116 ha reflexionado con respecto a que un encuadre delimita; y también refiere la apertura que se le ofrece al docente-tutor para que se mueva en el sentido de las demandas de los tutorados. No obstante, y por las evidencias mostradas, el docente desconoce tal beneficio, como se señala en el testimonio siguiente:

Tengo tiempo que percibo la necesidad de brindar al docente un encuadre de su función, pero también es restringir el campo de posibilidades de ayuda que el docente-tutor puede brindar al estudiante. ¡Y pues no!, porque no están cerrados, y no tienen temas prohibidos, es decir, que incluso los temas familiares no están prohibidos. Pero todo ello se debe dar o se pide que sea *con decencia*, o buscando no intimidar o hacer sentir mal al muchacho, [*hay que*] saber establecer una relación de confianza, ya que el estudiante es el que se acerca y *se abre* para hablar de temas personales. Se requiere que el tutor tenga un buen criterio para saberlo acompañar, apoyarlo o canalizarlo. (Entrevista con IT., Subdirectora del Departamento de Investigación, CBTIS 116 Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

Paradójicamente, el no tener visualizado un marco en el cual hacer *Check List*, es decir, como no hay una lista de verificación o cotejo, el docente se permite partir de sus aptitudes o destrezas, de las situaciones que maneja y tiene conocimientos que al grupo le faltan, y van desde información hasta la asesoría académica. Es decir, que dentro del desconocimiento de lo que el docente-tutor puede hacer en tutorías, se aventura a diseñar su propio estilo de tutoría. Lo anterior se trata con detalle en el siguiente apartado.

3.2.2 Definir la tutoría: ¿Qué es y cómo se hace?

Un docente de la CDMX, en su primer encuentro como tutor de un grupo al que ve dos veces por semana para impartir la materia de Estadística, opta por apoyarse en los tutorados y conocer sus necesidades. La consulta toma por sorpresa al grupo pues ya ha transcurrido un mes desde que inició el semestre, y es la primera vez que se reúnen en el contexto de tutoría. La autora retoma dicha situación de su diario de campo:

En la plática sostenida con el grupo, el profesor hace la planeación de lo que pueden ver en las sesiones de tutoría, para lo cual considera al grupo y pregunta sobre lo que les gustaría que él hiciera como tutor, pero ellos no parecen tener alguna idea de lo que se puede hacer. El profesor lanza algunas propuestas a manera de lluvia de ideas, y resalta la importancia de hablar de algunos temas, como hacer un plan de estudios, entrar a la universidad, seguir preparándose... (Diario de campo, CETIS 1 CDMX, 15 de marzo de 2019)

Otro docente, quien se retiró de este campo por licencia sindical y que después de tres años de ausencia se integró a la plantilla de la institución con la encomienda adicional de fungir como tutor, opta por utilizar herramientas ajenas al bachillerato tecnológico frente a la incertidumbre de ¿Qué hacer en tutoría?:

No se maneja un plan o alguien que supervise o nos diga qué hacer, por lo que es el docente quien debe realizar el plan. Tengo el proyecto y la idea de tomar de base el programa de tutorías vigente en escuelas particulares y éste consta de tres libros. Lo principal será aplicar un cuestionario a los estudiantes y a partir del cuestionario y, considerando los tres libros, elaboraré el plan. Llevo 40 años de servicio y no es la primera vez que doy o voy a dar tutoría. (Entrevista con GB., docente-tutor, CBTIS No. 116 Tijuana, 19 de septiembre de 2019)

El docente-tutor cree que el desconcierto de no saber qué hacer en tutoría lo perciben los estudiantes, por lo que siente la necesidad de diseñar su propia estrategia o elaborar un plan de acción tutorial para su grupo. Este sentir se ejemplifica gracias a un cortometraje que el grupo estudiantil de teatro del CBTIS 116 elaboró bajo el título de *Renegados*, donde los estudiantes presentan a un docente nuevo dirigiendo un grupo *en retención*, práctica escolar de la cual se sabe gracias a las series y programas de otros países, ya que no forma parte de las medidas escolares en México.

Este cortometraje de *Renegados* refleja lo que también los chicos perciben del docente, esto de “no saben qué hacer” en el aspecto de la ayuda y la escucha; y como maestra y compañera les entiendes, porque si está afectada, ni un abrazo a veces es bueno, porque no sabes... y sale contraproducente. (Entrevista con IT., Subdirectora, Departamento de Investigación, CBTIS No. 116 Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

El desconocimiento del material como *Construye T* o el manual de *Síguelo*, lo distante en tiempo del curso brindado en los inicios de la tutoría a la fecha actual, la incorporación de nuevos maestros, la confusión del objetivo de las tutorías como encargo académico-burocrático y no para el acompañamiento hacen que el docente aplique sus propios recursos enfocados en sus habilidades, su experiencia o formación para cubrir las demandas que él mismo reconoce como parte de la tutoría; no obstante esta determinación sitúa al docente-tutor en la interrogante de si lo que se hace es lo adecuado:

Además de ser algo que me gusta, considero que la lectura es una actividad básica asociada a la comprensión. Es por ello por lo que, al iniciar con un grupo tutorado, asigno un libro para leer, del cual se va realizando de manera dosificada una síntesis y conclusión a la par que apoyo con ejercicios de matemáticas para agilizar la mente y el razonamiento matemático. Esto lo implemento después de percatarme que el estudiante llega con un nivel muy bajo en matemáticas. Del aspecto individual, es decir, lo

emocional me apoyo en una plataforma que el estudiante y sus padres llenan; es *Edumedia*, que es una plataforma privada; son como 200 preguntas y se muestran en un formulario en *Excel* y brinda acceso a la información personal del estudiante, además de que realizo consulta con los padres cuando detecto una alerta, o bien, los recibo cuando ellos lo detectan en casa y piden entrevistarse. (Entrevista a CHO., docente-tutor, CBTIS No. 116 Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

El docente-tutor CHO. parte de sus gustos e intereses como la lectura para dar tutoría, lo cual, sin planearlo, pone en marcha tres de las estrategias de intervención sugeridas para el acompañamiento, que son en el orden que las enuncia: fomento a la lectura, tutoría académica y el aspecto socioemocional, para el cual hace referencia a una herramienta que pocos docentes mencionan: *Edumedia*, como base de datos para conocer aspectos de la vida personal del estudiante, así como la apertura para trabajar en conjunto con los padres.

En el siguiente testimonio, la docente-tutora ejemplifica diferentes actividades de la tutoría como la asesoría académica y enuncia algunas actividades que se atribuyen a la función de tutoría, como la entrega de calificaciones en casos de reprobación y la comunicación con los docentes de su grupo tutorado a partir de escritos. En cuestión del aspecto socioemocional remite a un factor externo que brinda apoyo a la institución: los estudiantes de licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Baja California son los que acuden a realizar prácticas profesionales con los estudiantes del CBTIS No. 116:

Las actividades que realizo son el asesoramiento en materias deficientes [*sic*] como física; si se requiere asesoría académica o si la situación no es escolar, mandarlos [*sic*] a asesoría psicológica. Contamos con asesoría con muchachos de la UABC. Y la tarea que sí se nos ha encomendado como tutor es la entrega de boletas y hablar con los padres en caso de que requieran aclaración. Esto es posible debido a que cuando el docente entrega calificaciones debe incorporar una hoja con las causas de reprobación,

y esto es un apoyo al tutor para que pueda exponer al padre los motivos por los cuales se reprueba al chico. (Entrevista con GT., docente-tutor, CBTIS No. 116 Tijuana, 19 de septiembre de 2019)

Otros docentes sitúan su labor en el apoyo o en dar clases compensatorias al estudiante y sólo aplica para la materia que imparten:

El ciclo pasado no vi nada de las fichas porque los estudiantes andaban mal en matemáticas y consideré utilizar el espacio de tutoría para dar clase de geometría sacando más provecho, pues la asesoría en esa materia se necesitaba para resolver problemas matemáticos o enseñarles a estudiar, porque vienen mal de secundaria. Entonces, esto genera que las necesidades del grupo sobrepasen cualquier programa siempre apuntando a lo más productivo [*sic*]. (Entrevista con JLV., docente-tutor, CBTIS 116 Tijuana, 19 de septiembre de 2019).

Se retoma la siguiente observación del Diario de campo en la CDMX realizada en el interior del CETIS 1, pues remite a la asesoría académica como actividad de la tutoría:

Al inicio había un aproximado de ocho alumnas, y en el cambio de la tutoría a la clase se fueron incorporando hasta un total de diecisiete estudiantes. Me percaté que la primera hora con el profesor J.T. es de asesoría y sólo asisten aquellos que necesitan apoyo académico, pero únicamente en la materia de Probabilidad y Estadística, misma que imparte el docente. Y después de transcurridos los primeros cincuenta minutos asignados a la tutoría grupal, se va incorporando el resto de la clase. (Diario de campo, CDMX, 8 de marzo de 2019)

Una docente-tutora que impartía una asignatura que no era la materia en la que su grupo tutorado presentaba alto índice de reprobación recurre a su esposo, quien tiene conocimientos en el área, pero es ajeno al CBTIS, en busca de apoyo:

Con respecto al nivel reprobativo [sic] me acerqué al subdirector académico y a la maestra de Servicios Escolares para que mi marido, quien es químico-biólogo y trabaja en otras preparatorias, para que diera asesorías, a-s-e-s-o-r-í-a-s, no clase, ni venir a evaluar al profesor de química. ¡No! Nada de eso. Todo el respeto que se merece a los compañeros colegas, ... Pues, bueno, que viniera a darles clase a lo que no entendieran. (Taller en el marco de la investigación-intervención con tutores, M., docente-tutora, Tijuana, 1 de noviembre de 2019)

En voz de los tutorados de cuarto semestre en la CDMX en el CETIS 1, la tutoría es vista desde la experiencia de regularización. Desde que inicia los estudios de bachillerato, las actividades que el estudiante da a saber son reafirmadas por otro al decir: “es lo que tiene que hacer”, es decir, que la experiencia obtenida durante dos años le hacen pensar que la regularización es la única tarea del tutor. Como lo manifiesta estos tutorados:

Mi maestro daba regularización en su materia, y no todos llegaban, sólo los que tenían duda, pero sólo en su materia. No nos ayudaba en otra.

Otro agrega

No nos ayudaba en la regularización, pero sí con los problemas con la de estructura.

El chico responde:

¡Pues porque eso es lo que tiene que hacer!; la maestra dice de otro tipo de actividad, pero nosotros no tuvimos nada diferente. (Estudiantes CETIS 1, CDMX, 24 de mayo de 2019)

El docente-tutor transita entre el *no saber qué hacer en tutoría* y lo que considera es viable, justificado desde la experiencia del trayecto recorrido, ya que aplica sus dominios en el saber y lo que cree que debe hacer como parte de la práctica tutorial, según lo aseveran:

Yo hago tutoría cuando soy el que se pone la camiseta como tutor y hace las funciones del tutor que están enunciadas en el manual y, además, leemos punto por punto con los

estudiantes, los tutorados, haciendo énfasis en las obligaciones y derechos del tutorado. (Entrevista con M.A., Docente-tutor, CBTIS No. 116 Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

Tengo el compromiso de elaborar una carta personalizada a cada padre de familia y utilizar al alumno para que la reciba. Esta carta va en *sobre cerrado*, ya que por el momento no los veo hasta dentro de cuatro semanas, porque es cuando hay junta. Es una estrategia que me funcionó bien. En dicha carta menciono mis funciones como tutor, mis datos personales para estar en contacto, esto en reemplazo a la junta que se acostumbra pero que en esta ocasión se dificultó por las otras funciones que llevo como jefe de departamento. (Entrevista con M.A., Docente-tutor, CBTIS No. 116 Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

En las siguientes intervenciones dos docentes-tutores hacen referencia a un manual que llaman *Amores chidos*. Este material es una creación de GENDES (Género y Desarrollo, AC), organización dedicada a la promoción de relaciones equitativas, igualitarias y no violentas, y que en colaboración con la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), el Instituto Mexicano de la Juventud, Universidad del Valle de México, CONALEP y Fundación Amigos de la Juventud, A.C., elaboraron dicho material que, a lo largo de más de cien hojas, presentan una guía para docentes con fines de sensibilización, prevención y atención básica de la violencia en el noviazgo. Habla de dicho material un docente-tutor y un maestrante:

Ahora para este semestre pretendo que expongan las cuatro actividades relacionadas con violencia de género. Para los de 3o. y 5o., lo mismo, aprovechando que con el maestro de 3o. no habían llevado nada. El manual que utilizo lo proporcionó el Área de Psicología. Creo se llama *Amores chidos*. (Entrevista con JLV., docente-tutor, CBTIS No. 116 Tijuana, 19 de septiembre de 2019)

Cuando inicié con el grupo que ahora está en tercer semestre nos dieron una guía o un libro que se llamaba *Amores chidos*, y hablaba sobre relaciones tóxicas. Yo intenté llevarlo, pero están muy raras las actividades; traté de hablar de las relaciones, los tipos de relaciones, pero la verdad era la primera vez que daba tutorías, y no sabía ni qué hacer. De allí, en segundo, que ya conocía más el grupo, entre todos elegimos lo que se iba a hacer en la tutoría. Todo el semestre hablamos de discriminación. Realizaron un video donde entrevistaron y cuestionaban a la gente que entrevistaban [*sobre*] su percepción de algunas conductas que en el fondo son de discriminación. (Encuentro con VM., maestrante MEMS, UPN Tijuana, 7 de septiembre de 2019).

El material que mencionan los docentes-tutores es ajeno a la institución, pero contiene actividades de sensibilización y maneja temas de violencia. Los docentes-tutores que mencionaron el material dijeron que utilizan las actividades propuestas de forma aleatoria. Otros docentes desconocen cualquier tipo de información o material, por lo que se remiten únicamente a lo que consideran que puede funcionar con el estudiante visto desde una perspectiva académica. Otro docente-tutor opina:

En cuestiones de la tutoría no se cuenta con una guía para realizar las actividades, un programa o proyecto. A veces las tutorías dan para ayudar a los muchachos a tomar buenas decisiones, desarrollar sus habilidades como, por ejemplo, seguir instrucciones, técnicas de estudios, hábitos de estudio, organizar las notas, lectura de comprensión. Yo sí me preocupo por el desarrollo integral, que desarrollen sus tiempos, elaboración de mapas como técnica de estudio y comenzar en la búsqueda de su vocación. (Entrevista con GT., docente-tutor, CBTIS No. 116 Tijuana, 19 de septiembre de 2019)

En la investigación-intervención realizada en la CDMX en el CETIS 1 y en Tijuana en el CBTIS 116, se observó la necesidad de los docentes-tutores de tener respuestas a los cuestionamientos que se hacen frente a la práctica tutorial, pero también reflexionan acerca de

este espacio. Las estrategias que utiliza logran un objetivo que se plantea el docente-tutor y que parte de la necesidad académica identificada en el grupo tutorado. Al respecto, Ducoing (2015) afirma:

—la tutoría— como se puede constatar, por un lado, a partir de las políticas internacionales, nacionales e institucionales y, por el otro, de las experiencias vividas por los actores de la educación, ha llegado a ser una práctica y, a la vez, un objeto de investigación emergente, que abre nuevos senderos para pensar y volver a pensar, una y muchas veces más, la formación de los sujetos y la intervención de los profesores y tutores. (p. 12)

Las prácticas tutorales que comparten los docentes-tutores los hacen situarse en una modalidad de operación permanente, apuntalando lo cíclico, y el mismo grupo les demuestra con sus particularidades que ninguna estrategia es duradera ni replicable. Cada grupo necesita que atiendan sus especificidades. Satulovsky (2012) ve a la escuela como un contexto por considerar para diseñar la tutoría cuando menciona: "una tutoría para cada escuela". Se hace respetando las condiciones particulares de cada escuela, su población estudiantil y docente, su antigüedad, su historia, su especificidad curricular, y se retoma la afirmación de la autora. Luego, a partir de las evidencias se considera si se requiere una tutoría en el contexto de la escuela, pero principalmente de las características del grupo.

