

LA TUTORÍA COMO ESPACIO CURRICULAR. DETONANTE PARA ANALIZAR LA RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD

LILIA ANTONIO PÉREZ

La implementación de la tutoría en las escuelas secundarias, Evaluación cualitativa. DIE-CINVESTAV

RESUMEN: El presente trabajo tiene como punto de partida los hallazgos obtenidos en la evaluación cualitativa que, sobre la implementación de la Tutoría como espacio curricular en las escuelas secundarias, hizo el Departamento de Investigaciones Educativas (CINVESTAV-IPN) durante el año 2012; para esta evaluación se realizaron entrevistas a profundidad y observaciones de clase en 12 escuelas secundarias de diferentes modalidades (general, técnica y telesecundaria) en 4 entidades del país; este escrito tiene la intención de propiciar la reflexión en torno a la relación escuela-comunidad, a partir de los diferentes matices que se identificaron en 2 de las escuelas secundarias del estudio, con las localidades en donde están inmersas. Esta relación se analizó desde la demanda que el espacio curricular de Tutoría plantea a

los docentes y a la escuela en su conjunto, para realizar un diagnóstico sobre las necesidades educativas e intereses de sus alumnos, como referente básico para elaborar un plan que busque atender estas necesidades ... ¿Qué tanto los docentes y la escuela en su conjunto conocen las necesidades y características específicas de sus estudiantes?, ¿Qué tanto este conocimiento sobre los alumnos permite vislumbrar algunos de los matices de relación de una escuela con la comunidad? Y más allá de ello: ¿Qué tanto las escuelas realmente miran y dialogan con el contexto local para realizar su tarea educativa? son las interrogantes para las cuales este escrito propone algunas respuestas.

PALABRAS CLAVE: Relación escuela-comunidad, innovación curricular.

Algunos elementos de contexto

Una de las innovaciones curriculares que se implementaron en el Plan de Estudios de Educación Secundaria (SEP, 2006) fue la asignación del espacio de Tutoría, para propiciar, entre los docentes y las escuelas secundarias, una visión más integral de su tarea educativa, haciendo énfasis en su papel como formadores de adolescentes más que impartidores de un conjunto de asignaturas. Para ello, el espacio curricular de Tutoría propone una estructura *sui generis*, en donde se plantean sus propósitos, los 4 ámbitos de acción tutorial para concretarlos, así como una serie de recomendaciones organizativas y

didácticas para implementar este espacio, por parte de los docentes y directores de la escuela (SEP; 2011).

En este contexto, Tutoría se concibe como un espacio curricular *sui generis* porque, a diferencia de las otras asignaturas que integran el Plan y programas de estudio de la educación secundaria (SEP, 2006), no plantea un programa con contenidos temáticos *a priori* para todos los alumnos del país, sino que apuesta a la formación y experiencia profesional de los docentes, así como al trabajo colegiado de los planteles, para que maestros y directores definan los contenidos de formación de este espacio curricular, a partir de la elaboración de un diagnóstico de los intereses y necesidades educativas de sus estudiantes.

La Tutoría como espacio curricular. Detonante para analizar la relación escuela-contexto local

La apuesta a la formación y experiencia de cada docente y a la posibilidad de un trabajo colegiado en las escuelas secundarias para implementar el espacio curricular de Tutoría, vino a evidenciar muchos de los retos pendientes en nuestro sistema de educación básica, y particularmente en el nivel de educación secundaria: En primer lugar, la necesidad de contar con una gestión institucional (autoridades educativas estatales, jefes de sector, supervisores) y escolar (equipo directivo y docentes) que permitan contar con las condiciones organizativas básicas (liderazgo directivo, planeación, trabajo colegiado, entre otras) para poder implementar iniciativas e innovaciones curriculares, no sólo de Tutoría, sino de cualquier iniciativa que tenga la intención de centrarse en los aprendizajes que sean pertinentes a las necesidades educativas de los estudiantes. En segundo lugar, la necesidad de que los docentes de secundaria cuenten con dispositivos de formación que les permitan asumir los retos de su profesión docente, tomando en cuenta que un porcentaje significativo de ellos no cuentan con una formación inicial para ejercer esta profesión (Sandoval, 2005); por ejemplo, en el caso de este estudio, 36 de los 62 tutores entrevistados (de secundarias generales y técnicas), refirieron contar con licenciaturas o incluso ingenierías ajenas al ámbito de la docencia en educación básica, entre otros.

