



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Título de la ponencia: La tutoría de pares. Un dispositivo de investigación-intervención

Negrete Arteaga Teresa de Jesús

Universidad Pedagógica Nacional. Sede Ajusco
denuvotere@gmail.com

Monroy Martínez Héctor Hugo

Escuela de Danza de la Ciudad de México. Secretaría de Cultura de la Ciudad de México
hmonroym@gmail.com

Área temática 08. Procesos de Formación.

Línea temática: Políticas y programas de formación: currículum, evaluación y tutoría.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.



Resumen

Este trabajo se sustenta en una investigación-intervención sostenida por el dispositivo de tutoría de pares con jóvenes estudiantes de pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional- Sede Ajusco. La investigación muestra el proceso formativo de un grupo de estudiantes de la generación 2012-2016 desde el quinto semestre hasta dos años después de su egreso. La tutoría de pares es significada como dispositivo, en tanto se reconoce el entrelace de saber, poder y subjetividad, desde atravesamientos instituidos e instituyentes jugados en los procesos de formación. De ahí que la tutoría de pares está más situada en una perspectiva analítica de acompañamiento-indagación que de asesoría de contenido temático o de carácter compensatorio en los términos convencionales de las políticas y prácticas de las universidades públicas en México.

Los preceptos conceptuales y metodológicos se inscriben en la Línea de Generación de Conocimiento del Proyecto Investigación e intervención educativa comparada México-España-Argentina (MEXESPARG) que pone en foco *la configuración del vínculo tutelaje* como elemento de problematización transferencial y, desde el cual, se hacen visibles las articulaciones de lo psíquico con lo social y de lo ético-político en los procesos de formación subjetiva, en el terreno personal y profesional. El hilo conductor de corte instrumental y metodológico opera testimoniando las experiencias que cada estudiante produce en la realización y escritura de un proyecto de investigación-intervención propio, el punto de partida es la pregunta por el deseo, así interpelan las dimensiones de lo vivido por trayectos formativos, tanto de lo escolar como en otros espacios sociales.

Palabras clave: tutoría, intervención educativa, pedagogía de la investigación, jóvenes, formación.

Introducción

La tutoría se establece como política de educación superior a partir del año 2000 en el documento *La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, publicado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en este se proyecta que para el año 2020 el índice promedio de titulación a nivel nacional alcance el 75% (ANUIES, 2000: 156). Lo anterior surge como respuesta para compensar deficiencias y carencias del sistema educativo en México expresadas en deserción, reprobación y, por ende, en la eficiencia terminal que viven las instituciones de educación superior. El problema se sitúa en un reforzamiento a la función docente pero ahora incorporando tareas o creando figuras alternas con el nombre de tutor o tutorías. Con estas instrumentaciones en programas o definición de agentes, que se suman a la tarea de docentes y de estudiantes, se invisibiliza el saber-poder-subjetividad que está instituido en la labor docente, y se presentan dificultades para distinguir lo que conlleva el quehacer de la tutoría. De esta manera, la práctica tutorial ha tomado más un alcance de corte burocrático-administrativo como señalan Monterrosas y Negrete (2018):

En términos generales, las Instituciones de Educación Superior (IES) piensan en la tutoría como un proceso más de corte administrativo, cuyo fin es el de apoyar a los estudiantes en su trayectoria escolar hasta el momento de su egreso... Sin embargo, poco se ha explorado y documentado respecto a la multiplicidad de factores que intervienen en el proceso de formación profesional de los estudiantes de nivel superior. (p.8) Los programas tutoriales instituidos llevan a refuncionalizar las mismas prácticas instauradas de control y seguimiento, que operan asistencialmente, frente a los elementos que consideran carece el estudiante para llevar a cabo una trayectoria eficiente, como dan testimonio Monterrosas y Negrete (2018) del decir de una estudiante universitaria: "... en realidad, mi tutor sólo me revisa mi toma de materias y me firma el formato, y ya" (p. 12).

Otro ángulo lo sostiene Patricia Ducoing (2009) cuando refiere la diferencia entre tutoría y acompañamiento:

El acompañamiento como un proceso en el que el acompañado –el sujeto- tiene como proyecto la realización de sí y, por su parte, el acompañante tiene como tarea el apoyo y la ayuda para la realización del otro. La tutoría, por el contrario, se inscribe más fácilmente en un proceso burocrático donde el alumno debe seguir la trayectoria establecida por el tutor, esto es, como un sujeto sometido a los designios, a las perspectivas de aquél. Se releva, en consecuencia, una postura funcional y una relación de autoridad. (p. 59)