En las tutorías existen situaciones que ponen en conflicto a los docentes por no estar previstas y que están relacionadas con las particularidades del grupo y su contexto. Estas remiten al aspecto socio-económico, con respecto a lo cual el programa *Sígueme...* considera un programa de becas como una de sus estrategias, pero los docentes no creen que sea una solución que se puede brindar a los estudiantes. En un esfuerzo por atender la necesidad, el docente-tutor reconoce que él mismo facilita al estudiante un recurso para cubrir alguna necesidad específica como lo manifiesta JLV. y otros más:

Es tal esta confianza que se genera que a veces el mismo alumno me ha dicho que no tiene para el pasaje, y allí no veo ningún riesgo de apoyarle con dinero. (Entrevista con JLV, docente-tutor, CBTIS No. 116 Tijuana, 19 de septiembre de 2019)

Si no tienen, yo les he dado para la inscripción porque en casa no tienen y han pedido prórroga. O comprar zapatos para asistir a clases. (Taller en el marco de la investigación-intervención con tutores. M. docente-tutora, Tijuana, 1 de noviembre de 2019)

Yo también les llegué a facilitar lo económico a los alumnos. Recordé una cajita que tenía con dinero donde los chicos [que] necesitaban y [lo] tomaban, pero ellos también le echaban. Y no precisamente era sólo con los tutorados... (Taller en el marco de la investigación-intervención con tutores. G. docente-tutor, Tijuana, 1 de noviembre de 2019)

Por una parte, la acción de facilitar una cantidad monetaria al estudiante genera un conflicto en el docente, pues si bien es algo que *se suele hacer*, no siempre se reporta, pues existe el temor de que no sea lo correcto. Por otra parte, pone en evidencia el deseo del docente-tutor por apoyar al estudiante y, comparando con otras situaciones de tipo emocional, resulta más fácil abrir la cartera y desprenderse de alguna cantidad con la finalidad de apoyar a un estudiante que buscar una estrategia que le permita conseguir su objetivo, en este caso, con el programa de becas, por ejemplo.

Tomar como referencia un programa para las tutorías e intentar seguirlo de principio a fin cancela la posibilidad de atender los temas que interesan a los tutorados, esos que son parte de su vida, sus gustos sus dudas e intereses. Un docente-tutor pone como ejemplo el tema de la legalización de la marihuana y comparte cómo reflexionar sobre este tema junto con los tutorados:

Como docente de física, disfruto impartir la materia siendo *consejero*, pero siempre seguir siendo profesor. Sería contradictorio impartir valores y no aplicarlos en el rol como docente. Nuevamente es entonces la importancia de estar *en el momento*, por ejemplo, esto de la legalización de la marihuana. Se debe hacer conciencia diciendo a los chicos: qué bien que se legalizó, pero no olviden que su uso tiene efectos nocivos y que la ley no está divulgando. Y aconsejo o hago énfasis en decir que no porque sea legal quiere decir que sea buena. (Entrevista con JLV, docente-tutor, CBTIS No. 116 Tijuana, 19 de septiembre de 2019)

Aquellas situaciones que suscitan la emergencia y para las cuales no hay posibilidad de que aparezcan en la planeación son ejemplificadas por el docente-tutor bajo el nombre de *Tema de moda*. Muestra cómo una noticia emergente es utilizada para guiar la reflexión y acompañar al tutorado: “Planteo situaciones de dependencia y los factores a los que repercute como en la familia, el noviazgo, el trabajo, etc. Un tema de moda sirve para reflexionar en clase.” (Entrevista con JLV., docente-tutor, CBTIS No. 116 Tijuana, 19 de septiembre de 2019)

El *tema de moda* al que se remite el tutor nos sitúa en lo que Negrete (2017) identifica como emergencia: es lo que sucede y se genera en lo que no se programa. También nos ayuda a hacer la distinción entre emergencia y urgencia, lo que lleva a iniciar una reflexión acerca del quehacer del tutor:

La emergencia se manifiesta como algo distinto a la urgencia. Aparece en escena en los procesos de formación mediante los proyectos de investigación-intervención, en la posibilidad de ser enunciadas e interpretadas temáticamente por todos los participantes, pero también, sólo como el gesto de un querer decir, un no pensado. Con la emergencia se da cuenta de los sucesos, de lo que acontece en la relación de fuerzas, de sus procedimientos, trayectos y devenires. Por consiguiente, la dimensión instrumental de los proyectos de intervención educativa no se ajusta a lo programado, sucesivo, ni por

los resultados, sino se juega más en lo aleatorio y singular de los sucesos y sus procesos.

(Negrete, 2017, p. 3)

Entendemos entonces que la situación económica en la que el docente interviene es tratada en el plano de la urgencia: ante un problema una solución inmediata. Apoyar la idea de la tutoría como un lugar para la emergencia sin tener que remitirse a una planeación estricta nos lo brinda Satulovsky (2012) quien hace la siguiente comparación: "La tutoría no tiene un currículo prescripto como las otras asignaturas: matemática, lengua, historia, etc. Sino que es una *construcción única y artesanal de cada tutor, del equipo de tutores en cada escuela y de su contexto*. (Las cursivas son de la autora. p. 71)

Entonces, a partir de las necesidades del grupo, se abre la posibilidad de brindar la tutoría. No obstante, esto tiene un riesgo: podría suceder que el docente-tutor sea conducido nuevamente hacia la realización de actividades que lo sumerjan nuevamente en una planeación rígida que no le permita considerar un espacio para la emergencia, la escucha y reflexión. Tal es el caso de dos docentes, quienes en un intento por apoyar o favorecer a los tutorados en sus necesidades se pierden en las posibles soluciones y toman decisiones fuera del contexto de la tutoría, como comparte un administrativo del CBTIS:

La visión de algunos docentes de dar tutoría está tergiversada. Precisamente en la semana, una docente cedió su horario para que los estudiantes vayan a desayunar, por lo que considero que la percepción está muy desorientada. (Encuentro con IT., Subdirectora, Departamento de Investigación, CBTIS No. 116 Tijuana, 1 de octubre de 2019).

Por otro lado, es necesario considerar que, al no existir un currículo prescrito se cae en la improvisación de la tutoría cuyo éxito dependerá entonces de la intuición del docente. Tal fue el caso del profesor que no sabía que era tutor de grupo, y a partir del acompañamiento que realizó la autora como parte de su investigación-intervención en los espacios de su tutoría, el

docente comenzó a proponer actividades con una semana de anticipación. Una de las primeras quedó registrada en el diario de campo de la autora como una prueba vocacional que al final resultó ser la prueba de estilos de aprendizaje de Honey-Alonso:

Considero que, en un intento por cumplir con lo prometido al grupo, el docente hoy trajo la prueba. Él comentó que ya la tenía y que la buscó para ellos, conoce cómo se aplica y aunque no consideró que debían copiar la tabla que él dibujó al inicio en el pizarrón, logró rectificar. Por otro lado, el docente resta importancia a conocer más allá de lo que contienen las copias con respecto al tipo de prueba que está por aplicar y con ello determinar si cumplía o no con el fin prometido al grupo: una prueba de personalidad o vocacional. Para la interpretación de qué es ser *activo*, *reflexivo*, *teórico* y *pragmático*, el docente no sabe cómo explicarlo, pues son términos que no logra asociar como la descripción de la personalidad, por lo que cuando se encuentra sin respuestas se apoya en mí. Finalmente, la prueba es en realidad de *estilos de aprendizaje*. (Diario de campo, CETIS 1 CDMX, 15 de marzo de 2019)

Una situación intermedia y que permite vislumbrar las posibilidades que brinden solución está entre contar con un manual y partir de las necesidades del grupo. Así lo considera un docente-tutor quien plantea que el manual es sólo una guía moldeable según las necesidades del grupo:

El manual contiene muchas situaciones idealizadas, pero finalmente la vida y experiencia da mucho para que en clase se pueda hablar con los chicos. El manual sólo es una guía o detonante para hablar del tema. (Entrevista con JLV., docente-tutor, CBTIS No. 116 Tijuana, 19 de septiembre de 2019)

En este apartado ya se mencionaron algunas estrategias que los docentes-tutores adoptaron como práctica tutorial y que al apearse a ellas los lleva sólo a fungir como asesor académico, espacio para regularizar, agente asistencial y, en algunos casos, obstaculiza la escucha y

acompañamiento de los tutorados en la emergencia por desconocer cómo llevarla a cabo. No obstante, cuando se presentan situaciones imprevistas surge la necesidad de improvisar, escuchar nuevamente al tutorado y acompañarlo en el proceso de la emergencia. Es entonces cuando la improvisación funge como herramienta para dar pauta a la escucha. En el siguiente apartado se trata las situaciones que enfrenta el tutor una vez que deja que el tutorado explique cuál es su emergencia, pero la intuición del tutor no le permite improvisar modos de acompañamiento.

3.2.3 El docente-tutor se reconoce imposibilitado para atender la tutoría

En el momento en el que estaba vigente el estímulo por ser tutor, todos los que desempeñaban la función lo sabían o se las arreglaban para realizar las tutorías. Cuando el estímulo fue eliminado, pero no así la labor tutorial ya que ésta permanece, surgen situaciones como el malestar, relacionado con la falta de personal necesario para solucionarlas, las actividades planteadas, el llenado de formularios, la elaboración de expedientes, etc. Se reconoce que la función principal y la formación del docente se enfocan en el contenido disciplinario de alguna asignatura, y la tutoría les sorprende frente a las demandas y encargos. Al respecto, un estudio previo en el contexto de la tutoría reconoce que:

La tarea del tutor requiere de un dominio de saberes, habilidades y actitudes específicas que no siempre tienen quienes fungen como tutores, considerando que generalmente los profesores que son tutores son docentes contratados para atender contenidos disciplinarios de la carrera correspondiente, es decir, profesores frente a grupo que ahora transitan hacia la figura de profesores-tutores jugando un papel fundamental en la formación profesional de los estudiantes. (Monterrosas, 2018, p. 9)

En un intento por mantener el profesionalismo, el docente-tutor genera su propia estrategia de tutoría que comprende seguir un programa y mejorarlo con el tiempo, pero lo imprevisto, es decir, la emergencia, hace que el docente se cuestione sobre lo que se debe hacer en tutoría.

La falta de recursos y el temor de aplicar sólo su intuición lo llevan a declararse imposibilitado o carente de recursos para dar la tutoría. La mayoría son situaciones ligadas a sentimientos donde el docente-tutor determina que no tiene los recursos, no cuenta con la formación, no le corresponde dar soluciones o no puede apoyar según lo enuncia un docente:

A veces los profesores somos tan pendejos, abrimos cosas, pero no podemos cerrar; es por ello por lo que sólo uno se enfoca a lo que las fichas marcan, pero tú viste: algunas preguntas pueden llegar a mover situaciones si están recientes. (Encuentro con D., docente-tutor, CETIS 1 CDMX. 24 de mayo de 2019)

Yo no sé qué hacer, ¿lo canalizo o qué? ¿O llego y le pregunto si está sufriendo abuso? No sé. Entre maestros hemos discutido esta parte de no nos preparan a ser tutores. Otros tantos se rehúsan a desempeñar la función por su formación; aun así, tienen más interés y, pues, herramientas los de las carreras humanistas que los matemáticos, que son más... más secos o que uno sólo de verlos piensa *no creo que tenga algo para ser tutor*. (Encuentro con VM, maestrante MEMS, UPN Tijuana, 7 de septiembre de 2019)

Pues, es que [en] aquellas situaciones de tipo personal no puedo meterme, porque no tengo la capacidad de un psicólogo para apoyarle, soy ingeniero. Por lo que cuando me enfrento a este tipo de situaciones me declaro impotente. (Entrevista con M.A., Docente-tutor, CBTIS No. 116 Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

En cuestiones personales siento una desventaja, como una barrera; yo no sé cómo reaccionaría si me contaran alguna situación delicada, como la de una chica de nombre Diana, quien empezaba a faltar y se le notaba distraída por lo que me acerqué para platicar. Había bajado su desempeño. Pero no era la única, había otros casos, pero ella me había llamado la atención por ser muy notorio su cambio. Cuando la cuestioné se soltó a llorar, pero no me dijo nada de lo que le sucedía. (Encuentro con VM., maestrante MEMS, UPN Tijuana, 7 de septiembre de 2019)

Otras situaciones que llevan al docente-tutor a declararse no apto para las tutorías o sin recursos para ellas son las de temas que él mismo define como delicados por lo complejo de la información que puede brindar como al hablar de sexualidad o aquellos que ponen en riesgo la integridad del docente-tutor:

Yo les he preguntado de lo que quieren que hablemos, pero eso de sexualidad es un tema muy sensible que quizá haga que algunos se sientan incómodos, se lo digan al papá y el padre vaya a la escuela a reclamar por qué se le está hablando de sexualidad a su hijo. Entonces son temas que desconozco, que, si dentro de mis funciones lo puedo hacer, para que, si se da el caso, tenga el respaldo [sic]. La escuela nos da *permiso* de hablar de ETS, pero no es lo mismo que hablar de sexualidad, siendo que un tema me va a llevar a otro. Entonces son muchas lagunas e inquietudes que han surgido conmigo a través de la práctica, porque me intriga. (Encuentro con VM., maestrante MEMS, UPN Tijuana, 7 de septiembre de 2019)

Otras situaciones, por ejemplo, con las que no estoy de acuerdo, pero que se me encomiendan, en este caso por la alumna que me platica que el padre golpeaba a la mamá y, en la escuela, como docentes-tutores se nos había dicho que también tenían que entrarle a los problemas de casa [sic]. Pero en la realidad ellos, los directivos, no saben cómo es el papá, ni cómo la mamá. Y en este caso, el padre era traficante y en la plática con la alumna salió ese detalle. Imagínese mi temor frente a esto: al poseer esa información pongo en riesgo mi seguridad, pues el padre podría tomar represalias contra mí como docente... (Entrevista con JLV., docente-tutor, CBTIS No. 116 Tijuana, 19 de septiembre de 2019).

Se detecta una necesidad del docente-tutor por determinar en qué cosas es capaz de intervenir y en cuales no, y que se presentan en el espacio de la tutoría. El propio docente-tutor, según su criterio, es el que se declara imposibilitado para resolver alguna situación

emergente, que se asocia casi siempre con aspectos emocionales o temas delicados, como drogas, sexualidad, etc., y lo que hace es delegar la solución a otras áreas, como psicología, trabajo social, los padres, etc. Más adelante se retoma el punto de la necesidad de delegar las funciones a otras áreas porque el tutor se siente imposibilitado desde su propia perspectiva.

En el caso de la EMS de Tijuana, uno de los directivos menciona al respecto las funciones que debe considerar el docente-tutor en la práctica tutorial, las demandas que percibe, así como la necesidad de un encuadre. No obstante, se da libertad al docente-tutor y el espacio para las tutorías siempre y cuando se realice todo en un ambiente de respeto:

Aquí se les ha dicho que es su espacio y, bueno; entender que las funciones que debe cubrir la tutoría es recibir apoyo, ser escuchado con respecto al resultado de sus calificaciones con la finalidad de que sea una evaluación directa al alumno y no para que le suban puntos. Tengo tiempo que percibo la necesidad de brindar al docente un encuadre de su función, pero también es restringir el campo de posibilidades de ayuda que el docente-tutor puede brindar al alumno. ¡Y pues no!, porque no están cerrados, y no tienen temas prohibidos, es decir, que incluso los temas familiares no están prohibidos. Pero todo ello se debe dar o se pide que sea con *decencia*, o buscando no intimidar o hacer sentir mal al muchacho, saber establecer una relación de confianza, ya que el alumno es el que se acerca y *se abre* para hablar de temas personales [*que*] requieren que el tutor tenga un buen criterio para saberlo acompañar, apoyarlo o canalizarlo. (Entrevista con IT, Subdirectora, Departamento de Investigación, CBTIS 116 Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

3.2.4 La capacitación como analgésico para el malestar

Ya se mencionó la existencia de un curso de capacitación para los tutores, que se dio en los inicios del programa. Pero desde esa fecha hasta ahora se han ido incorporando nuevos docentes a quienes se les asigna la tarea de ser tutor. También se ha hablado de algunas

situaciones que han experimentado los docentes-tutores en el ejercicio de la labor tutorial, a las que los tutores llaman *malestares*. Uno de ellos es el desconcierto de no saber qué hacer en la tutoría, para lo cual han construido su propia práctica tutorial, misma que han seguido aplicando durante los años de tutores, pero cuando se enfrentan a la problemática que no habían considerado de los jóvenes tutorados, aparece la sensación de sentirse rebasados y se declaran imposibilitados para el acompañamiento. En este apartado se estudia cómo el docente atribuye la solución a la capacitación.