Sin embargo, más allá de evidenciar estos retos del sistema de educación secundaria y que muchos de ellos pueden ser extensivos a toda educación básica, lo que se pretende analizar en el presente escrito, es cómo esta demanda de partir

de los intereses y necesidades formativas de los estudiantes, para definir los contenidos de formación de un espacio curricular como Tutoría, nos permite también reflexionar sobre el nivel de conocimiento que los docentes y la escuela en su conjunto, tienen sobre los alumnos con quienes trabajan, los diferentes matices de relación que las escuelas pueden construir en su relación con el contexto local (Subirats; 2002), así como el papel que los planteles están teniendo para responder de manera más pertinente a las necesidades educativas de los jóvenes, en función del contexto social en donde ambos, institución (escuela secundaria) y actores (alumnos, docentes, directores escolares, entre otros), se encuentran insertos.

a) Las familias y los alumnos. Una mirada desde los directores de las escuelas

Con la finalidad de acotar el referente empírico desde donde proponemos estas reflexiones, nos centraremos en la relación que 2 escuelas secundarias de Nayarit tienen con las familias y el contexto local en el que se encuentran insertas. Ambos planteles se ubican en una región geográfica que se caracteriza por encontrarse en una etapa de expansión económica y fuerte movilidad demográfica por el crecimiento del turismo en la región, ¿Qué conocimiento tiene cada escuela sobre este contexto y la forma en que éste influye en las familias y los estudiantes?

D:... Aquí por lo de la influencia de la zona turística (las familias de los alumnos) ¡van y vienen!... parecen nómadas (...) hay altas, hay bajas, ¡y así estamos! (...) a veces andamos buscándolos (a los alumnos) y el muchacho... ya cambió de domicilio y no nos informan, ¡¿pus, como saber?!... además el hecho de que los papás y las mamás trabajen en la cuestión hotelera hace que atiendan muy poco tiempo y a veces ¡nada! a sus hijos y se da mucho en esta región... hay buena parte de papás que son desobligados... por ejemplo si hay un baile, es normal que el muchacho, la muchacha llegue a las 1, 2, 4, 5 de la mañana a su casa y el papá ¡bien gracias!... y al otro día si amaneció desvelado pues ¡no vino a clases!... son muchas circunstancias que no están al alcance de uno. (NSTDp.1, p.15 y16).

D:... aquí es una zona turística y los padres trabajan en los hoteles... los jóvenes, también en su mayoría tienen la necesidad de trabajar en contra turno, sábados y domingos. Algunos trabajan en jardinerías, otros trabajan en restaurantes... la escuela no tiene muchos problemas de indisciplina, pero tiene el problema del ausentismo... Otra característica que se ha enraizado aquí en Sayulita, es que muchos alumnos vienen de familias desintegradas:

Están con el padrastro... o que la mamá es soltera. Y esos casos generan un poco de indisciplina, por cuestión afectiva... estoy ahorita en trámite a través del delegado municipal para que venga una asistencia educativa especializada... ya lo hemos gestionado anteriormente... el ciclo antepasado, estuvo viniendo una psicóloga todos los jueves y se entrevistó con unos 17 jóvenes. En su mayoría logramos el objetivo. Hubo mejor aprovechamiento y mejor conducta (...) también algunos compañeros (docentes) han hecho talleres para padres (NSGDp.2, 3 y 5)

Como se puede advertir, los directores de ambos planteles tienen conocimiento de las características del contexto y de las familias y de cómo estos factores (alta movilidad de la matrícula escolar, escasa atención de las familias hacia sus hijos) han influido en algunas de las problemáticas del desempeño escolar de los alumnos (deserción, indisciplina); sin embargo, la perspectiva que tienen sobre las posibilidades que la escuela tiene para afrontar estas problemáticas, parece ser diferente: Mientras en el primer caso, el director atribuye buena parte de la problemática que presentan los estudiantes a sus familias, y manifiesta el escaso margen de acción que tiene la escuela ante ello; en el segundo caso, el director refiere acciones que han realizado para contribuir a solventar el problema, en donde incluso comenta la búsqueda de apoyos locales externos a la escuela (Fullan, 2003): visualizando con ello que la escuela no es la única instancia educativa de la localidad (Corbetta, 2009), además de realizar acciones que permitan fortalecer la colaboración entre las familias y la escuela (Bello y Villarán, 2009).

b) Los directores y sus equipos docentes

Las diferentes perspectivas que estos directores tienen sobre las posibilidades de la escuela para afrontar las problemáticas que manifiestan los alumnos, también se vislumbran en la forma en que cada uno visualiza las posibilidades de acción de los docentes frente a los alumnos y sus familias:

D: ... ¿quién mejor que el maestro para que platique con el padre de familia?!
Les hemos encargado (a los maestros) que de preferencia no interrumpan las clases para hablar con los padres... pero... hay algunos docentes que la verdad, aunque se les diga, pues les gana la comodidad ¡y no quieren hacerlo! (platicar con los papás)... ¡no les preocupan los alumnos!, otros que sí.
(NSTDp.1, p. 13)

D: Les he dicho (a los maestros) que necesitamos tener corazón... siento que sí sirve (la hora de Tutoría) porque no tenemos tantos problemas como en otras escuelas... yo les he dicho "yo no quiero que ustedes sean un látigo, traten de involucrarse con los jóvenes para tener una amistad. Que ellos les puedan manifestar a ustedes sus problemas." Porque para que una niña le diga a un maestro "¿sabe qué?, mi padrastro me manoseó anoche e intentó violarme." ¡No con quien sea lo hace!... yo les he dicho a los maestros "hay que involucrarnos con los jóvenes, hay que tener esa confianza pero con un total respeto. Que ellos nos vean como una persona que los va a apoyar." (NSGDp.1, p.14).