Estas nociones de acompañamiento/trayectoria escolar están jugadas en los discursos de la tutoría como elementos tensionantes o tratados indistintamente en Programas de Tutorías Institucionales en la educación básica, media superior y superior, así como en los estudios de seguimiento y evaluación de las prácticas tutoriales. Un ejercicio de conceptualización al respecto muestra una diferencia en su concepción y en su forma de proceder. Con la idea de *acompañamiento* se pone en foco la realización del otro, en la de trayectoria escolar

se sostiene una relación de autoridad burocrática y de dependencia-sometimiento donde el tutor es quien ejerce una dirección sobre el tutorado y en la que, siguiendo a Ducoing (2009), decide qué debe hacer y cuándo, moldeando al tutorado con base en los designios que el tutor define, por ende, el tutorado no es él, no tiene lugar, lo reducen al mínimo, es un no sujeto, incapaz de comprender o de hacer algo por sí mismo como si fuera incapaz de hacerse cargo de su vida o imposibilitado de ser autónomo.

La ausencia del reconocimiento del otro en la tutoría, puede devenir en un vínculo de dependencia del sujeto y que no le permita *hacerse cargo de sí*, lo que conlleva un problema ontológico, caso contrario a lo que propone la noción de acompañamiento, en que el reconocimiento del otro, la escucha y la alteridad se coloca en primer plano, puesto que el devenir del sujeto es lo que está en juego (Ducoing, 2009).

La autora presenta a la tutoría y al acompañamiento como dos procesos separados, pero para la presente investigación-intervención educativa, estos dos procesos están imbricados. El acompañamiento es un constitutivo de la tutoría, se anudan con la experiencia tutorial en procesos con los cuales cada actor tiene un espacio de acción, expone su saber, sus deseos, demandas y expectativas, ya que a partir de ello es que se arma el *vínculo transferencial*.

En el mismo tenor hay autores que han abordado la idea de transferencia en la tutoría, Sonia y Correa (2009) sostienen:

La transferencia es un acto de amor (realizados u obturados), es una relación en la que se despliegan una serie de identificaciones imaginarias tanto del tutor hacia el tutorado y viceversa. El vínculo transferencial consiste en una ligazón afectiva; contiene una renovación de la concepción del amor en su dimensión inconsciente como lazo social y acto psíquico. Se trata de una actualización donde la transferencia indica la modalidad afectiva de una relación, una relación que cuenta con una estructura y un saber específicos. (p. 113)

En nuestro caso, recuperamos la noción de *transferencia como un acto de amor* reconociendo además *la afectación* que como tutor de pares frente a la presencia del Otro y viceversa, se reconoce la incompletud del sujeto jugada en el vínculo en términos de Eugene Enríquez (2002) *surgir en el otro el deseo del deseo del otro*, como condición existencial expresada en el reconocimiento amoroso del otro, de lo que es significado de uno proyectado en el otro, como fuerza vital, de ahí que desee el encuentro, a estos procesos los sostenemos como *transferencia amorosa con afectación de reconocimiento*.

Podemos afirmar que son escasas las investigaciones que estén situadas bajo esta perspectiva ontológico-epistémica sobre el abordaje de la tutoría, pero menos aún, de la tutoría de pares.

Ante las consideraciones anteriores las interrogantes que se formularon en los puntos de partida y a lo largo del proyecto de investigación-intervención están signadas por un ejercicio de indagación y dilucidación, más que de comprensión y explicación:

¿De qué forma se instaura *el querer ser acompañado* por la tutoría de pares y las resistencias que se despliegan ante la incertidumbre que se vive al preguntarse por el deseo?

¿Cómo se expresa en el decir de los estudiantes *los encargos* -representaciones instituidas ancladas en afectaciones- y *las demandas* -marcas y huellas del deseo- en la configuración de temas y atención a poblaciones en sus proyectos?

¿Qué dificultades y cómo se transita para instaurar el análisis desde una observación-escucha en el vínculo de tutelaje sostenido por la dinámica transferencial tutor de pares-tutorado?

¿Cuáles son los cambios y permanencias que acontecen en los procesos de formación de los estudiantes a lo largo del ejercicio de acompañamiento/indagación?

Desarrollo

Prevalcen dos maneras de llevar a cabo la tutoría: una que opera con una orientación y seguimiento hasta cierto punto “despersonalizado” donde los estudiantes cumplen con un trayecto escolar previsto con procedimientos burocrático-administrativos, aspectos que se observan en la mayoría de Programas de Tutorías de las Instituciones de Educación Superior en el país. La otra que impulsa priorizar una mirada instituyente donde el tutorado, desde la vivencia al llevar a cabo un proyecto propio se juega como sujeto responsable de su palabra, pensamiento y acción. Así el tutor pone en juego su subjetividad junto con la del tutorado, en un ejercicio de *acompañamiento/indagación*, la tutoría de pares como parte de la Línea de Generación de Conocimiento del MEXESPARG sostiene esta segunda mirada.