En un primer momento se tiene que la función del docente como tutor es asignada sin un contexto previo a la ejecución del rol, situación que un directivo reconoce en el CBETIS 116:

Pienso que es importante hablar con el docente, principalmente con los maestros nuevos, ya que son los que menos conocen del tema. Pero para rellenarle el horario se le asignan tutorías y nunca se le dice qué es lo que tiene que hacer o qué es la tutoría. (Encuentro con I.G., Director del departamento de investigación, CBTIS 116 Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

Desde la visión de un directivo y también desde la perspectiva del docente a quien se le asigna la labor tutorial se considera que la capacitación es la solución a las situaciones que generan malestar. También opinan que ella será *algo* que delimite las funciones, pues uno de los malestares es la sobrecarga de encargos a la tutoría. Es entonces cuando estiman que la capacitación es el *remedio*. Al respecto Satulovsky (2017) presenta una analogía frente a la capacitación:

Si no hay pastilla que calme (la capacitación como remedio), ni nadie que "lime los bordes", y no aparecen desde afuera y mágicamente recetas rápidas/bancarias que den resultados de *funcionamiento*, sino que la institución, en el devenir de los dispositivos grupales, a través de sus integrantes, se interroga a sí misma, remueve y problematiza

sus obstáculos, puede suceder que se activen los mecanismos de defensa corporativos, resistenciales para contrarrestar la incertidumbre. (Las cursivas son de la autora, p. 87)

Atender la demanda de los docentes frente a la demanda de la *capacitación* como una posibilidad para hacer frente a la tutoría remite a las prácticas institucionales de la preparación, si bien ya se mencionó que la emergencia clausura toda posibilidad de un currículo en la tutoría:

Lo principal es una persona que coordine la tutoría pero que sepa del tema. Que no fuera el director del plantel o subdirector o jefe quienes exigieran se dé la tutoría o el programa cuando ellos no tienen noción de lo que implica o de los reportes que se deben hacer. ¿Cuál sería la coordinación o apoyo? Nos falta capacitación. Y eso de las evidencias no serían por escrito, sería un trabajo más relajado donde se plantee el conocimiento, pero como academia no se puede porque no se coordina el grupo. Ahora si fuera la evidencia las fichas de *Construye-T* es un bloque de papel enorme, y es información que allí se queda... “reportes caídos”. Yo recomiendo alguna plataforma o foro de opinión donde en lo real se vea la intervención del muchacho. (Entrevista a GT., docente-tutor, CBTIS No. 116 Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

Además de la capacitación, este docente-tutor remite a una estructura a modo de soporte para los tutores:

Si hubiera un taller, sería bueno aprender algo de pedagogía, porque no se tiene esa preparación. Se es ingeniero, pero no como en las primarias que se les prepara para eso. Lo importante sería que nos prepararan para ser tutor. (Entrevista a M.A., Docente-tutor, CBTIS 116 Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

Los aspectos pedagógicos considerados en el “curso de nivelación” dirigido a profesionales de otras áreas no afines a la educación con el objetivo de lograr una formación “afín” a la docencia crean en el imaginario del docente que dicha capacitación le dará las

herramientas para poder fungir en el ámbito de la tutoría. Una capacitación que permitirá enfrentar las situaciones que se presentan en la tutoría.

Con respecto a la alusión de la necesidad de capacitación por parte de los docentes-tutores, en el transcurso de la investigación-intervención se puede afirmar que la tutoría parte de la formación del sujeto docente. Es decir, el docente-tutor, en muchos de los casos aquí planteados, recurre a su práctica como docente. Por consiguiente, a manera de reflexión y sin intención de abordar al docente en lo individual se citan los siguientes autores, quienes en su discurso plantean una idea, una visión de un docente diferente, situación que, de presentarse, dotaría al docente-tutor de esas herramientas, que adjudica a la capacitación, pero apropiadas para la labor profesional predominante: la docencia.

Lo deseable, no como meta ética sino como puesta en juego de mi propia pasión enseñante, de mi propio deseo, es pensar a cada docente no como el que obedece reglas como parte de un engranaje meramente reproductiva, alguien que aplica las recetas que una acotada capacitación puede proveer, sino seleccionando la metáfora del –o de la– bailarín –o bailarina– que sabe improvisar nuevos pasos en la coreografía porque ha incorporado prácticamente toda la técnica del baile. Quiero encaminarme hacia ese perfil de docente/bailarín que, conociendo la técnica de la danza clásica, puede recrear cualquier otra danza sintiéndose libre en su cuerpo para moverse con/ por la música. La sensualidad no es un problema, sino una oportunidad para problematizar otras cuestiones que permaneces solapadas y que la sexualidad muestra como papel tornasol. (Satulovsky, 2017, p. 110)

La propuesta de la autora nos remite a pensar al docente en un plano diferente al habitual. En la metáfora que utiliza retoma algunas de las definiciones empleadas para definir la función del docente-tutor y la relación que existe con un currículo para la tutoría. A partir de lo cual se puede resaltar basándose en las experiencias aquí compartidas la importancia de la

improvisación como herramienta ante una emergencia. Entonces, como es algo emergente no se puede considerar que hay estrategias planeadas para ello.

Por otro lado, en el referente del docente como bailarín, hay una interesante construcción de la práctica tutorial: así como la autora imagina que el bailarín ha incorporado la técnica del baile y es gracias a ello que se instala la posibilidad de la improvisación libre, el docente-tutor JLV. menciona "finalmente la vida y experiencia da mucho para que en clase se pueda hablar con los chicos; el manual sólo es una guía o detonante para hablar del tema". Así se abre entonces la posibilidad de la escucha y la improvisación, tomando como base la información que contiene el manual y que, en la analogía de Satulovsky (2012), es la técnica del bailarín:

En estos tiempos en los que se pretende un docente/sujeto sometido a la dimensión instrumental de la enseñanza, donde se apela a la repetición de determinadas técnicas o actividades desde paradigmas de "eficiencia" o "calidad en la educación", nosotras seguimos apostando a la creatividad, al pensamiento crítico y a una acción transformadora de la realidad. (p. 11)

La misma autora toma en cuenta las exigencias de la actualidad, las demandas que la sociedad hace al docente. No obstante, recurre a cualidades que no se incluyen en el discurso oficial, por lo que resulta necesario apostar al tipo de docente que enuncia, el docente en la analogía del bailarín, a su vez que podemos facultar la posibilidad en un ambiente que le permita surgir: la tutoría.

Finalmente, para complementar las ideas de Satulovsky (2012) se puede afirmar que, después de este primer análisis con respecto al malestar generado en el tutor a partir del establecimiento de las tutorías y todo el camino recorrido hasta estos días, el tutor se forma, no nace, sino que se construye. (p. 49). La intención de la investigadora, autora del presente trabajo, es reafirmar la idea de una construcción individual que atienda las necesidades de cada grupo tutorado para dejar de considerar a la tutoría como espacio para regularización

académica, o bien, asignarla como *relleno*. Monterrosas (2018) realiza un esbozo de los aspectos por considerar como parte de la tutoría:

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)

Enfrentar las tareas que el docente considera inherentes a la tutoría ocasiona que éste se apropie de algunos encargos. En el siguiente apartado se trata una práctica común del docente-tutor de delegar aquellas actividades para las que no se siente preparado, capacitado o con los recursos y herramientas suficientes para brindar acompañamiento a los estudiantes, y cómo recurre a su historia personal para enfrentar otras.

3.3 *El supertutor*

La finalidad de esta parte del trabajo analítico de las evidencias recolectadas en el proceso de la investigación-intervención es presentar al tutor desde su discurso y entender entonces la necesidad que está presente sin ser dicha, y, por lo tanto, sigue siendo un malestar, pues hasta que no se expresa no remite a un apoyo para enfrentar dicho malestar. Si bien, como ya se mencionó antes, la organización de las tutorías en el Nivel Medio Superior puede ser documentada desde los acuerdos a lo largo de su desarrollo en cada institución educativa donde se implementó, el presente trabajo hace la labor de documentarla desde las historias de los docentes-tutores.

La palabra *supertutor* únicamente se utilizó en el título de este apartado; jamás fue pronunciada por los docentes-tutores, ni por ningún administrativo, ni ninguna otra persona que haya intervenido en esta investigación-intervención. No obstante, se remite a la palabra

por los temas que se desarrollan y que son el reconocimiento y la valoración del desempeño tutorial que hacen los docentes encomendados a tal tarea. Por tal razón, el presente título tiene la encomienda de transmitir la impresión manifestada por una de las docentes-tutoras cuando se define en sus funciones como *todóloga*.

La autora revisa algunas experiencias explicitadas por los docentes-tutores donde elogian las habilidades, capacidades, estrategias que han tenido que poner en marcha para facultar una tutoría. Cuando terminó de analizar todos los discursos en los que el docente alude a su desempeño y lo presenta como la mejor práctica tutorial que existe fue entonces que se dio cuenta de que para el docente-tutor es muy importante que se reconozca su esfuerzo. Entonces se encontró con una parte fundamental para el desarrollo de la tutoría e incluso para la labor docente: la importancia que tiene ese reconocimiento para los docentes-tutores.

En los siguientes puntos se desarrolla de forma detallada esta línea de análisis que la autora siguió con la intención de escuchar al docente-tutor para que él logre escucharse a sí mismo.

3.3.1 Reconocimiento de la labor del docente-tutor

Ante la incertidumbre de no saber qué hacer en tutoría, pero tener que llevarla a cabo, el docente identifica la necesidad de reconocimiento que le brinde la certeza de que lo que se hace *está bien*. Cualquiera que sea la estrategia seguida, el material utilizado, los recursos con los que cuente y las habilidades que emplee, el desconcierto anima al docente a solicitar una evaluación que apruebe lo que hace. En reiteradas ocasiones el docente-tutor defiende su práctica tutorial, incluso se elogia a sí mismo por lo enriquecedor que pudiera resultar para los tutorados la estrategia puesta en práctica, pero se busca también la aprobación del *otro*. En ambas instituciones donde se efectuó la investigación-intervención se carecía de un supervisor o coordinador como se plantea en el cuadernillo de *Síguele...* Muchos docentes realizan su práctica tutorial a *puerta cerrada*, al igual que la asignatura que imparten; la diferencia radica

en que para la materia para la cual son contratados existen herramientas de evaluación que brindan un parámetro que, a la vez, sirve para que el docente se autoevalúe, no así en las tutorías.

La pregunta de si está bien o no es común en los discursos del docente-tutor cuando presenta su práctica tutorial, cuando comparte alguna experiencia vivida en tutoría y cómo la enfrentó. El taller y la presencia de la autora dio pauta para que el docente-tutor buscara la aprobación por medio de su discurso y manifestara también el temor de no estar haciendo lo adecuado, lo correcto. Algunas de las frases captadas en los momentos de la investigación-intervención y que remiten a aprobar la acción o decisión tomada son las que siguen:

Hago un esfuerzo por encaminar a mis tutorados. No sé si lo hago adecuadamente y con la experiencia como docente: casi 25 años; y al igual que mis compañeros, tratamos de dar lo mejor, pero al igual que ellos nos sentimos *en el aire*. (Taller en el marco de la investigación-intervención con tutores, M., docente-tutora, Tijuana, 1 de noviembre de 2019)

Parto de la experiencia que traigo de la casa y es la forma en la que abordo la problemática de los chicos, pero es difícil porque a veces haces cosas que no sabes si es correcto [*sic*] o no. (Entrevista con IT., Subdirectora Departamento de Investigación, CBTIS 116, Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

Se percibe que se desea con vehemencia un reconocimiento, como si fuera un adeudo de la institución a la función del docente-tutor, y entonces es éste quien comienza a reconocer lo bueno, lo adecuado o pertinente que ha resultado la estrategia en favor de los tutorados. Así lo enuncian algunos como estos docentes:

Yo he sido tutor por años y he sacado varios grupos adelante como tutor y de todos he aprendido. A veces no se ocupa la capacitación, el mismo grupo te hace ser tutor... con los conflictos, la búsqueda de herramientas en la institución y que el tutor se da a la

tarea de buscar. (Taller en el marco de la investigación-intervención con tutores, MA., docente-tutor, Tijuana, 1 de noviembre de 2019)

Trato de hacer el mejor esfuerzo, de apoyar a cada uno de los grupos que me ha tocado tutorar, pero yo sé que hay libros, pero a nivel secundaria, y no hay un libro que sea como una guía, que nos diga háganle así, háganle acá... ¡no! Eso lo hacemos a como Dios nos dio a entender a cada uno de nosotros. (Taller en el marco de la investigación-intervención con tutores, M., docente-tutora, Tijuana, 1 de noviembre de 2019)

Otra oportunidad para elogiar los resultados obtenidos como tutor queda registrada en el trabajo de campo, cuando el docente D., compartió a manera de “historia de éxito” la intervención que realizaba para lograr cumplir una meta académica:

El docente me comenta sobre una “niña” que ya está en universidad. Sin llevar carrera de biológicas logró entrar; él considera haberle apoyado, pues cuando la alumna se acercó a él para decirle que no podría entregar el trabajo que le pedía para fin de semestre debido a que estaría estudiando para el examen de medicina, el docente consideró exigirle más y solicitarlo para la mitad del tiempo previsto. Agrega el docente que la alumna entró a la universidad con 100 aciertos en el examen, y está actualmente en la carrera que ella eligió, en la escuela que eligió. Me dice: “te digo para que entiendas, bueno, entienda ella, que si quieren crecer van a crecer, si no quieren no van a crecer”. Y pues allí está. A los demás, si bien les va, serán aceptados en la universidad tecnológica de aquí al lado. (Encuentro con D., docente-tutor, CETIS 1, Ciudad de México, 24 de mayo de 2019)

En los discursos compartidos se está frente al sentir del tutor ante la labor desempeñada, comparte de manera particular aquellas situaciones o historias de estudiantes que le resultan importantes para comentarlos no sólo con la responsable del taller, sino con sus propios compañeros, con los que comparte la escuela, pero hasta ese momento no había tenido la

oportunidad de reconocer frente a los otros las razones por las cuales se sienten satisfechos: logros obtenidos desde que se enfrentaron con la tutoría por primera vez hasta el momento en que se sientan en círculo para platicar y expresar de una forma diferente lo que hacen en tutoría.

3.3.2 Valorar el esfuerzo del docente-tutor

El presente apartado surge desde el discurso de los docentes-tutores y la necesidad de valoración sobre el esfuerzo que han tenido que realizar para organizar las tutorías. Son profesionistas preparados para atender asignaturas específicas, pero han tenido que aplicar sus aptitudes para enfrentar la tarea de ser tutor. Monterrosas (2018), al respecto, menciona

La tarea del tutor requiere de un dominio de saberes, habilidades y actitudes específicas que no siempre tienen quienes fungen como tutores, considerando que generalmente los profesores que son tutores son docentes contratados para atender contenidos disciplinarios de la carrera correspondiente, es decir, profesores frente a grupo que ahora transitan hacia la figura de profesores-tutores jugando un papel fundamental en la formación profesional de los estudiantes. (Monterrosas, 2018, p. 9)

Por eso, en la ejecución de su tarea como *tutor*, el docente percibe cierto riesgo para su integridad y su profesión, y que pese a aquellas circunstancias o situaciones detectadas el docente-tutor permanece y ejecuta la labor tutorial. Con respecto a estos riesgos, algunos docentes-tutores se permiten externar:

¡Imagínese la nota: alumna de CBTIS 116 se suicida porque no aguanta la presión! O sea, ¿cómo me voy a sentir yo como su tutora? Y no digamos el profesor de química ¿Me explico? O sea, no se vale. (Taller en el marco de la investigación-intervención con tutores, M., docente-tutora, Tijuana, 1 de noviembre de 2019)

La chica que les platico tiene problemas de intento de suicidio porque se siente presionada. Yo le dije a la orientadora que no puede culpar a la escuela. (Taller en el

marco de la investigación-intervención con tutores, M., docente-tutora, Tijuana, 1 de noviembre de 2019)

Los directivos no saben cómo es el papá, ni cómo la mamá. Y en este caso, el padre era traficante y en la plática con la alumna salió ese detalle. Imagínese mi temor frente a esto: al poseer esa información pongo en riesgo mi seguridad, pues el padre podría tomar represalias contra mí como docente. Hay temor de ser amenazado para no hablar sobre la información que poseo. Una situación así pone al profesor o al tutor vulnerable, pues el poseer información específica de la familia pone en riesgo mi seguridad. (Entrevista a JL., docente-tutor, CBTIS No. 116, Tijuana, 19 de septiembre de 2019)

Por otro lado, la valoración del trabajo realizado como docente-tutor radica también en aceptar que lo que se lleva a cabo no cualquiera podría hacerlo. Por otra parte, prevalece una actitud defensiva de docentes que consideran que ejercer la tutoría es ponerse en riesgo, cuestionan su efectividad y, en el fondo, no la aprueban. A continuación, está el testimonio de la apreciación de un docente que demerita el reconocimiento que el grupo de tutores sostiene sobre sus aportaciones porque él considera que sólo puede sostenerse si hay parámetros de medición. La práctica como docente se antepone bajo una lógica de evaluación convencional, que se contrapone a lo que concierne a la labor de tutor, donde la lógica de la evaluación no encuadra con la apreciación de los múltiples contenidos y situaciones que se abordan en la labor total. He aquí el testimonio del docente:

En alguna ocasión cuestioné a un examinador de clase mientras yo trabajaba. Estaba en la clase de Estadística y, dada la confianza con el examinador, me atreví a cuestionarle algo que les dijo a los alumnos sobre “se ve que ya cambiaron”. Yo me atreví a preguntarle: ¿y cómo sabes que ya cambiaron? ¿Cuál es tu parámetro de medición? El examinador me respondió: "pues su actitud; porque se nota". Yo le dije que no se tiene, no existe un parámetro para medir este tipo de cuestiones que el docente remite a la

imaginación; de lo contrario y en el supuesto de que existiera un estudio de seguimiento personalizado sobre los gustos, inclinaciones, aficiones, relaciones, expresión de cada alumno al inicio y unos años después puede brindar una noción para realizar con pruebas el comparativo que realiza el examinador por “la simple vista” [sic].