En el primer testimonio, este director visualiza escasas posibilidades de influir en su equipo docente para que se comuniquen más, con los estudiantes y sus familias, para solventar las problemáticas de desempeño escolar, atribuyendo a los maestros la completa responsabilidad de atender estos problemas con sus alumnos y dejando, a voluntad de los mismos, el mayor acercamiento con las familias. En el segundo caso, se advierte la labor de persuasión que este director ha realizado con los docentes, principalmente con respecto a la importancia de brindar un ambiente de confianza a los alumnos para que éstos les expresen sus problemas, generando con ello, mayores posibilidades de hacer de la escuela, un espacio en donde los adolescentes se sientan escuchados (Tenti, 2007) ... ¿Qué tanto estas diferentes formas de visualizar los alcances de la labor educativa del plantel y de los maestros influye en la perspectiva que tienen éstos al respecto?, veamos a continuación los siguientes testimonios:

E:... y en las reuniones de trabajo colegiado ¿ven aspectos relacionados con los alumnos, con tutoría?

T: No, no ¡no se hace nada!...

E: O sea, ¿es como cada quien...?

T: Sí ¡Cada quien se rasca con sus propias uñas!

E: ¿Depende entonces del maestro?

T: Depende sólo del maestro ¡así es!... Cada quien lo hace como piensa.... aquí no hay un trabajo en equipo, no hay dirección, un rumbo... (NSTT1H, p.16)

TJ: Yo he visto en otras escuelas grandes que el maestro nada más llega a la escuela, da su clase y se va. No le interesa: "¿por qué anda bajo de calificaciones (el alumno)?, ¿por qué está triste?"

TJ: Aquí realizamos otras actividades que están fuera de nuestro horario y no nos importa. Yo digo porque yo trabajo en otra escuela y en la otra escuela no doy ese tiempo. No es porque no la quiera, solamente porque nos cuesta más trabajo integrarnos. Entonces aquí tenemos un director que pues da un cien por ciento. Entonces él nos ha integrado a diferentes actividades (NSG1Ay 2B, p.12).

En el primer testimonio, se advierte la inexistencia de un trabajo como colectivo docente que podría permitir la construcción de un horizonte común sobre la tarea educativa y sobre la tutoría en particular, siendo un aspecto que, en buena medida, tiene que ver con un director que no parece visualizar la necesidad o posibilidad de construirlo; en el segundo caso, se identifica el papel que este director tiene para integrar el trabajo de los maestros en beneficio de los alumnos, en donde, al parecer, ha tenido la posibilidad de convocar a los docentes alrededor de la tarea educativa incluso fuera de la jornada escolar; bajo este contexto, pueden existir mayores posibilidades de encuentro entre la escuela y los adolescentes (Tenti; 2007). De esta manera, se identifica que uno de los factores que pueden favorecer un mayor acercamiento de la escuela con los alumnos y sus familias, es el liderazgo del director.

c) Los maestros: Entre la docencia itinerante y el arraigo al contexto local

Más allá del liderazgo directivo, existen otros que inciden en la posibilidad de un mayor acercamiento entre el plantel y las familias de los alumnos:

CSEC:...Aquí tenemos un problema del turno de la tarde.... aquí vienen maestros que llegan corriendo porque se van a otra escuela... por ejemplo, tenemos un Tutor que viene corriendo de la primaria, sale de la primaria y viene a cubrir las últimas horas... tenemos maestros que trabajan en el Ayuntamiento, como tienen poquitas horas pues tienen que buscar otros ingresos... ¡vienen de entrada por salida! (NSTCSECp3, p.6)

E: ¿A qué grupo le da clases?