De esta manera, la presente investigación-intervención se concibe como un dispositivo que nos permite *indagar* en y desde los procesos de subjetividad y subjetivación que se despliegan en el devenir de dicha práctica, por ende, la tutoría de pares como dispositivo toma la dimensión que Gilles Deleuze sugiere:

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

En esta relación saber-poder-subjetividad en/entre del tutor de pares y los estudiantes advertimos cadenas de elementos de la práctica tutorial en la que damos cuenta: *el vínculo transferencial*, colocando al tutor de pares como un objeto de transferencia de múltiples representaciones instituidas, que se develan como temas y problemas a ser analizados, pero a su vez, de lo que es afectado en el tutor de pares, un ejemplo de lo anterior lo vemos en la siguiente enunciación de Rodrigo, tutorado que participó en el proyecto:

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

El decir de Rodrigo proyecta su representación instituida de la visión convencional del acompañamiento de otros estudiantes, mediante la disposición de vivenciar un espacio de escucha, se desconfigura esa representación de rol docente jugado por el adjunto, a través de la pregunta por el deseo ¿qué deseas indagar tú como estudiante? desde esta interrogante está jugada *la indagación-acompañante* donde se reconocen los conocimientos, alcances, límites, potencias que tiene cada uno. El reconocimiento entre los actores (tutor-tutorado) supone cómo abordar la incertidumbre que genera esta pregunta, evitando llenarla de sentido de forma inmediata, de ahí también que se active el deseo de ser acompañado del otro. El ejercicio de escucha, en el tutor-par, de dar soporte por compartir eso incierto a ser develado da pie a un *vínculo de confianza* que potencia en lo vital el dilucidar los saberes que los han constituido, como tutor y tutorado, es decir, se instala una paridad, en el ejercicio de poder de la palabra, de los silencios, del no saber, de ahí lo de pares en una hospitalidad sostenida por las diferencias de cada uno que convergen en el dispositivo de investigación-intervención.

La primera diferencia, entonces con otras perspectivas, es la apuesta a la formación subjetiva, rebasando la lógica de las pautas de la escolarización situadas en un trayecto escolar homogéneo, ¿de qué hablamos cuando hablamos de la formación de los sujetos? Encuentra su sentido en la diferencia como potencia singular de cada estudiante inscrita en la relación con el otro, aquí juega la grupalidad, o el vínculo transferencial con el tutor ya que el **proceso formativo toma fuerza en un desplegarse desde la otredad**, al respecto Enríquez (2002) señala: “Cada uno de nosotros tiene un conjunto a disposición y quizás si todos pudieran comunicarse con todos podríamos tener un conjunto disponible de todo el grupo.” (p. 29).

El clima de confianza, la densidad, la intensidad de lo grupal como elementos que producen la experiencia de formación, también es advertido por Ana María Fernández (2013: p. 22), los aportes de esta autor resuena en nuestra mirada, trabajamos con la experiencia asumiendo que no es dada sino construida por el sujeto, siempre se da en un tiempo y espacio donde opera un trabajo psíquico instaurando enlaces con lo social, que define un estilo, que propone un ritmo y genera un clima; retomando a Winnicott la condición de posibilidad de la experiencia se construye “entre” el sujeto y el Otro y el valor de la ilusión como concepto centrado en la creación de lo dado. El dar tiempo a la experiencia en el formarse mediante un otro, es lo más complejo a trabajar y analizar para que resulte un tiempo vivido que interpela y no sea amenazante, de ahí se posibilita el vínculo transferencial de intimidad, como acto amoroso, el siguiente testimonio de Dalia, con respecto de la tutoría de Héctor da cuenta de ello:

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

El establecimiento de los vínculos pone en revisión la importancia de la *afectación*, todo sujeto tiene la capacidad de afectación hacia el otro y la forma en que se afecte tendrá resonancia en el establecimiento del vínculo, un tutor de pares desde la mirada del proceso de formación instaura un vínculo de confianza con el tutorado, mediado por el análisis que propicia, esto no quiere decir que sepa su vida personal, más bien es en el sentido de abrir el espacio de confianza escuchar sus angustias, incertidumbres, pesares, etc., formulando preguntas que lleven a cada estudiante a analizar su decir, su hacer, o su imposibilidad de ello, porque justamente entrar en el proceso de transformación implica un develamiento que engendra estas emociones, tensiones, desaguisados, desencuentros, sinsabores, todo esto está implicado en la práctica tutorial. Pero ¿por qué plantear la tutoría de pares desde este enfoque?, en adherencia a Enríquez (2002):

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

De esta manera, sostenemos que **el vínculo de tutelaje lo instalamos desde el dominio de las pulsiones de vida sobre las pulsiones de muerte**. Como hemos dado cuenta en los párrafos anteriores, el tutor de pares se coloca desde otro espacio simbólico y transferencial al del docente, un lugar que es distinto del ser docente, como señala Negrete:

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

El despliegue de la tutoría de pares hasta aquí enunciados encuentran derivación desde los preceptos del MEXESPARG, particularmente en la grupalidad, como modo de proceder conceptual y metodológico, en dos planos de análisis: el primero, refiere al grupo, revisado desde lo ontológico. El segundo plano de análisis es lo grupal como un plano analítico de lo epistémico, es decir, como un campo de problematización en dos vías: una, referida a los temas y problemas de la investigación-intervención que se desarrollan, haciendo visibles y enunciables los componentes que los van configurando, desde el despliegue de los proyectos sostenidos por los estudiantes hasta su cierre/apertura de los mismos; otra, en relación con los componentes que configuran los engarces de su subjetivación frente a lo grupal y sus múltiples expresiones.

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

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

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

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

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

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

Éste ha sido el modo de proceder al pensar cada situación de indagación, la interpelación, como una herramienta que opera en múltiples sentidos: el primero, al poner en revisión los supuestos que los estudiantes conformaron a partir de su biografía y de su tránsito por la Universidad; el segundo, al poner en revisión aquello que acontece en el grupo; el tercero, al poner en revisión lo que acontece en sus investigaciones-intervenciones; en cuarto lugar, poner en revisión sus prácticas como sujetos en la vida cotidiana con quienes les rodean, Emma León (2005) retomando a Levinas (1982, p. 80):

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

Desde esta idea de interpelación y la responsabilidad es que toma relevancia el carácter ético-político de los procesos de formación en el terreno personal-profesional.

Conclusiones

En esta ponencia, compartimos algunos de los testimonios como parte de los hallazgos que en el decir de los estudiantes sobre su experiencia ante la tutoría de pares nos han llevado a sostener enunciaciones conceptuales claves desde las cuáles nos colocan ontológica y epistémicamente con un ángulo distinto a lo que ha sido reiterado en las prácticas de tutoría en las Instituciones de Educación Superior.

Los programas de tutoría de pares mencionados operan en la dimensión compensatoria/burocrático-administrativa, compensatoria porque pretenden remediar los efectos de las pautas y los vacíos que la escolaridad ha propiciado, refuncionaliza las mismas prácticas institucionales de control y seguimiento, por ende, los resultados se repiten, como ha sido la tendencia del 2000 a la fecha. En contraparte, la tutoría de pares como parte de la línea de aplicación y generación de conocimiento del MEXESPARG parte del asidero que es formativa ya que pone en foco dos dimensiones en el sujeto: la primera es lo ontológico, lo que atraviesa a su ser a través de las experiencias vividas en las múltiples dimensiones donde opera, como la familia, amigos, trabajo, el grupo en el campo formativo, etc.; la condición existencial del sujeto que se hace presente en cada uno de los saberes con los que llega al espacio áulico desde sus vivencias en el desarrollo de los proyectos de investigación-intervención que sostiene y que le posibilitan nuevas producciones de intelección, por ejemplo, poder hacer, sentir, estar, pensar en su experiencia como productores de saber.

Otro devenir del que se da es la ética del hacerse cargo de sí mismos y mismas, en el tenor de lo que Foucault nombra como cuidado de sí, el cual se entiende como un conjunto de prácticas mediante las cuales un sujeto establece cierta relación consigo mismo teniendo en su mirada que sus acciones tienen resonancia en los Otros.

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

Referencias

- ANUIES. (2000) *La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. 1ª edición. México: ANUIES.
- Butler, Judith. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia, ética y responsabilidad*. Primera edición. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Ducoing, Patricia (coord.). (2009). *Tutoría y mediación*. Primera edición digital. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM. México. Recuperado de <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/legalcode>
- Deleuze, Gilles. (1990). ¿Qué es un dispositivo? en Varios autores. Michel Foucault, filósofo. (pp. 155-163). Barcelona, España. Gedisa.
- Enríquez, Eugene. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación. Formación de Formadores*. Serie: Los documentos. 12 Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Fernández, Ana María. (2013). *Jóvenes de vidas grises: psicoanálisis y biopolíticas*. Primera edición. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- León Vega, Emma. (2005). *Sentido ajeno. Competencias ontológicas y otredad*. Barcelona: Anthropos; México: UNAM, CRIM.
- Monterrosas Brisson, Michelle y Negrete Arteaga, Teresa de Jesús. (2018). El vínculo tutorial, un reto para la formación docente. *Educación, Formación e Investigación*, 4 (6), 1-21.
- Negrete Arteaga, Teresa de Jesús. (abril 2019). Lo bello-experiencia estética. Mediación en intervenciones educativas. *Quadernsdigitals.net*, (88), pp.1-14.