(Entrevista a JLV., docente-tutor, CBTIS No. 116, Tijuana, 19 de septiembre de 2019)

Se hace énfasis en la importancia de la regularización como un hallazgo propio del docente-tutor, y asegura que requiere de toda su atención para la mejora académica del grupo, pero demerita lo que pudiera aprender en el taller porque ya se sabe lo que se debe saber y debe canalizar todo su esfuerzo en ello. Un compromiso adquirido con el grupo a modo de autoelogiar su dedicación:

Si en 40 años no he descubierto mis habilidades, entonces no las voy a descubrir nunca. Me parece irrelevante estar aquí. Tengo unos niños que no los he visto y tienen problemas de una materia y, en lugar de estarles dando la materia, estoy repitiendo algo que ya he visto muchas veces. ¡No es la primera vez que soy tutor! Tengo *muuuuchos* años, y en esta escuela es la primera vez, porque estaba en una actividad y me ausenté unos años. (Taller en el marco de la investigación-intervención con tutores, G; docente-tutor, Tijuana, 1 de noviembre de 2019)

Algunos de los atributos que van dando identidad a su labor tutorial son valorar el esfuerzo que el docente-tutor realiza cada que tiene una situación frente a la que no sabía cómo reaccionar, pero que en el momento tomó una postura para enfrentarla, la dedicación que se tiene frente a los momentos que se es tutor y no docente, reconocer que la tutoría no estaba contemplada en su labor profesional, pero principalmente el mensaje de externar que lo que el docente-tutor hace en tutoría no cualquiera puede hacer.

3.3.3 Afirmación de su labor como docente-tutor en la autorización de sí mismo mediante sus decisiones vs. supeditarse a la valoración de un otro

Como ya se mencionó en los apartados anteriores, en los discursos de los docentes-tutores está presente la necesidad de reconocimiento y valoración de las labores de tutoría. Por otro lado, la necesidad del docente-tutor de búsqueda de aprobación frente a algo que es incuantificable es una demanda y exigencia para pensar en ¿Cómo medir el logro o alcances del tutorado en la tutoría?, ¿cómo se evalúa al tutor por su desempeño en las tutorías? Lo anterior conduce al punto en que la formación del tutor como docente lo lleva a buscar un tipo de rúbrica que le brinde una nota al tutorado y un parámetro al docente-tutor donde se vea que lo que hace está bien. Estos puntos ya se han expuesto previamente al tratar la necesidad de un programa de tutorías y cuando se expresa el malestar del tutor frente al no saber qué hacer. El motivo por el que se retoma el malestar del docente, es decir, *la aprobación* es porque ésta también se dirige al propio docente y no a un tercero. Larrosa (1995) acuña en su obra un término denominado *experiencia de sí*, que remite a la afirmación del docente-tutor en su labor como tutor en esta investigación-intervención, es decir,

En el vocabulario pedagógico, ese conjunto de palabras amplio, indeterminado, heterogéneo y compuesto por la recontextualización y el entrecruzamiento de regímenes discursivos diversos, se utilizan muchos términos que implican algún tipo de relación del sujeto consigo mismo. Algunos ejemplos podrían ser "autoconocimiento", "autoestima", "autocontrol", "autoconfianza", "autonomía", "autorregulación" y "autodisciplina". Esas formas de relación del sujeto consigo mismo pueden expresarse casi siempre, en términos de acción, con un verbo reflexivo: conocerse, estimar-se, controlar-se, tener-se confianza, dar-se normas, regular-se, disciplinar-se, etc. (p. 264)

En esta línea de la relación del sujeto consigo mismo, se encontró una docente-tutora en el taller que expone su labor tutorial desde la mirada del otro, dejando a un lado el modelo organizacional de orden burocrático para incluir la mirada, la confianza y dirigirlas a los tutorados a su cargo. El objetivo del acompañamiento trasciende las expectativas institucionales cuando su preocupación va más allá de la graduación de bachillerato:

Bueno, mi función en general es buscar que el alumno no deserte, estar en comunicación con el papá o la mamá porque es de los dos la responsabilidad, y la maestra tutora debe estar en comunicación ya que, aunque uno no se quiera involucrar con los padres de familia como con la alumna de intento de suicidio,... en diferentes ocasiones... Y eso que vamos empezando... Me pregunto ¿irá a concluir? Lo veo como un reto que esta niña siga en la escuela, pero lo más importante, que siga con vida. (Taller en el marco de la investigación-intervención con tutores, M., docente-tutora, Tijuana, 1 de noviembre de 2019)

Esta misma docente-tutora elaboró una ilustración donde representa su rol como tutora considerando el tutorado. En su explicación enfatiza lo que ella considera importante, y lo expresa: “tener los ojos abiertos y el corazón presente para atender las necesidades y acompañar a los tutorados, bueno, a los estudiantes en general, pues no sólo debe estar al tanto del grupo tutorado”.



Ilustración 3. Docente-tutora M, CBTIS No. 116

Frente al discurso de la docente-tutora M., uno de los presentes en el taller tuvo la confianza y sinceridad de hacer el juicio de las demandas burocráticas frente al carisma de Enríquez (2002), a partir de la experiencia de otro. También se puede reconocer la labor individual. El docente G. compartió:

Así como la maestra, me quedo pensando en eso del ojo. Quizá mis lentes están empañados. Yo recuerdo algunas cosas que me gustan y lo he hecho de involucrarse [sic] más con los alumnos. Quizá me ha faltado hacerlo más con este grupo, lo que el maestro expresó de las actividades y por los tiempos y lo que quieres es ir terminando los pendientes. Quizá cuando vayan bajando las actividades tan fuertes que tenemos podamos retomar el pensamiento, éste de la maestra que a mí me gustó mucho: de tomarse el tiempo. (Taller en el marco de la investigación-intervención con tutores, G., docente-tutor, Tijuana, 1 de noviembre de 2019)

El docente-tutor transita entre la afirmación de su labor a través de sí mismo y la necesidad de someterse a la valoración de otros. Satulovsky (2012) expone la necesidad de buscar la aprobación a través de otros bajo el argumento de que somos seres sociales: “Está claro que la mirada del otro siempre fue importante en la constitución de la subjetividad, e incluso es una premisa antropológica: Somos humanos porque existen los demás y porque nos construimos en ese contacto”. Esta afirmación origina un dualismo: la autonomía de ejercer la práctica tutorial y la afirmación del propio tutor, por un lado, y por otro la afirmación de autoridades, estudiantes-tutores o rúbricas:

Pienso se requiere de una retroalimentación al tutor. Porque es un parámetro para saber si lo que se hace se está haciendo bien o de qué forma manejar. Ya le había comentado que en otra escuela donde trabajé se hacía eso, y para mí es importante. (Taller en el

marco de la investigación-intervención con tutores, M.A.; docente-tutor, Tijuana, 1 de noviembre de 2019)

La sesión del primero de noviembre fue enriquecedora para los docentes-tutores, pues el espacio facilitó escuchar y escucharse a partir del discurso de otros, compartir la forma en que cada uno comprendía la tutoría. Se enfatiza esta sesión, porque permitió a la autora ver cómo el malestar del docente-tutor, referido a la implementación de la tutoría, toca aspectos de su vida personal y su formación como profesional, pero sobre todo pudo tener las evidencias de esta necesidad de aprobación frente a lo que se hace en un juego de reconocimiento de sí mismo. Por ello, los discursos de cierre de esta sesión permitieron a los docentes ver un cambio en la perspectiva con la que se enfrenta la tutoría y que se remonta a apropiarse del rol:

Tenemos la misma misión, estamos por ellos. Si no hubiera alumnos, estaríamos en otra área trabajando. Entonces, si hacemos lo que nos gusta, pues lo hacemos con gusto y además es lo que nos da para vivir, para comer y para alguna satisfacción como viajar. Entonces ¡qué rico!, ¡hacemos lo que nos gusta y nos pagan! (Taller en el marco de la investigación-intervención con tutores, M.; docente-tutora, Tijuana, 1 de noviembre de 2019)

Otro de los discursos se remonta a la reflexión; el docente-tutor expresa con palabras aquellos aspectos que reconoce como parte de su propia práctica: la experiencia y las carencias cuyo responsable de compensar es el propio docente-tutor:

Yo compartí lo que hacía en mis tutorías. Mis expectativas son amplias, porque tenemos experiencias, pero no tenemos el conocimiento exacto de cómo hacerlo. (Taller en el marco de la investigación-intervención con tutores, M.; docente-tutora, Tijuana, 1 de noviembre de 2019)

El docente-tutor se esfuerza en impartir las tutorías. Con todo y las adversidades presentadas, cada uno reconoce los resultados satisfactorios con la técnica aplicada. Para el

ejercicio de rol de tutor es indispensable considerar la generación de vínculos con los tutorados, los cuales se crean conviviendo y escuchando al grupo tutorado. En el siguiente capítulo se tratan los diferentes modos y formas que los docentes-tutores aplican en un intento por asociar la tutoría con diversas funciones, lo cual obliga al tutor a desempeñar roles, mismos que fungen como puentes para la creación de vínculo.

CAPITULO 4. La tutoría ejercida por medio de figuras asociadas al vínculo y a lo especializado

En el presente capítulo se analiza otro de los hallazgos detectado durante el trabajo de investigación-intervención que remite a la creación de lazos entre docente-tutor y tutorados o la ausencia de éste: el vínculo que habilita la confianza y el reconocimiento mutuos en la relación docente-tutor y tutorados. A partir de los discursos de los docentes-tutores se nota la importancia que cobra el entablar el vínculo, y así se contrarresta el malestar causado por situaciones institucionales ya descritas en el capítulo anterior. Es decir, por las experiencias compartidas se advierte que el docente-tutor transita por situaciones que le generan malestar y las que remiten a satisfacción: experiencias asociadas con el vínculo formado entre tutor-tutorado que, además, representan una acción que atemperan las molestias generadas por las situaciones mencionadas, asociadas con la implementación y desarrollo de las tutorías a nivel medio superior.

Es importante resaltar la importancia que tiene el vínculo tutor-tutorado en el ejercicio de las tutorías, debido a que se encontró que reditúa satisfacción al docente-tutor sobre su hacer y, además, la existencia de vínculos de confianza entre tutor y tutorado se asocia con un buen juicio del desempeño del docente-tutor. En este capítulo se muestran algunos de los recursos utilizados a modo de estrategia por parte de los docentes-tutores para acceder a la tutoría en un clima de confianza. El recurso consiste en asociar la función tutorial con algunos otros roles, específicamente del ámbito familiar. El docente expresa dicha asociación con temor, pues después de reconocerse como *la mamá, el papá, tío o abuela* da paso a que ríen los tutorados, lo que da espacio a un posible juicio por parte del remitente, pues se da cuenta de que es vulnerable al asociar el rol profesional de docente-tutor con un rol que corresponde a la familia. Dicha inferencia se catalogó como una herramienta para acceder al vínculo de confianza, porque evita así realizar el temido juicio de los docentes-tutores.

La existencia o ausencia de dicho vínculo de confianza en cualquiera de sus presentaciones requiere de un encuentro con el otro, un encuentro donde ambos se reconozcan para dejar de lado la instituida relación de docente-estudiante y poder entablar una relación de tutor-tutorado. Con respecto a esta diferencia entre un encuentro y una reunión, y los alcances de esta última, Ducoing (2015) expresa:

Estamos en condiciones de cuestionarnos si la tutoría representa una posibilidad de encuentro entre el tutor y los alumnos o más bien se trata de una reunión donde no hay encuentro porque no hay sujetos, es decir, no hay un reconocimiento del otro, no hay espacio reconocido para la alteridad, para lo extranjero, lo ajeno, porque ciertamente la entrada en una nueva relación supone necesariamente una ruptura y una cierta amenaza para la integridad y la identidad del sujeto. En efecto, en cualquier proceso relacional, el hecho de darle un lugar al otro significa aceptar un proceso de cambio no predecible, no anticipable, porque el vínculo de cualquier sujeto con el otro altera, modifica a ambos y, a su vez, al vínculo mismo. (Ducoing, 2015, p. 69)

Se observa un temor en docentes-tutores cuando hacen alguna analogía entre el rol de tutor y el de alguien en el ámbito familiar, ya que tiene un doble juego, pues va de lo que se ha construido socialmente como inapropiado a ser un puente para la confianza. Por otro lado, esta estrategia remite a un proceso de cambio como menciona Ducoing, mismo en el que se sumerge el docente-tutor frente al encuentro con otros.

4.1 El vínculo como un recurso que posibilita una tutoría de acompañamiento en un ambiente de confianza

Por lo que respecta al proceso de entablar un vínculo, éste sucede cuando se va más allá de comportamientos asociados con el orden burocrático, o con la lógica de la enseñanza, o con la postura del docente que pretende fungir como tutor a partir de su experiencia como docente,

haciendo similares ambas prácticas: docencia y tutoría. Al respecto de la labor docente Matus R. (2013) menciona:

Por cierto, el ejercicio de la docencia es de suma complejidad y desafíos, incluye, por tanto, un compromiso que va más allá del logro del sustento diario y requiere por ello, de la construcción de un proceso identitario que otorgue a su práctica cotidiana significatividad y trascendencia. (p. 79)

Recuérdese que la autora Monterrosas (2018) realiza una advertencia con respecto a los docentes y la dificultad que la exigencia que la tutoría representa tanto para las instituciones como para la persona: “Generalmente los profesores que son tutores son docentes contratados para atender contenidos disciplinarios de la carrera correspondiente, es decir, profesores frente a grupo que ahora transitan hacia la figura de profesores-tutores.” (p. 9)

Antes de mostrar los discursos de los docentes-tutores que remiten a la configuración del vínculo de confianza con los tutorados y cómo este mismo vínculo genera situaciones personales entre tutor-tutorado, donde el acompañamiento del docente-tutor es importante para la formación del tutorado, la autora primero expone una situación específica que ejemplifica la ausencia del vínculo de confianza. Dicha situación se puede atribuir a la postura de autoridad del docente sobre la del rol de tutor, cancelando cualquier forma de lazo o vínculo que enriquezca la formación desde el espacio de la tutoría. Entonces es cuando el trabajo de investigación-intervención permite mostrar cómo un tutor en particular antepone las prácticas adquiridas como docente ante las oportunidades que brinda un espacio de tutoría, reproduciendo la labor profesional como docente al trasladarla a la función tutorial. Al respecto, Ducoing (2015) explica:

Al concebir al tutor como autoridad, que está comprometido a garantizar que el alumno se habitúe a hacer lo que el tutor ha decidido, lo que el tutor considera pertinente, lo que el tutor desea, lo que al tutor le satisface, lo que el tutor ha previsto para lograr las

metas, lo que el tutor estima como valioso, útil u necesario para el otro, es decir, la tutoría tiende a devenir un proceso de sujetación, de resignación, de sumisión y de acatamiento, por parte del otro, el alumno. (p. 69)

Del Diario de campo se toma el siguiente fragmento donde se trata de plasmar el momento en que se produce el primer encuentro con el docente-tutor, quien optó por ceder su sesión de tutoría, sin previo aviso, al saber de la visita para la intervención. En la situación que a continuación se expone, se reconoce lo señalado anteriormente por Ducoing (2015) con respecto al encuentro con el tutor: “una reunión donde no hay encuentro porque no hay sujetos, es decir, no hay un reconocimiento del otro”:

Me tomó por sorpresa cuando el docente-tutor D., en el primer encuentro me cedió a su grupo tutorado anunciando: Usted dice que quiere trabajar con los alumnos, pues allí está. Tome -señalando las copias- son todos tuyos. Se paró en el centro del salón y se dirigió al grupo. En ese momento percibí que el docente-tutor me colocaba en desventaja, pues tanto la subdirectora lo sitúa como el experto en tutorías como el propio docente-tutor se define como tal, por lo que siento que es una actitud defensiva de su postura como el “experto” frente a mi presencia en su salón de clase, por eso dudé entre decir que no, o acceder. Finalmente di seguimiento a la actividad frente al grupo. (Diario de campo, CDMX, 15 de marzo de 2019)

Por este encuentro y por el tipo de actividad que el docente pretendía realizar, así como por la manera en que me *invitó a trabajar con los estudiantes* en un sentido más que ser materia de trabajo, en términos de cosificación, permite suponer la inexistencia de un vínculo de confianza entre el tutor y los tutorados, vínculo por el que el sujeto es reconocido por las autoridades escolares. La labor tutorial, según él, se reduce al orden burocrático de llenar fichas, conseguir las copias, como actividad previa, es decir, tarea de casa y la revisión grupal en clase, sin dar espacio a la escucha o a lo emergente. Limitarse a cumplir lo

establecido le ha otorgado a este profesor el grado de *experto en tutorías*, sumado a los años que lleva desempeñando la labor y haber fungido como coordinador de tutorías en el ciclo anterior. No obstante, su práctica no propicia confianza entre docente-tutor y grupo tutorado y, por ende, se entiende que no hay vínculo más que la relación docente-estudiante. Si bien la evidencia en el diario de campo a la que se hace referencia señala únicamente el primer encuentro, esta situación se presentó constantemente durante la participación de la autora en el CBTIS No. 116. La siguiente evidencia queda plasmada de igual forma en el Diario de campo:

Durante mi participación en la revisión de la ficha 6.1 dejé mi bolso sobre la silla y una libreta con mi celular sobre la paleta de la banca. Al terminar la actividad y mientras el grupo estaba presente el docente-tutor me expresó que hay que estarse cuidando, que los chicos traen mañas de su casa como los que vienen de Iztapalapa, o bien, que el grupo próximo a donde dejé mis pertenencias es “un grupo de cuidado”. (Diario de campo, CDMX, 15 de marzo de 2019)

Garrido, L. (2006) trata de exponer a partir del trabajo de Bowlby la importancia de los vínculos afectivos para la estabilidad emocional; dicha estabilidad refiere a lo que aquí se denomina *vínculos de confianza*, dado que toda relación conlleva una afectación, elemento clave en la perspectiva de la investigación-intervención. No hay posibilidad de intervenir en este caso de acompañamiento tutorial, si no se instala un vínculo de confianza. Tómese en cuenta lo que Garrido comenta de esa importancia, aun cuando él lo acota a cuestiones de personalidad y a la vida autónoma. Más adelante, Silvia Satulovsky también lo reconoce, pero articulado a los procesos de identidad y ampliado a la construcción de subjetividad. Además, Ducoing agrega la idea de la alteridad; estas dos últimas perspectivas, subjetividad y alteridad son más cercanas a la mirada de la investigación-intervención:

La seguridad de contar con al menos un vínculo de estas características es lo que infundiría la estabilidad emocional necesaria para desarrollar una vida autónoma. Por el contrario, cuando estos vínculos no existen o están rodeados de un halo de inseguridad, pueden constituir un déficit en la estructura de la personalidad que impediría el desarrollo emocional y afectivo necesario, o incluso sedimentarían una sensación permanente de amenaza o temor al abandono que impregnaría todas las relaciones que se constituyeran en la edad adulta. (Bowlby, 1986 como se citó en Garrido L., 2006)

Para la configuración de vínculos entre el docente-tutor y tutorado se requiere otro elemento: la identificación. La autora Satulovsky (2012) resalta la importancia de que en la relación docente-tutor y tutorado exista la mirada del otro como parte de la construcción de la subjetividad, y Ducoing (2015), por su parte, presenta el espacio de tutoría como un encuentro donde haya una mirada al otro a partir de un reconocimiento y lugar para la alteridad. Al consultar el diccionario psicoanalítico de Laplanche para definir la identificación observamos que:

La identificación es un proceso psicológico en el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones. (Laplanche y Phontabs, 2004, p. 184)

Dicha definición podría remitir a confusiones, debido a que el autor menciona: “La palabra «identificación» forma parte tanto del lenguaje corriente como del lenguaje filosófico”. Por lo que se recomienda pensar el concepto como algo que habilita la mirada del otro, la escucha, y no como un proceso de sujeción absoluto, pues esta referencia identificatoria es parcial, ya que cada sujeto selecciona y se transforma.

En el vínculo de confianza se entrelazan todos estos elementos: una relación que reconoce los afectos jugados, un clima, esperanzador, estabilización emocional y procesos identificatorios desde la alteridad cuyo operante sea el reconocimiento y la mirada al otro como lazo afectivo de tutelaje que lleva al vínculo:

Un clima de confianza posibilitador para armar un vínculo de tutelaje, porque los actos y prácticas de los tutores operan como elementos de reconocimiento sobre sí mismos en las proyecciones hacia sus tutorados, expresadas en afectos y emociones. (Monterrosas, 2018, p. 45)

No obstante, hay que tomar precauciones con respecto a la confianza, mismas que el docente-tutor se formula, pues existe preocupación por generar situaciones que exigen una postura ética. Satulovsky (2012)–permite cuestionarse ante la confianza y la confidencialidad, los alcances de la confianza y las implicaciones de la intervención:

La confianza también tiene sus bordes y este borde tiene que ser construido por el tutor: ¿confianza es sinónimo de confidencialidad?, ¿es siempre posible la confidencialidad o se transforma en un secreto que lo vuelve cómplice?, ¿con este vínculo de confianza se está cuidando al alumno o se lo está desatendiendo en relación con el riesgo?, ¿cuáles son las estrategias que el tutor puede llevar adelante para garantizar su intervención y su real preocupación por la situación del alumno? Estos desafíos implican una lábil y delgada línea a ser construida y sostenida institucionalmente. (p. 65)

Al platicar con alumnas de primer semestre sobre las expectativas que tienen frente a la tutoría, algunas de ellas aluden a la confianza, empatía e incluso a la edad como factores de identificación con el tutor. En el Diario de campo quedaron registradas las ideas de un grupo de jóvenes de primer semestre:

Una de las alumnas de reciente ingreso considera la edad como un factor de empatía, pues siente que un profesor que luzca más joven genera mayor confianza a los alumnos,

y el hecho de que ofrezca su apoyo para cuando ellos lo necesiten es una invitación abierta para cuando se animen a platicar sus problemas o si llegan a tener un problema.

(Diario de campo, Tijuana, 19 de septiembre de 2019)

Las expectativas del estudiante frente a la tutoría son las de un lugar de encuentro, donde haya un ambiente de confianza, empatía, apoyo y una invitación abierta para cuando el estudiante-tutorado requiera un espacio. Es de entender que atribuyan este grado de confianza a la edad, y busquen una relación de pares para que sean comprendidos y no se sientan amenazados y, además, que se genere la sensación de lazo de pertenencia con el docente-tutor y se sientan parte de un grupo. Cooley expresa los frutos del vínculo por medio de la interacción:

El resultado de la interacción cara-a-cara en los grupos primarios de desarrollo de un sentimiento de «nosotros» que posibilita al individuo sentirse parte de un todo mayor.

La concepción del «yo-espejo» viene a decir en síntesis que el grupo primario empieza a modelar en el niño el desarrollo de un concepto de sí mismo en una dirección determinada. (Cooley, 1918, como se citó en Giner, 2003, p. 173)

Así es como el vínculo de confianza se abre a una práctica tutorial formativa, de procesos de identificación y donde el tutorado forma parte de algo mayor, la grupalidad. A continuación, se presentan algunas enunciaciones de estudiantes y tutores que aluden a la idea de vínculo de confianza como parte fundamental para la práctica tutorial:

Primero pienso debe ser alguien agradable, porque si es un amargado como el profesor X, pues no funciona. Pienso que un tutor debe ser una persona abierta para que como alumnos le tengamos confianza, buscar la forma de apoyar siempre. (Entrevista con alumnas del 1er. semestre, CBTIS 116, Tijuana, 19 de septiembre de 2019)

Es tal esta confianza que se genera que a veces el mismo alumno me ha dicho que no tiene para el pasaje. (Entrevista con J.L., Docente-tutor, CBTIS 116, Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

Otras estrategias que uso son yo no paso lista, en mi práctica no paso lista. Si aconsejo, me esfuerzo por generar confianza, por hacer notar mi deseo por apoyar al alumno y evitar crear barreras. (Entrevista con J.L., Docente-tutor, CBTIS No. 116, Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

Reconozco que algunas preguntas son más difíciles para responder en grupo, pero dan la pauta para que alguno se acerque con confianza en caso de estar pasando por una situación difícil. (Entrevista con GT., docente-tutor, CBTIS 116, Tijuana, 19 de septiembre de 2019)

Al expresar la palabra *confianza* como parte del discurso a los tutorados o como medio para definir lo que se espera en la tutoría se aprecia el soporte que tiene para el docente-tutor quien ya se ha percatado de la importancia de generar confianza y no desconfianza entre los tutorados. Mientras un docente manifiesta que conoce tanto a su grupo y por eso desconfía del mismo, como el docente que advertía que no se debían dejar las pertenencias personales cerca de los “chicos de cuidado”, otros docentes-tutores utilizan ese mismo conocimiento del grupo para acompañar a los tutorados. En el primer caso, la autora enfatiza la falta de vínculo entre el docente-tutor y tutorado debido a los referentes emitidos por el docente-tutor con respecto a su grupo tutorado en presencia de éste. Dichos referentes se presentan como características que señalan *desigualaciones*, es decir, las diferencias que emite el docente desde el poder. Al respecto, Fernández, A. (2013) explica acerca de los círculos en que éstas se dan: “Estas desigualaciones de los y las diferentes operan sin duda desde los macropoderes, pero también podemos observar que actúan en los micropoderes; por ejemplo, al interior de una familia”. El aula es entonces un lugar donde también se pueden dar estas desigualaciones, como las que ya

señalaba el docente con respecto al sector social de los chicos o los antecedentes de los padres, situaciones que, según el docente-tutor, se resumían en ser un grupo con “chicos de cuidado”, chicos de los que hay que cuidarse.

El vínculo docente-tutor y tutorados es afectado por la desconfianza que existe en el docente-tutor hacia su grupo. El conocimiento que ha podido obtener el tutor al adaptarse al orden burocrático, como es la información de los antecedentes de los chicos, de sus padres, su ubicación geográfica, es utilizado para abrir un camino a la exclusión. De esta forma la tutoría está lejos de insertarse como dispositivo de acompañamiento, ya que se refuerza una vulnerabilización. Ya lo plantea Fernández ,A. (2013):

Las estrategias biopolíticas de vulnerabilización operan con distintos dispositivos según, por ejemplo, la clase social; pero, dentro de un mismo sector social, accionan diferencialmente según género y, dentro de éste, según clase etaria, etnia, opción sexual, etc. Aunque no necesariamente en ese orden, las particularidades por sector o grupo social operan fundamentalmente haciendo efectivas las distinciones y articulaciones de las diferentes diferencias desigualadas en las que alguien queda inscripto. (p. 58)

Tan sólo con la intención de mostrar que el trabajo tutorial circunscrito a un dispositivo de trabajo que no considera un vínculo de confianza se tienen indicios de que se tiende a la vulnerabilización, como lo explica la autora Fernández, A. (2013) que sutilmente sitúa a los sujetos en el camino de su exclusión. He aquí la contradicción entre la pretensión de la política de inserción de la tutoría en la educación media superior.

Es necesario resaltar la importancia que tienen los vínculos de confianza que se generan a partir de la mirada del otro, de una apertura a la alteridad en un espacio de encuentro y de los procesos de identificación. En los siguientes apartados se muestra cómo se abre una posibilidad a dicho vínculo de confianza cuando el docente-tutor realiza una analogía del rol de tutor con

otros roles similares. Para dar paso al siguiente apartado se retoma el final de un comentario compartido por uno de los estudiantes de la Maestría en Tijuana en el que expresa ciertas situaciones a las que se ha enfrentado en su rol de tutor: “siempre les doy la confianza, son mis hijos, les digo "yo soy su papá”. Esta evidencia muestra cómo en un discurso pequeño se incluyen los factores confianza, hijos y papá. En los siguientes apartados se analiza con más detalle la asociación de la tutoría con otras profesiones o roles.

4.2 Asociar la tutoría con tareas de roles que se consideran semejantes

En el trabajo de investigación-intervención se percibió una necesidad del docente-tutor por asociar las funciones que realiza como tutor con algunos roles en el ámbito familiar. Después de analizar las evidencias, se logra visualizar como una herramienta del docente-tutor para hacer frente a la tutoría, además de aplicar su formación profesional implica su aspecto personal, la experiencia que le dota su vida en el ámbito familiar u otras áreas que el docente-tutor considere afines a la tutoría.

Para entender con mayor claridad la implicación de esta analogía como herramienta para la tutoría se debe comprender que antes de ser docente o tutor ante todo se es persona. Al respecto Zorrilla (2002) anota:

El maestro o maestra son ante todo personas con historias personales y familiares concretas, con una cosmovisión del mundo más o menos compartida con sus pares, con una idea de la profesión y de cómo realizar su ejercicio. En esta urdimbre de significados personales y sociales que se han ido tejiendo en el transcurso del tiempo, encuentro que está el poder educador del maestro. No obstante, los tiempos actuales nos exigen re-inventar la profesión. (p. 9)

En esta reinención de la profesión emerge la función de la tutoría y resulta ineludible reconocer que la historia personal atraviesa la docencia y lo tutorial. En esa urdimbre de

significados personales y sociales, como lo señala Zorrilla, está la experiencia que cada docente ha adquirido en el ámbito de la educación. A continuación se ejemplifican algunas evidencias que permiten conocer a partir del discurso del docente cómo mira su función de docente-tutor desde la evocación de otros roles asociados con su experiencia personal. En el recuento de evidencias se observa además que su experiencia personal en otros roles no sólo es habilitada como una herramienta para su función como tutor, sino que también muestra la confusión que siente al asumir que quizá el “desconocimiento” de lo que debería ser la tutoría o de la falta de información sobre sus funciones es lo que demerita la pertinencia de su experiencia.

4.2.1 Desde la experiencia en el ámbito familiar

Los recursos del docente-tutor para hacer frente a la labor tutorial trascienden su historia personal. Se expone la experiencia como uno de los recursos ya mencionados antes. Entonces, el ser padre, madre, abuela, tío en propia familia lo faculta para poder llevar a cabo el acompañamiento a los tutorados. En repetidas ocasiones el docente-tutor hace referencia a tomar estos roles del ámbito familiar y trasladarlos al rol tutorial. Los siguientes discursos permiten entender esta asociación:

Es complejo saber cómo apoyar al joven, y sólo te apoyas de lo que has vivido, por ejemplo, yo, que soy mamá y abuela, por lo que parto de la experiencia que traigo de la casa; y es la forma en la que abordó la problemática de los chicos. Pero es difícil porque a veces haces cosas que no sabes si es correcto o no. (Entrevista con IT, Subdirectora, Departamento de Investigación, CBTIS No. 116, Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

Por lo que cuando me enfrento a este tipo de situaciones me declaro impotente. Trato de apoyarle como padre de familia –pues también tuve chamacos en casa y pasé por

esto–, pero la mayor parte del tiempo busco la canalización. (Entrevista con M.A., Docente-tutor, CBTIS No. 116, Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

El docente-tutor recurre a su experiencia familiar del ser padre, madre, abuela, o cualquiera que sea el rol que vive o vivió en lo personal, alimenta la tutoría con su experiencia, tiene una biografía que lo define. Frente a la imposibilidad de responder a la tutoría y ciertos temas de índole emocional se recurre a la facultad de la experiencia de vida, al rol que desempeña en su contexto familiar. Siguen a continuación algunas evidencias que permiten ver la tutoría desde dicha perspectiva:

Soy como el papá, sólo que por una hora. Los alumnos tienen diferente carácter y los docentes son diferentes. Como docente se les debe apoyar. [*Pero*] en esa diferencia se puede “chocar”. (Entrevista con JLV, docente-tutor, CBTIS 116, Tijuana, 19 de septiembre de 2019)

No sé si eso sea realmente la tutoría, pero hacemos como el papá de los... (se interrumpe y replantea), hacemos el rol de un papá y mamá, pero en la escuela. Y sí, es bien cansado, cansadísimo. (Entrevista con GT., docente-tutor, CBTIS No. 116, Tijuana, 19 de septiembre de 2019)

Soy como la abuela que les da sus coscorrones sin avisar. (Encuentro con IT, Subdirectora, Departamento de Investigación, CBTIS No. 116, Tijuana, 19 de septiembre de 2019)

En el papel de subdirectora, la maestra se posiciona en el rol de abuela determinado por la función familiar que desempeña y lo traslada a la escuela. No es que dé coscorrones físicos, sino que utiliza la expresión para exponer que desde su puesto tiene que ser quien llame la atención, guíe a los estudiantes hacia la reflexión sobre que su futuro es el que está en juego en esta etapa de su educación.

Es importante mencionar lo que no se dice abiertamente, pero que está presente todo el tiempo en el docente-tutor: asociar el rol de tutor con el rol que desempeña en el núcleo familiar, y lo acompaña de risas, gestos, o lo expresa con titubeo, restricciones: “Soy como el papá, sólo que por una hora”, “no sé si eso sea realmente la tutoría, pero hacemos como el papá”, “trato de apoyarle como padre de familia”, “son mis hijos, les digo yo soy su papá”, “hacemos el rol de un papá y mamá, pero en la escuela”. También cuando se hace referencia al rol familiar y se muestran las posibilidades que hay.