T: A primero, segundo y tercero I de la tarde, al segundo y al tercero les doy Historia y al I Tutoría. En la mañana doy en "La Misión" (otra escuela) Geografía y al 2º B, Tutoría. Por eso me ha costado más trabajo conocerlos, es una hora de clase. Cuando estoy en la escuela, aquí me encuentran. (NSTT11, p.8)

En el primer testimonio, la Coordinadora plantea que muchos docentes del turno vespertino cuentan con pocas horas en la misma, aspecto que, de acuerdo a lo manifestado por algunos de los tutores en las entrevistas, plantean como una dificultad para conocer e involucrarse más con sus respectivos grupos. Situación que es corroborada con una de las tutoras de la escuela, cuando refiere que su horario laboral en más de una institución dificulta las posibilidades de conocer realmente sus alumnos. En el caso del otro plantel, tenemos lo siguiente:

TJ: Hay algo que a nosotros nos ha permitido entender más a los jóvenes de este lugar: Yo fui director de la escuela primaria por 7 años. Entonces, vivir en la comunidad, tener arraigo en ella, nos facilita el acercamiento con el alumno, con el padre de familia, con las autoridades. Eso nos ha ayudado muchísimo...nos ha permitido entender y poder encauzar más al chamaco, independientemente de la materia, y como profesores podemos acercar, poder comprenderlos y orientarlos (NSG1Ay2B, p. 2).

En este testimonio, dos de los tutores entrevistados expresan el fuerte arraigo a la comunidad, lo que les ha permitido tener más recursos para desempeñarse como tutores de los chicos, al conocer el ambiente familiar y local en que se desenvuelven cotidianamente. De esta manera, se identifica que 2 de los factores que inciden en que los docentes cuenten con mayores posibilidades de conocer a los estudiantes con quienes trabajan es su *situación laboral* (número de horas asignadas en el plantel) y el nivel de arraigo a la comunidad en donde se encuentra la escuela.

d) Las características de la comunidad y su relación con la escuela

Para finalizar, uno de los aspectos extraescolares que se identificaron como relevantes para posibilitar una mayor comunicación entre escuela y contexto local, son las características de éste:

CSEC: Por la migración, ¡terminaron con todo!... todo era huertas de mango. Ya de ahí para allá ahora hay: San Vicente, Los Ángeles, Villas de San Vicente, la Misión.... 5, para acá, hay otro para allá son 7 y 8... (fraccionamientos)... como ahora es zona turística...tenemos alumnos que no ven a sus mamás; cuando ellas llegan su mamá ya se fue, si se vienen su

mamá está dormida porque trabajan de noche [...] Entonces, la mayoría de esos niños presenta problemas aquí de disciplina, porque están gritando que quieren atención. (NSTCSECp3, p.3)

TE:... de aquí de la escuela al lugar preferido es la playa... son cuatro lugares, entonces aquí todos los ojos los están mirando (a los alumnos), si no es el papá, es el abuelo, es el tío o es el vecino... (NSG1AyT2B, p, 3)

Pese a encontrarse en la misma región, las localidades en donde se insertan ambas escuelas presentan algunos rasgos distintivos: En el caso de la primera escuela se trata de una zona suburbana en etapa de crecimiento exponencial y fuerte movimiento migratorio que de alguna manera “ha diluido” la identidad cultural de la localidad y propiciado que los alumnos sean escasamente atendidos por sus familias; en el caso de la segunda escuela, pese a la actividad turística, la localidad ha logrado preservar parte de su identidad, pues los habitantes se conocen entre sí y con ello se plantea la posibilidad de que los alumnos son resguardados y “vigilados” por los diferentes actores no solo del plantel, sino de la propia localidad.

A manera de conclusiones

Los factores tanto escolares como extraescolares configuran diferentes matices de relación entre escuela y contexto local; (Subirats; 2002), lo que plantea distintas posibilidades de conocer a los estudiantes, como referente básico para brindarles un oferta educativa más pertinente a las necesidades educativas que les plantea su mundo local, es momento de que las escuelas volteen la mirada al contexto en donde se encuentran insertas para tener más posibilidades de cumplir con su función social, además de desarrollar la capacidad de gestionar recursos externos para la mejora (Fullan; 2003) en una red de colaboración con otras agencias educativas locales (Corbetta, 2009).

Referencias

Bello, Manuel y Verónica Villarán (2009) “Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad, en camino hacia la equidad” en: *De relaciones actores y territorios*, IIFE-UNESCO, Buenos Aires (Argentina) p.p. 115-170.

Corbetta, Silvina (2009) “Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas” en: *De relaciones actores y territorios*, IIFE-UNESCO, Buenos Aires (Argentina) p.p. 263-304

Fullan, Michael (2003) “Capítulo 5. Las ideas están allí” en *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid, (España), Ed. Akal, pp. 102-105,

Sandoval Etelvina (2005) *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México, Edit. Plaza y Valdez.

SEP (2006) *Plan de estudios 2006. Educación Básica. Secundaria*.

SEP (2011) *Lineamientos para la atención y la formación de los adolescentes 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria, Tutoría*. Dirección General de Desarrollo Curricular.

Subirats (2002) *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*, Edit. Ariel, Barcelona (España).

Tenti, Emilio (2007) *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Editorial Losada.