Existe un riesgo al asociar el rol de tutoría con el rol familiar mencionado, y va en el mismo sentido que se explicaba al inicio de este capítulo, cuando los recursos utilizados se utilizan para la exclusión o la vulnerabilización. De igual forma *adoptar* al tutorado tiene sus riesgos, lo que advierte Satulovsky (2012), y es posible que el docente-tutor también advierta y por eso hace pausas en espera de afirmación. No obstante, se aventura en la relación docente-tutor y tutorado bajo esta analogía:

El paternalismo/materialismo. En situaciones sociales adversas, se advierte que el tutor "*adopta*" a algunos alumnos, desde una posición más ligada a la paternidad/maternidad que al rol, invistiendo una figura de características caritativas, voluntaristas, victimizando al joven. Esto constituye un riesgo, fundamentalmente en la construcción de una subjetividad de respeto, en la formación del sujeto de derecho y de responsabilidad. (Las cursivas son de la autora)(Satulovsky, 2012, p. 83)

La separación entre considerar la tutoría como si estuviera en un rol familiar y adoptar a ese estudiante-tutorado y ser *el papá* se basa en el desempeño del papel o en la toma de atributos de *el papá*, es decir, la distancia que existe entre actuar como el papá y pretender ser el papá, y brinda un parámetro entre lo permitido y lo inapropiado sobre los que deben reflexionar los docentes-tutores. Obsérvese lo siguiente:

El espacio no se ve como tutoría, sino como un lugar donde hay un *papá* o una *mamá*. Sin embargo, yo considero es importante porque los chicos sí prestan atención. Bueno, hasta platican más con uno que con sus padres. (Entrevista con CHO., docente-tutor, CBTIS No. 116 Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

Se vuelve común que los docentes-tutores asocien las funciones de tutoría con las funciones que realizan como padres, madres, abuelas, tías en el ámbito personal, pero también se detecta una necesidad del estudiante-tutorado por asociar dicho rol con las funciones del docente-tutor:

Debe ser una persona abierta para que, como alumnos, le tengamos confianza. Buscar la forma de apoyar siempre... Tendría que ser como una mamá [risas de sus compañeras], pues sí, pero no tanto, alguien que te esté acompañando como lo hace tu mamá en casa. (Entrevista con E., alumna de primer semestre, CBTIS No. 116 Tijuana, 19 de septiembre de 2019)

También se asocia cierta relación de las funciones en el ámbito familiar con las de tutoría, por ejemplo, proveer el recurso económico al tutorado que lo requiera. Ya posicionado en el rol de tutor facultado por la experiencia personal surge otra vez la dificultad de separar las funciones de un tutor, las de un padre y las que facilita la asociación de ambos roles. También puede ser que por brindar una *solución rápida* a las demandas del tutorado, el tutor deja de acompañar para resolver todas las situaciones por las que el estudiante puede pasar. Lo más fácil es abrir la cartera y proporcionar la solución. Resulta interesante comprender que dada la asociación del rol de tutor con un rol del ámbito familiar se posibilita la facultad de pedir y recibir un recurso económico en el contexto escolar, como lo manifiesta un docente:

Es tal esta confianza que se genera que a veces el mismo alumno me ha dicho que no tiene para el pasaje y allí no veo ningún riesgo de apoyarle con dinero. O situaciones

de poca asistencia en la escuela por tener que quedarse a cuidar a hermanos menores.

(Entrevista a JLV., docente-tutor, CBTIS No. 116 Tijuana, 19 de septiembre de 2019)

Otro docente comparte una visión diferente para acompañar a los tutorados en malas situaciones de índole económica: considera que el estudiante-tutorado tiene o podría sufrir carencias económicas y desde su rol de tutor crea la estrategia grupal de un fondo económico donde todo el grupo participa aportando una cantidad que queda a disposición de cualquier estudiante del grupo que lo necesite y, al mismo tiempo, el estudiante que recurra al apoyo adquiere el compromiso de apoyar más adelante a otro. Es decir, considera situaciones de vulnerabilidad sin ser un factor de vulnerabilización, pues los estudiantes-tutorados se mueven con empatía y no por las etiquetas que excluyen. Y así lo enuncia un docente:

Yo también les llegué a facilitar lo económico a los alumnos. Recordé una cajita que tenía con dinero donde los chicos que necesitaban y tomaban [sic], pero ellos también le echaban. Y no precisamente era sólo con los tutorados. (Taller en el marco de la investigación-intervención con tutores, G., docente-tutor, Tijuana, 1 de noviembre de 2019)

Ver al tutorado como un sujeto que no sólo está en posición de recibir, sino que también puede dar construye un intercambio; al respecto Ducoing (2015) expresa frente a la construcción del dar, recibir y devolver:

Permite al tutorando ejercerse como un sujeto psicológico, responsable de su palabra, de su pensamiento y su acción. De no perfilarse así, se corre el riesgo de que la tutoría se convierta en un espacio unilateral y despersonalizado de exigencias institucionales que el estudiante deberá cumplir y será un sujeto "muy bien adaptado". (p. 115)

No se pretende decir si es adecuado o inapropiado el rol de tutor asociado a las funciones de crianza como son el ser padre, madre, tío o abuela en la tutoría. Las evidencias mostradas pretenden ir más allá de la asociación y ver desde lo que faculta, y éste es el vínculo de

confianza, pues la asociación remite a trato afectivo, desde el posicionamiento como la figura de linaje que instala la mirada en el otro, porque se considera importante reconocerlo. Enríquez E. (2002) sostiene que

Hay una especie de contrato entre los educadores y los que son educados a través del cual los educadores reconocen a los demás como sus hijos, sus descendientes, etc., y los que son educados reconocen que forman parte de este linaje en el que encuentran su seguridad. (Enríquez E, 2002, p. 26)

Al respecto de la asociación considerada en este trabajo de investigación-intervención como una herramienta que utiliza el docente-tutor para enfrentar la labor tutorial, recurrir al rol en el plano de lo familiar para llevar a cabo la tutoría faculta una relación entre tutor y tutorado cuya repercusión facilita el desempeño de la función: "El vínculo tutorial, convoca simbólicamente, desde la figura de tutelaje a las manifestaciones de paternidad y de la filiación que se actualizan o cambian bajo el dispositivo de tutoría que se instale (Monterrosas, 2018, p. 31).

Como Monterrosas (2018) expresa que el vínculo tutorial convoca simbólicamente manifestaciones de paternidad, el docente-tutor puede posicionarse en el rol de papá frente a los tutorados sin serlo en el ámbito familiar. Tal es el caso de un docente-tutor quien adopta a los tutorados como hijos y funge el rol en el ámbito escolar a partir de lo que su contexto le ha permitido comprender como tal para poder brindar acompañamiento por el compromiso que siente como tutor de ser *el papá*:

Una chica de nombre Diana quien empezaba a faltar y se le notaba distraída por lo que me acerqué para platicar, había bajado su desempeño, pero no era la única había otros casos, pero ella me había llamado la atención por ser muy notorio su cambio. Cuando la questione se soltó a llorar, pero no me dijo nada de lo que le sucedía. Pese a que yo

siempre les doy la confianza, son mis hijos, les digo “yo soy su papá”. (Encuentro con VM., maestrante MEMS, UPN Tijuana, 7 de septiembre de 2019)

Aquí, el rol del padre lo representa simbólicamente, y lo utiliza para entablar vínculos de confianza, aunque en la práctica no se tengan establecidos como para que la tutorada hable sobre el motivo de su llanto. Aun sin lograrlo, el docente-tutor asume que la proximidad afectiva que asume al posicionarse en el rol del papá es importante para el espacio de la tutoría, pero no es garantía enunciar la frase “yo soy su papá” para que el tutorado tenga automáticamente esa confianza. No basta con decirlo, se debe además dar un intercambio a partir de la mirada, es decir,

Para que se establezca cualquier tipo de vínculo, como es el caso de la tutoría, es necesario que en el encuentro cara a cara los actores puedan interpelarse, es decir, verse entre sí en primera instancia, escucharse, leer las expresiones faciales, los gestos, reconocerse en el otro y en la relación con el otro “esos detalles que detonan abren, alternan, deliberan, indagan y crean ocasión de una réplica”. (Negrete, 2017, p. 5)

Ya se mencionó la importancia que tiene el espacio para la escucha. Con la siguiente evidencia se resalta que dicha escucha deberá ser instruida y agudizada, pues no todo lo que el tutorado dice tendrá que hacerse; el escuchar no significa acceder a lo que se pide en el discurso. Hay que estar alerta de que no por propiciar un vínculo se ceda a las peticiones, sino que se trata de analizar con los estudiantes su petición, así ellos sabrán que son escuchados. Las expresiones faciales, los gestos y el contexto marcan un trasfondo a esa escucha y a ese discurso. En la investigación-intervención en los encuentros con la subdirectora del CBTIS No. 116, ella comparte parte de la experiencia de desempeñar la tutoría ligándola al rol familiar, pero también cómo esta perspectiva puede confundir a los tutorados en las funciones de docente-tutor, y así lo expresa

El tema de ser tutor o toda esta problemática que genera en los docentes se es más clara cuando “se es padre” porque despierta una sensibilidad especial que va más allá de trabajar la comprensión lectora o la regularización [*sic*]. La sensibilidad del conocimiento o el interés por reconocimiento del ser humano. (Encuentro con IT, Subdirectora, Departamento de Investigación, CBTIS 116, Tijuana, 1 de octubre de 2019)

En el testimonio anterior se adjudica nuevamente a la experiencia en el núcleo familiar el papel de facilitadora para el trabajo con los tutorados.

Al asociar el rol que desempeña el docente-tutor en su ámbito familiar o apropiarse de uno lo hacen sentir facultado para enfrentar situaciones críticas que le exige el lugar de escucha de la tutoría. El docente-tutor que recurre a este posicionamiento de la experiencia se ubica en un *saber* que lo posiciona sólidamente al entablar un lazo de tutelaje con lo que se forma el vínculo en el plano simbólico y produce un clima de confianza; no obstante, resulta relevante reflexionar sobre las advertencias sugeridas por las aportaciones de Satulovsky.

4.2.2 Aludir a la psicología en la tutoría

Para saber cuáles demandas de los tutorados atender es normal que el docente-tutor elabore un juicio sobre las labores que le encomiendan como tutor y delegue otras a figuras dentro de la institución educativa. Una de ellas es el área de psicología. No obstante, también los docentes-tutores pueden desdeñar o desestimar los alcances que la figura del profesional puede lograr en la atención de estudiantes en comparación con el rol que el propio docente representa, el de tutor, ya que considera que tiene algunas ventajas sobre el profesional especializado en asuntos psicológicos, pero veamos la enunciación que sigue

Por ejemplo, las áreas especializadas como la psicología no siempre tienen la experiencia; la vida de un psicólogo o figura específica es peor que de quienes

atendemos porque carecen de hijos que llenan de experiencia para tratar los temas de adolescentes. Es difícil hablar de algo cuando no se conoce. La experiencia que genera cuando se es padre es más útil que la de cualquier experto que venga y hable de lo que no vive o conoce. (Entrevista con JLV., 19 de septiembre de 2019)

La necesidad de que se le diga al docente-tutor qué es lo que debe hacer en tutoría lo conduce a la formulación de dichos juicios. En el transcurso de la investigación-intervención se percibió la constante necesidad del docente-tutor de contar con información que le brinde un contexto sobre tutoría y poder entonces determinar sus funciones, por lo que cuando se presentan situaciones que sobrepasan su planeación y toman por sorpresa al docente-tutor, quien aún no considera la emergencia como parte de la tutoría, lo llevan a manejar la situación como si estuviera en el contexto familiar o traslada la situación a otras áreas y actores educativos. En el capítulo anterior se citó a Negrete (2017) para explicar la emergencia, ya que según la autora es aquella que apoya la expresión de los sucesos, por lo que cualquier propuesta de intervención educativa no se ajustaría pues la emergencia se presenta como un *no pensado*. Se retoma la emergencia para exponer la necesidad del docente de canalizar al tutorado cuando las situaciones que se presentan le sorprenden, porque estaban en *un no pensado* ante lo cual no hay una planeación, ya forman parte de las subjetividades de los tutorados. Frente a la emergencia de aquello que estaba ahí pero no se sabía, y se manifiesta en el espacio tutorial, suele recurrirse a otras disciplinas como la psicología:

No considero tener la capacidad de orientación psicológica para apoyar. Como le digo, mi área es lo académico. He tenido que usar mi experiencia como padre de familia. (Entrevista con M.A., Docente-tutor, CBTIS No. 116, Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

Como se menciona en la evidencia, una vez que se aplicaron los conocimientos que dota la experiencia docente y la experiencia en el rol familiar, pero que ninguna de éstas provee al

docente-tutor de los recursos para acompañar al estudiante, entonces es enviado a otros. En el CETIS 1 de la Ciudad de México no se logró corroborar la existencia de un lugar físico ni de un espacio temporal donde los estudiantes asistan o que se remitan al Departamento de Psicología, y en el CBTIS No. 116 de Tijuana se observó un cubículo con la leyenda de “Psicología”. Todos los servicios que se prestaban y se anunciaban por medio de carteles e invitaciones a los estudiantes los prestaban jóvenes pasantes de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). No se tiene previsto institucionalmente este servicio profesional.

Si bien no contar con conocimientos de psicología es una limitante para el docente, la persona que está de pronto en situaciones emergentes y que considera que sólo el especialista en psicología puede atender, no es apto entonces como docente-tutor. La autora Ducoing (2015) realizó un estudio en tutorías en educación superior, y, al igual que en el nivel medio superior, los docentes cuentan con la misma formación: la especialización de disciplinas. Es entonces cuando la siguiente observación permite comprender que se delegue la responsabilidad como docente-tutor al área psicológica:

Una de las dificultades principales para que el profesorado universitario asuma plenamente su rol de tutor mediador es que no ha sido formado para la docencia; en el mejor de los casos, son especialistas en determinadas disciplinas, pero ignoran temas fundamentales como psicología del adolescente y del adulto, la importancia de la motivación en el aprendizaje, pedagogía, teorías del aprendizaje, estilos de aprendizaje, etc.; lo que explica en parte, su reticencia a participar en esta tarea que algunos consideran propia de pedagogos, psicólogos y psicopedagogos. (p. 254)

Como ya se mencionó antes, frente a situaciones que sobrepasan a los saberes y experiencia de los docentes-tutores éstos recurren a quien consideran el experto, delegan el compromiso asumiendo que el asunto pertenece a la psicología, etc. No obstante, los docentes-tutores advierten que el psicólogo no sabe quiénes son los estudiantes, y ellos sí, por el tiempo

que pasan con los tutorados los conocen más. He aquí una posición paradójica ante el profesionista indicado para atender situaciones que el docente-tutor no puede, según un docente:

Pues es que aquellas situaciones de tipo personal no puedo meterme, porque no tengo la capacidad de un psicólogo para apoyarle, soy ingeniero. Por lo que cuando me enfrenta a este tipo de situaciones me declaro impotente. (Entrevista a M.A., Docente-tutor, CBTIS No. 116, Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

En los discursos previos se ha mencionado en más de una ocasión la sensibilidad que despierta el ser padre, madre, tío o abuela, y que da ventaja sobre el ejercicio profesional de un psicólogo. A esto se le suma la frecuencia que pasa el docente-tutor con el grupo tutorado, ya que, si bien la tutoría sólo se da durante una hora a la semana, impartir la materia donde el docente-tutor es el experto le agrega horas de convivencia con el grupo, y que si son utilizadas a favor otorga facultades de las que carece el psicólogo:

Es por el tiempo que pasamos *en conecto* [sic] por el que el alumno siente cercanía con el tutor: por lo menos una hora a la semana. Pero es más porque además se les ve 4 o 5 horas para la clase de la materia y, pues, hay más contacto; y aunque ellos sepan que hay un departamento de orientación, de psicología, pero a ellos ni los ven, o no saben ni dónde ir a buscar, es por ello por lo que tengo pensado hacer un panfleto o diagrama donde se mencione qué hacer en caso de requerir determinado servicio, cómo identificar el lugar al que tiene que remitirse y cómo llegar. Aún no lo he hecho, pero considero es importante para que el alumno conozca su institución y lo que puede recibir aquí. (Entrevista a M.A., Docente-tutor, CBTIS No. 116, Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

Los docentes-tutores también se consideran con ventaja en relación con la convivencia entre docente-tutor y tutorado y la que tienen los tutorados con sus padres en casa, según se infiere de la siguiente enunciación:

Se cree que el lado socioemocional no es muy importante, se piensa que es mejor ser estricto para que el alumno sea mejor, de lo contrario se piensa que están muy *chiqueados* o el espacio no se ve como tutoría, sino como siendo el “papá” o “mamá” [sic]. Sin embargo, yo considero es importante porque los chicos sí prestan atención. Bueno, hasta platican más con uno que con sus padres. (Entrevista a CHO., docente-tutor, CBTIS No. 116, Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

En un intento por presentar la idea que se tiene de ¿Qué es la tutoría?, una tutorada de primer semestre la compara con las actividades de un psicólogo, ya que corresponde a ésta la escucha y resolución de problemas, pero además la tutoría es un asesor académico y, en conjunto, facultan la reflexión frente a las tareas o situaciones planteadas en clase o tutorías. Según esta alumna:

Es como un psicólogo, ya que siempre ofrecen estar para cuando uno quiera contarles algún problema, sobre nosotros o sobre el grupo ya sea en la escuela o casa. Siento que es un apoyo para el alumno, pues, así como lo he vivido, cuando uno no entiende un tema ellos buscan la forma de que nos quede más claro, como por medio de un video o películas. También es importante que deje tareas a partir de un texto, pues debemos de pensar y no siempre la clase alcanza para escuchar a todos y escribir en la tarea es un medio para que el tutor sepa lo que pensamos. (Entrevista a alumna 1er. semestre, CBTIS No. 116, Tijuana, 19 de septiembre de 2019)

De todos los docentes-tutores con quienes se realizó la investigación-intervención, ninguno era de profesión psicólogo, por eso se entiende el posicionamiento de lo que no son, de lo que carecen, lo que desconocen frente a las demandas del estudiante-tutorado. No se

puede decir cómo enfrentaría esta investidura de docente-tutor un psicólogo, e indudablemente tendrá que relacionarse con las consideraciones institucionales respecto al rol como lo advierte Satulovsky (2012):

Los perfiles pueden ser diversos, lo importante es que el actor escolar que asuma este cargo lo desempeñe con relación a los límites y bordes de la función tutorial. Por ejemplo: aun siendo psicólogo, el tutor estará atento a no hacer asistencia y contención desde su incumbencia profesional. Cada jurisdicción define cuál es el actor escolar que puede llevar adelante el cargo. (p. 75-76)

Con lo descrito hasta este momento se observa que las funciones del docente-tutor difícilmente puede abarcarse en su cabalidad, pero es claro que el lugar de escucha tiene que ver con el espacio tutorial y las aptitudes o actitudes que crean *familiaridad* clima de confianza. El rol que desempeña el profesional de psicología resulta ser controvertido, y sólo se sitúa más en un lugar, oficina o en un pasante, pero no se aprecia un efecto de su tarea en el discurso de estudiantes y docentes-tutores: es una figura lábil.

4.2.3 El tutor como consejero o mediador

De la mano con fungir como el padre, madre, tío o abuela en el espacio de la tutoría se detecta una actividad mediadora expresada en *el aconsejar*. Es común que el docente-tutor enfrente situaciones y recurra a dar consejos, adoptando de esta forma la labor de consejero en los espacios de tutoría y con ello se ubica como mediador frente a situaciones escolares o familiares del estudiante-tutorado. Durante el acompañamiento al docente-tutor JT. en las sesiones de tutoría en el CETIS 1 de la Ciudad de México se presentó un desacuerdo con otro docente quien expresó su punto de vista a los tutorados con respecto a una situación con una docente quien no accedía a recibir el proyecto por estar incompleto. Ante lo cual expresó:

Bueno, yo siento que deberíamos ser un poco comprensibles y no tan exigentes, además que ha de tener su dificultad eso de filosofía, porque te pone a pensar o cuestionarte, pero sí me gustaría decir que debería recibirte lo que tienes y calificarte sobre ello. Digamos, si estás entregando menos de lo que pidió, no esperes un diez, o sea; también hay que ser conscientes y no exigir más de los que se merece uno ¿o no? (Tutoría de JT., docente-tutor, CETIS 1, Ciudad de México, 8 de marzo de 2019)

Después que la alumna señaló cuál fue el plazo que la docente otorgó para la entrega y los lineamientos solicitados para el proyecto, el docente le pide a la alumna el trabajo, y lo revisa. El docente-tutor entonces cambió la postura de empatía hacia la situación de los estudiantes, trasladó su discurso a una reflexión crítica y ofreció un consejo al grupo en relación con la entrega y presentación del proyecto:

Mira, haz un juicio de tu trabajo y dime si ésta es la letra que siempre haces, éste es el esmero de un trabajo de fin de unidad. Yo considero que te faltó dedicación y comprendo a la profesora al rehusarse a aceptar esto, pues es fácil creer que fue hecho exprés. Así que no, chavos. Tampoco se pasen en pedir y pedir porque son los alumnos; deben ser conscientes si realmente vale la pena lo que entregan, o, por ejemplo, en mi materia, si te estás esforzando en realizar los ejercicios o sólo los estás copiando del libro del amigo o de la amiga. Pero, mira (dirigiéndose a la misma alumna), tú hazlo nuevamente. Más allá de que si te revisa o no, por el hecho de hacer bien lo que tenías que hacer, aprendes y sabes al punto [a] que quería llegar la profesora y, si gustas, te apoyo para que ella te revise. Con menos puntos porque ya pasó tiempo,... por eso tiene que estar completo. Pero que se dé calidad ¿De acuerdo? (Tutoría de JT., docente-tutor, CETIS 1, Ciudad de México, 8 de marzo de 2019)

Encaminado al objetivo de lograr la culminación de los estudios y basándose en la experiencia, un docente aprovecha que en el momento de la tutoría la mayoría era población

femenina, y utiliza dos recursos: aconsejar y proveer de herramientas cuyo fin es lograr la certificación de bachillerato y visualizar la posibilidad de realizar estudios universitarios.

Dicha situación queda registrada en el Diario de campo:

El profesor menciona en repetidas ocasiones: “no se vayan a embarazar, eso no les permitirá continuar estudiando”, “bueno, sí, pero más adelante, ahora prepárense, estudien”. Para finalizar la clase, una de las últimas ideas que expresó y con la que plantea la actividad de la siguiente semana es “Me preocupa lo que vayan a hacer saliendo de aquí. La próxima clase les traigo una prueba vocacional”. (Tutoría de JT., docente-tutor, CETIS 1, Ciudad de México, 15 de marzo de 2019)

En Tijuana también se da este tipo de posicionamiento en la tutoría cuando el docente-tutor utiliza el *aconsejar* como una estrategia en la resolución de conflictos. Siguen unos testimonios:

Al inicio de primer semestre se le brinda el apoyo para ser mediador con algún profesor, pero nunca contradiciendo al colega, sólo mediando, buscando vías para solucionar. Primero hay que aconsejar. (Entrevista a JLV., docente-tutor, CBTIS No. 116, Tijuana, 19 de septiembre de 2019)

Como docente de física, disfruto impartir la materia, siendo consejero, pero siempre seguir siendo profesor. ...Contradictorio impartir valores y no aplicarlos en el rol como docente. Nuevamente estar en el momento, por ejemplo, esto... la legalización de la marihuana se debe hacer conciencia diciendo, qué bien que se legalizó, pero no olviden que su uso tiene efectos nocivos y que la ley no está divulgando y aconsejo o hago énfasis en decir que no porque sea legal quiere decir que sea buena. (Entrevista a JLV., docente-tutor, CBTIS No. 116, Tijuana, 19 de septiembre de 2019)

Bueno, en general, el grupo... siento que me estima. Por ejemplo, me pidieron que abogara por ellos en cuestión de interceder por un edificio que no se les estaba

asignando. Incluso con los papás. (Encuentro con VM., maestrante MEMS, UPN Tijuana, 7 de septiembre de 2019)

A veces hay que interceder por el grupo frente a una situación o profesor, sin embargo, yo primero analizo la situación y determino si es que el alumno busca verse favorecido y, si es el caso, hay que hacer reflexionar al alumno o al grupo sobre lo que sucede; esto a su vez para evitar no exponer al maestro sin tener un análisis previo de la situación. Muchas veces el alumno exagera la situación, pero con el cuestionamiento se ve si el alumno es congruente en lo que hizo, con lo que demanda. (Entrevista a M.A., Docente-tutor, CBTIS No. 116, Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

Quienes apenas se incorporan al bachillerato tecnológico, es decir, aquellos estudiantes que cursan su primer semestre en educación media superior se encuentran con que la función de tutoría es una experiencia de vida nueva; no obstante, hay quienes, por medio de los hermanos mayores, se crean una idea de lo que pudiera ser un tutor para lo cual determina que "Un tutor es un ayudante y consejero para los alumnos. Sólo eso" (Entrevista a alumna 1er. semestre, CBTIS 116, Tijuana, 19 de septiembre de 2019).

Las distinciones sobre la diversidad de elementos que se relacionan en la mediación ubican al docente-tutor frente a los posicionamientos en las diversas circunstancias que les demanda la tutoría. A manera de presentar los hallazgos en la investigación-intervención se reconocen estas distinciones según la asociación expresada por el docente-tutor con tareas que atienden lo conductual, lo emocional o de crianza, como son la tutoría desde el posicionamiento del rol familiar (madre, padre, abuelo, tío), la importancia de lo emocional como encargo del experto en psicología, desde la función de docente-tutor que da pie a la reflexión y emite consejos. En la parte asignada al malestar está siempre presente la tutoría como actividad académica: regularización, compensación, monitoreo, entrega de calificaciones, etc. A continuación, se

muestran algunas evidencias de los docentes-tutores, quienes toman en cuenta varias de las funciones antes mencionadas como parte de la tutoría:

A veces las tutorías dan para ayudar a los muchachos a tomar buenas decisiones, desarrollar sus habilidades como, por ejemplo, seguir instrucciones, técnicas de estudios, hábitos de estudio, organizar las notas, lectura de comprensión. (Entrevista a JLV., docente-tutor, CBTIS No. 116, Tijuana, 19 de septiembre de 2019)

Se deberá considerar los temas y la problemática de los muchachos o de la clase, los que den la pauta de qué temas abordar. El aprender a escuchar para saber canalizar es importante como una habilidad del tutor. (Entrevista a IT, Subdirectora, Departamento de Investigación, CBTIS No. 116, Tijuana, 13 de septiembre de 2019)

Mi papel como tutor es el acompañamiento al alumno o grupo durante los seis semestres de bachillerato, en los cuales ya sea que se tenga que asesorar, ayudar, orientar en problemáticas presentadas. Generalmente es lo que se hago. (Entrevista a JLV., docente-tutor, CBTis Tijuana, 19 de septiembre de 2019)

Desde cualquier rol que se coloque el docente-tutor para llevar a cabo la práctica tutorial como mediación en el entrecruce de todos estos aspectos y por mucho que intente establecer una relación como la llevaría al ser docente, es ineludible que entran en juego las implicaciones personales, ya sea como padre, madre, tío, tía, abuela, consejero, cualquiera que sea el recurso en que se apoye para llevar a cabo la tutoría. El facultar vínculos de confianza es indispensable para el acompañamiento. Son los vínculos de confianza, la mirada, los procesos de identificación y de reconocimiento a los que se accede gracias a estar dispuesto a la escucha que permite reconocer lo no dicho, lo no planeado, lo no esperado, que favorecen habilitar algunos sentidos y facultades en el estudiante-tutorado en sus procesos de subjetividad y en toma de decisiones:

Todo esto (las funciones de formar, informar, prevenir y ayudar a decidir) lo realizamos desde nuestra propia persona; es un trabajo, una función en la que pondremos en juego no sólo lo que sabemos sino sobre todo lo que somos, cómo pensamos, cómo sentimos, cómo actuamos. Nuestro espacio de intimidad se reduce. Por eso debemos cuidarnos; mantener el propio equilibrio personal. (González, 2015, p. 16)

Con el trabajo de análisis y sistematización de testimonios, derivado del proyecto de investigación-intervención al abrir también espacios de confianza y reflexión vía entrevistas, taller con docentes-tutores, directivos y estudiantes, es viable dar a conocer la complejidad de elementos que se anudan al entablar un vínculo tutorial y los juegos de mediación con los que opera. Así es como entre los capítulos de análisis “El malestar docente, el decir de su vivencia en la tutoría” y “la tutoría ejercida por medio de figuras asociadas con la vinculación, o a lo especializado” se advierte dicha complejidad.

También es claro que hay expresiones de satisfacción tanto para docentes-tutores como tutorados derivadas del vínculo. Éstas se perciben en el trabajo realizado en la sesión del día primero de noviembre con los docentes-tutores en Tijuana, y remiten a la satisfacción del logro profesional como docente-tutor a la par de la satisfacción del estudiante tutorado, quien logra certificarse en la educación media superior.

El malestar docente generado por la inclusión de las tutorías, expresado en el capítulo anterior se desvanece frente a la satisfacción que obtiene el docente-tutor por los resultados de su trabajo. Aunque si bien remite al requerimiento institucional de la no deserción y la certificación, hay logros *invisibles*, pues los frutos que se cosecharán no son instantáneos, pero el docente-tutor logra percibirlos. Meirieu (2004) explica con respecto a las funciones de la escuela, que son formación, adquisición de factores, además del conocimiento, como son las capacidades, el gusto de saber entre otras y agrega:

Todas aquellas cosas que, precisamente, no se ponen en circulación en el sistema de producción cuando se acaba la clase. Todas ellas [son] cosas que dependen, en realidad, de habilidades mentales invisibles: invisibles porque la observación directa no permite constatar su existencia con toda seguridad; invisibles porque sólo pueden mostrarse al cabo de mucho tiempo y de una forma totalmente imprevisible. (Meirieu 2004, como se citó en Ducoing, 2015)

Para ilustrar esta satisfacción es necesario remitirse nuevamente a la Ilustración 3 que se utilizó en el capítulo anterior, pero esta vez sólo así, sin explicación, sólo como la evidencia de una docente-tutora que no sabe qué hacer en tutoría, pero se atreve a intentarlo, y cuando muestra su labor a partir de un dibujo contagia a los demás a mirar la tutoría a partir de sus ojos. Sin ser la mejor dibujante, su dibujo resultó especial para varios:



Este análisis de las evidencias logradas gracias a la investigación-intervención en la Ciudad de México y en Tijuana, B.C.N. permite advertir la relación entre el malestar del docente y la configuración del vínculo tutorial en las prácticas de la docencia-tutoría, y captar

las distintas aristas que la componen a partir del discurso de los docentes-tutores. En el camino se permitió escuchar también las voces de algunos estudiantes y administrativos. La intención del presente análisis es exponer la mirada del docente-tutor de Educación Media Superior con respecto al ejercicio profesional; por tal motivo es que sólo se han considerado estos dos aspectos. En el momento de cerrar este análisis aún se cuenta con mucha información expresada por los docentes y que remite a una diversidad de situaciones y momentos, pero que quedan en el tintero en espera de otra mirada para analizarlos.

Las evidencias que merecían ser compartidas por las situaciones que se presentaban fueron nutriendo la descripción y el análisis tanto en el terreno de la experiencia como en la reflexión conceptual sobre esta función en la educación media superior. Es importante resaltar que cada testimonio da pie a jugar de diferente manera en cada eje de análisis, de ahí que pudo ser significativa en más de un eje analítico; no obstante, y para no hacer cansada la lectura, se optó por sólo citar en los lugares que resultaban convenientes.

CONSIDERACIONES FINALES

Este último apartado evidencia las situaciones asociadas con la tutoría en bachillerato que transitaban en lo desapercibido, y sólo fue posible vislumbrarlas gracias a la investigación-intervención realizada en dos instituciones de Educación Media Superior, ubicadas en diferentes ubicaciones geográficas, pero que comparten pautas similares y especificidades en su organización institucional así como en la forma de abordar la tutoría. Por un lado, el Centro de Estudio Tecnológico Industrial y de Servicios No. 1 en el centro del territorio mexicano y por el otro un plantel ubicado en el límite del país y en el punto más lejano de la Ciudad de México: el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 116 en la ciudad de Tijuana, Baja California Norte.

Resulta interesante que, desde una perspectiva geográfica, Tijuana, que dista de la Ciudad de México 2 295.02 km en línea recta, lo que la convierte en la ciudad más alejada de la capital, presente tantas similitudes con la Ciudad de México en lo relacionado con las situaciones que comparten los docentes-tutores con respecto a cómo han vivido el rol de las tutorías, las particularidades determinadas por el entorno, las situaciones sociales que cada ciudad presenta, las ventajas y desventajas que les procura su ubicación. En este mar de situaciones se identificó como constante, expresada en voz de los tutores a modo de interrogante, una búsqueda de solución a “*saber qué hacer*”. ¿Qué hacer con los estudiantes-tutorados?, ¿qué hacer en el horario de tutorías?, ¿qué hacer frente a las situaciones que presentan los estudiantes-tutorados en actividades o temas que fungen como detonantes para la evocación de problemáticas escolares, familiares, o sociales?, ¿qué hacer cuando se sienten imposibilitados para responder a todo ello? En gran parte, estas mismas preguntas fueron herramientas para el análisis de los discursos, así como para brindar la posibilidad de realizar un cambio en el imaginario que tanto docentes como estudiantes sostenían respecto a la tutoría y que era el que se tenía al iniciar este proceso en la investigación-intervención. Mientras los docentes-tutores suponían que la

tutoría correspondía a otras áreas o a especialistas, en la investigación-intervención se consideraba que la tutoría era percibida por lo docentes como una carga adicional y que esto podría generar implicaciones de desgaste personal-profesional.

Como se puede observar en el desarrollo y análisis de evidencias a lo largo de este texto, el factor del desgaste no se dejó de lado, sino todo lo contrario: se abordó con mayor profundidad y se incorporó la perspectiva que los propios docentes enunciaron distinguiendo que la labor tutorial ya la han asumido como parte de su labor docente, pero por la complejidad de elementos que convergen en el espacio tutorial, se enfrentan a la incertidumbre de cómo encararlo o advierten dudas en su proceder. Por ello no se sienten cómodos al desempeñar dicho rol, pues la formación y práctica como docente les llevan a pensar que la tutoría es como si fuera una tarea de enseñanza y se percatan que les es insuficiente.

La investigación-intervención logró que cinco de los docentes-tutores con los que se tuvo contacto escucharan la respuesta a estas preguntas desde sus relatos, sus testimonios en la práctica tutorial y el acompañamiento entre colegas como un eco de su práctica, un mirar *desde afuera*, evocando el pasado y descubriendo que no hay un programa o un recurso que resulte infalible para la tutoría. Aprendieron a reconocer que es imposible imaginar un programa que abarque todo aquello que incluso no hemos imaginado, es decir, colarse a la espera de lo incierto que le acontece al estudiante. A mitad del 2020 la investigación-intervención hizo pensar que incluso la *emergencia* trasciende no sólo a la tutoría, sino que atraviesa a la labor docente y a tantas profesiones como estilos de vida, pues se ha sido testigo que lo que se vive *no* se consideró en ningún programa educativo, planeación didáctica, plan vacacional, estrategia publicitaria o de mercado. La sorpresa de la epidemia ha tomado relevancia en el mundo entero, pero ya era parte del vivir contemporáneo. Ahora se ha hecho aún más patente, y exige adaptaciones y propuestas diferentes ante la emergencia en la que *improvisar* resulta un reaprendizaje y un acto de gran valía.

Improvisar resulta contradictorio con la formación que se ha dado, pues se enseñó a partir de planeaciones, y muchos docentes aprendieron a trabajar planeando, pero cuando algo llega por sorpresa, cuando se está abiertos a la escucha de lo que acontece a las personas, *improvisar* resulta la mejor herramienta. Reconocerlo como un recurso para abordar la tutoría a partir de la emergencia suele ser el punto donde radica la aceptación de una nueva forma de mirar la práctica tutorial y de innovación de la práctica docente.

Permaneció la alusión al desgaste profesional que se le adjudicaba al docente en el primer acercamiento al trabajo de investigación-intervención, pero a través del análisis devino en la noción de *malestar* para mostrar la imposibilidad del docente-tutor para responder a las exigencias de la labor de tutoría. El espacio otorgado para la escucha como *taller de sensibilización* permitió a cada uno de los participantes hacer visible la labor reconstitutiva de esos *flashazos* de acompañamiento tutorial. Aquellos momentos que posibilitan la ligera satisfacción de haber podido ser un acompañante para el tutorado en un proceso, ya sea crítico o emergente, son apuntalamientos porque al verse imposibilitado en los límites del abordaje que se cree tener, el docente-tutor se percata y reconoce que ha logrado ser un acompañante en los procesos formativos del estudiante en momentos cruciales.

La tutoría vista como el espacio para el acompañamiento y la escucha origina un sinfín de posibilidades para el proceso formativo de los estudiantes, y, al mismo tiempo, faculta el sentido retributivo-reafirmante que brinda satisfacción a la labor del docente. Sin embargo, persiste una cultura de descuido en el autocuidado del docente-tutor, pues no se observa en su discurso ni en sus acciones ni en sus cuerpos algún indicio por procurar el bienestar propio. Así recae la carga de “llevar a cabo el rol de docente-tutor” en lo cotidiano.

Fue relevante que en el taller surgiera este reconocerse por un sentido retributivo que les faculta saberse un aliado en los procesos formativos del estudiante, ya que de alguna forma permite al docente-tutor liberar la tensión que le genera el ejercicio satisfactorio de su rol al

mostrar el acompañamiento brindado en las situaciones críticas o emergentes. El develamiento de sus actos y el reconocimiento del alcance de los mismos fueron posibles porque se compartieron los relatos de sus experiencias como tutores y reconocieron que fueron significativas según el decir de sus estudiantes. Al ser colocados o convocados por los estudiantes por su figura como tutor y no de docente, se habla de procesos formativos y no de enseñanza.

En los relatos compartidos por el docente-tutor donde hay acercamiento, escucha y compromiso de acompañar al tutorado en situaciones específicas se puede ver que el estudiante-tutorado carece de atención, y éste traslada o hace una extensión de la figura familiar a la escolar en vía de demandar a la figura del tutor la solución o el acompañamiento.

Un discurso que me generó inquietud en gran parte de mi ejercicio profesional y que influyó fuertemente en la investigación-intervención con los docentes-tutores de Educación Media Superior es el del recurso asociativo para definir, expresar o referenciar las funciones del docente-tutor como una figura en el ámbito familiar: llámese tío, tía, abuela o padre. Suelen expresar los docentes y los docentes-tutores, directivos o coordinadores que asocian las funciones de su cargo como director, coordinador académico, docente o docente-tutor con roles en el ámbito familiar que más les represente o evoque a vivencias asociadas con el estilo que han desempeñado en su vínculo con los estudiantes. El cuestionamiento inicial radicó en qué tan profesional es dejar de lado la figura en el campo de la educación para convertirse en una figura con corte familiar. En el transcurso de la investigación-observación, al escuchar la asociación de las figuras de lo familiar con su labor profesional se identificó motivos diversos que posibilitan transitar con los estudiantes por el tutelaje: la mayoría de los participantes consideraban que la experiencia vivida de *ser padre, ser tío o abuela* producía un acercamiento a la ilusión de un puente para acceder a un vínculo de confianza. En el vínculo entablado de esta manera el docente-tutor encuentra la seguridad por su experiencia vivida de cómo

proceder con los jóvenes si traslada dichos lazos familiares; a su vez, los jóvenes proyectan en los tutores lo que esperarían recibir idealmente de sus familiares cercanos, padres, madres, tíos o abuelos, por ejemplo, comprensión, apoyo, acompañamiento, atención, interés en estar pendiente de sus avances, entre otras expectativas.

En la misma dirección hubo referencia a entablar el vínculo al jugar roles de lo familiar (tío o padre), aun cuando en su vida personal no tuvieran esa vivencia, pero reconocían lo significativo de la referencia a roles familiares para entablar el vínculo tutorial como soporte y seguridad para ellos y para los tutorados.

Frente a este develamiento fue necesario puntualizar lo que remite a la seguridad facultada por el tutelaje del docente-tutor al trasladarse al rol del ámbito familiar. Desde lo testimoniado se observa un transitar por dos vías, a saber, una referida al linaje en los términos que advierte Eugene Enríquez (2002): “Hay una especie de contrato entre los educadores y los que son educados a través del cual los educadores reconocen a los demás como sus hijos, sus descendientes, etc., los que son educados reconocen que forman parte de este linaje en el que encuentran su seguridad.” Al entablar un vínculo asociado al legado se pacta el reconocimiento de uno (tutorado) - Otro (tutor), y de la formación del tutorado se hace responsable el tutor mediante el uso de enunciados familiares trasladados al ámbito escolar en la garantía de resguardar su existencia. Es decir, es un acto ético del *no matarás al formar parte de mi linaje* en contraposición con las posturas que crean un pacto denegativo como lo advierte René Kaës citado por Eugene Enríquez (2002): “la idea fundamental es: no reconozco a mis hijos, mis hijos no me reconocen. Este tipo de pacto fue un elemento fundamental en todos los regímenes autoritarios, en la medida que yo digo estas personas no son verdaderos hijos que los puedo matar.” Adoptar en este sentido al estudiante es comprometerse con él a acompañarlo en los procesos formativos durante lo que dure su estancia en la educación media superior.

La otra vía se refiere a la tensión que se genera entre la forma de sostener el vínculo referido a lo familiar y lo que la institución prescribe para el rol tutorial. La institución educativa tiene el encargo de guiar a los estudiantes por medio de la figura del docente en los procesos educativos; es la institución la que pretende instaurar un modelo de educación que resulte efectivo. El encargo institucional al docente-tutor confronta el *vínculo de tutelaje* con los recursos de instrumentar actividades preestablecidas vía las fichas, los reportes de datos sobre los estudiantes, reuniones con los padres de sistema de alerta temprana para marcar el rezago, consecuencias del rezago, entre otros, sitúa al estudiante en un lugar de no ser acogido sino visto como algo ajeno, o desviado de las pretensiones del modelo; entonces el estudiante está en *amenaza de no existir* en el sistema.

Por consiguiente, puede advertirse que hay docentes que realizan la función tutorial, respondiendo al encargo y atienden a los estudiantes sólo en los tiempos establecidos y en los grupos asignados para la tutoría, con la encomienda de realizar las actividades sin siquiera haber revisado el material, sino sólo siguiendo la secuencia estipulada, y si advierten la necesidad de profundizar en su materia, que resulta ser lo importante, ocupan el tiempo de la tutoría para reforzar los conocimientos y desvían el sentido de lo tutorial hacia asesoría académica. Se supone entonces que el tiempo asignado para la tutoría, al no estar considerado en los espacios del programa curricular, es tiempo libre para estudiantes y docentes. Así se crea una situación de indiferencia a la posibilidad de acompañamiento y escucha. Únicamente en cuanto surge una emergencia o alguna situación que requiere decisiones respecto a la organización escolar, se activa o se enciende el interruptor de *modo tutor*, pues sólo basta que el grupo o el estudiante se acerque a él a plantear una situación extraordinaria para oír quejas, conflictos e inquietudes para que el docente se posicione en *modo tutor* y formule su reporte o tome la decisión de canalizar al estudiante.

Respecto a la participación de otros profesionales, se puede observar que el docente que entabla un *vínculo de tutelaje* ve con desconfianza o desacredita la intervención de psicólogos, orientadores, trabajadores sociales, etc., pues advierte que difícilmente podrán ganar la confianza por la convivencia, por los momentos y experiencias que comparten ellos como tutores con los estudiantes, y también, por lo mecanismos que estos profesionales utilizan para tratar los asuntos de los estudiantes, a los que se considera como informantes para sus estadísticas: son chicos con problemas de conducta a quienes hay que corregir, tienen un desempeño deficiente y sus condiciones de vida no son las mejores.

Por otra parte, para el docente que activa el *modo tutor* resulta un alivio transferir a un estudiante a otros profesionales por una situación de la que no reconoce que él deba hacerse cargo.

Respecto a la actualización y formación para fungir como tutores, el docente que instaura un *vínculo de tutelaje* advierte la complejidad de todo lo que abre en el espacio tutorial y que lo rebasa, de ahí que advierte que no es suficiente la capacitación que les han ofrecido y exige un proceso de formación que les otorgue un valor restitutivo por la trascendencia de su labor en la vida de sus estudiantes.

Para el docente que *activa el modo tutor* el interés está puesto en la capacitación o en la obtención de un documento que lo acredite como que *es apto* para aplicar en forma apropiada las disposiciones e instrumentos establecidos en los programas de tutoría. En el imaginario de la figura docente se faculta un poder y proceder situado en el docente en sí, en el cumplimiento del poder rendir cuentas ante una instancia de supervisión, donde el estudiante es desdibujado.

A lo largo de la investigación-intervención se pudo reconocer en el discurso de los docentes que entablan un *vínculo de tutelaje* lo relevante que resulta la *improvisación*, porque ahí se juegan los saberes que han adquirido en la vivencia cotidiana con los jóvenes, y se construyen caminos que se comparten desde lo que los jóvenes advierten de sí mismos y

proyectan en los profesores y *viceversa*, además del compromiso de sostenerse asumiendo los riesgos que ello conlleva frente a lo adverso e inesperado. Todo lo anterior pone en tela de juicio el papel que se ha otorgado a la planeación como algo previsible y controlable.

Por la experiencia vivida desde el discurso de los docentes-tutores a los largo de la investigación-intervención y el análisis de ello surgió un cuestionamiento sobre el valor otorgado a la capacitación para ejecutar efectivamente desde la planeación un procedimiento, y no el formarse desde los saberes que porta cada uno para valorar las afectaciones a uno mismo y a los otros.

Desde lo que aquí se da testimonio cabe preguntarse ¿cuál es la conveniencia frente a las condiciones de los jóvenes en la actualidad, si basta con emplear la tutoría como medida compensatoria o para potenciar su fuerza vital?

El docente que practica en la vida cotidiana el *vínculo de tutelaje* habilita una nueva forma de ser docente, que no está apegada a un modelo ideal del docente-tutor, sino que es una construcción que se sostiene en el día a día y en el descubrirse en la relación con cada uno de sus estudiantes.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Anzaldúa Arce, Raúl E. (1996). "Los imaginarios de la formación docente". En: Rellis Pedagógica, (México), UPN, 3'. Época, Vol. 11, Núm. 9, Invierno.
- Berger y Luckmann (1968). "La construcción social de la realidad", Buenos Aires.
- Esteve J.M (1987) *El malestar docente*. Barcelona. Buenos Aires.
- Enríquez, Eugene (2002), *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires.
- Fernández, Ana María (2013). *Jóvenes de vidas grises: psicoanálisis y biopolíticas*. Edición Nueva Visión. Buenos Aires 2013 I.S.B.N. 978-950-602-644-8.
- González Pérez, Antonio y Solano Chia, José María (2015). *La función de tutoría. Carta de navegación para tutores*. Editorial Narcea. Madrid 2015. pp. 181.
- Latapí Sarre, Pablo (2012). *Un siglo de educación en México. Tomo I*. México FCE/CONACULTA.
- Monterrosas Brisson, M. (2018). *Establecimiento del vínculo tutor-tutorado y su repercusión en el proceso de formación profesional de los estudiantes* (Tesis doctoral inédita). Universidad Pedagógica Nacional Unidad 17-A. Estado de Morelos.
- Sandoval Flores, E. (2013) *El trabajo docente. Entre cambios y continuidades*. En Saucedo, Guzmán, Sandoval y Galaz. *Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento*. ANUIES Y COMIE México.
- Satulovsky y coautores (2017). "La escuela y sus escenas (in) cómodas". *Abriendo Caleidoscopios*. Editorial Lugar. Buenos Aires. pp.123.
- Satulovsky S. y Theuler S. (2012). "Tutorías: un modelo para armar y desarmar". *La tutoría en los primeros años de la escuela secundaria*. Editorial Noveduc. Buenos Aires.

TENTI, E. (2005) *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Siglo XXI Editores Argentina S.A.

FUENTES DIGITALES

Bermejo y Prieto (2005). *Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor*. Revista española de pedagogía. Universidad Pontificia de Comillas, Madrid. Año LXII, No. 232.

Septiembre-diciembre.

Recuperado

de

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1373232.pdf>

Dirección General de Educación Tecnológica Industrial DGTI; (s.f.) ¿Qué es Dirección

General de Educación Tecnológica Industrial? Recuperado de

<https://www.gob.mx/sep/en/acciones-y-programas/direccion-general-de-educacion-tecnologica-industrial-dgeti>

Ducoin, Patricia (2015). *Tutoría y mediación I*. UNAM-IISUE. México. Recuperado de

<http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/06/tutoría-y-mediación-i.pdf>

Escuela Nacional Preparatoria No. 8 (s.f.) Programa Institucional de Tutorías Miguel Schultz.

En página recuperada de <http://prepa8.unam.mx/p8/PIT>

Gaceta electrónica 23 de mayo de 2013 UNAM *Acuerdo por el que se establece el Sistema*

Institucional de Tutoría de Bachillerato y Licenciatura en los Sistemas Presencial, Abierto

y a Distancia Recuperado de [https://tutoria.unam.mx/sites/default/files/2020-](https://tutoria.unam.mx/sites/default/files/2020-07/Lineamientos.pdf)

[07/Lineamientos.pdf](https://tutoria.unam.mx/sites/default/files/2020-07/Lineamientos.pdf)

Gobierno de México. (s.f.) Secretaría de Educación Pública, Acciones y programas “¿Qué es

la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial? Recuperado de

<https://www.gob.mx/sep/en/acciones-y-programas/direccion-general-de-educacion-tecnologica-industrial->

Secretaría de Educación Pública (SEP) y Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS)

(2011) Sistema Nacional de Tutorías Académicas. “*Sígueme, caminemos juntos*”

Acompañamiento integral para jóvenes. Documento base para ser operado en el bachillerato

general, tecnológico y profesional técnico. Recuperado de

<https://www.dgb.sep.gob.mx/acciones-y-programas/sigueme/SINATA.pdf>

SEMS Subsecretaría de Educación Medio Superior. (s.f.) “*Habilidades Socioemocionales*”

Recuperado <http://sems.gob.mx/construyet/HSE.html> SEP (2017) *Construye-T.org*,

México. Recuperado de [https://www.construye-](https://www.construye-t.org.mx/resources/Folleto_ConstruyeT_Diciembre2017.pdf)

[t.org.mx/resources/Folleto_ConstruyeT_Diciembre2017.pdf](https://www.construye-t.org.mx/resources/Folleto_ConstruyeT_Diciembre2017.pdf)

SEP (2019), *Construye-T.org*, México. Recuperado de [http://www.construye-](http://www.construye-t.org.mx/)

[t.org.mx/](http://www.construye-t.org.mx/) Consultado en enero 2020.

Werner Ipinza, Daniela. (2010). Percepción del *Burnout* y Autocuidado en Psicólogos Clínicos

Infanto juveniles que trabajan en Salud Pública en Santiago de Chile.

http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-werner_d/pdfAmont/cs-werner_d.pdf