

LA CONFIGURACIÓN DE LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE TIJUANA: NARRATIVAS DOCENTES

Jesús Aguilar Nery*

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
ISSN: 0185-2760
Vol. XLI (4), No. 164
Octubre - Diciembre de 2012, pp. 99 - 121

* Estudiante del doctorado en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas en el Departamento de Investigaciones Educativas, del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (DIE-CINVESTAV). Maestro en Antropología Social, CIESAS. Licenciado en Antropología Social por la UAM Iztapalapa. Correo electrónico: jesner2008@gmail.com

Introducción

La complejización del trabajo docente en la educación superior en las últimas dos décadas se ha hecho patente, sobre todo por la diversificación y la “elevación” de los estándares institucionales. Durante los años noventa del siglo xx se concretó la idea de que ser docente no bastaba; además de doctor/a e investigador/a, se debía cumplir con un “perfil deseable” multitareas, entre otras: asesorías, investigación, dirección de tesis, dominio de la teoría pedagógica de moda, la publicación de libros, o en revistas arbitradas, así como convertirse en tutor/a.¹

La tutoría en el contexto de las universidades mexicanas no surgió de una discusión de los propios actores académicos, sino como un problema institucional con la idea de compensar académicamente a los alumnos con dificultades (UAN, s/f; Sánchez, s/f). Convengo en que hay cada vez mayor convergencia en entender la tutoría como parte integral de la docencia y no como desligada de ésta.² Sin embargo, esta postura se afina en el deber ser, el cual contrasta con las experiencias concretas, donde se observan resistencias y tensiones (Rodríguez, 2006; Arredondo, 2007; Maceira, 2008; entre otros). De acuerdo con la revisión internacional de De la Cruz, et al., (2011:202), la mayoría de reportes sobre tutorías suele adoptar una versión testimonial, prescriptiva o exclusivamente positiva (p. e. Rodríguez y Lizárraga, 2010; Villareal, 2004), sin admitir que la realización de la tutoría es un proceso, a menudo, friccionado y abierto.

De cualquier modo, la tutoría trajo a las IES la discusión de renovar un concepto de docencia centrado “en el dar clases”, así como la corresponsabilidad en la formación de los estudiantes como eje del proceso educativo (González y Romo, 2006). Asimismo, implicó decidir quién fungiría como tutor/a; en general dicha tarea recayó en los profesores de tiempo completo (PTC), aunque como sabemos, las Instituciones de Educación Superior (IES) están compuestas en su mayoría, por docentes a tiempos parciales.³

Si bien en las IES públicas se ha generalizado la inclusión de la tutoría, no así en las privadas; más aún, poco se sabe con precisión el modo de realizarla en cada tipo de IES, así como los resultados y procesos que ha desencadenado entre tutores y tutorados. No obstante esta heterogénea situación, algunos autores (De la Cruz, et al., 2006, entre otros) hablan de dar paso a una “nueva tutoría” para “la sociedad del conocimiento”, que vaya más allá de los am-

¹ Para agilizar la lectura y siguiendo cierta convención cuando se escribe el “tutor”, el “alumno”, se considera también que nos referimos a la “tutora”, la “alumna”, según sea el caso, o se utiliza de manera general cuando los términos admiten ambas posibilidades.

² Así lo podemos ver, por ejemplo, en la postura que asumen algunos tutores de la UTT en una ponencia reciente, donde presentan “la forma de realizar la práctica tutorial como recurso de una docencia integral e innovadora dentro de las Universidades Tecnológicas” (Rodríguez y Lizárraga, 2010:52).

³ Para el año 2005 había en México un total de 2 mil 209 IES con 255 mil 274 plazas académicas. De ellas, 93,009 eran de tiempo completo o de medio tiempo. Las IES públicas tenían al 38.5% del total de su personal contratado como PTC, al 7.5% de tres cuartos y medio tiempo, y al 54% por horas. En las IES del sector privado, para el mismo año, prácticamente el 84% de su personal era contratado por horas –asignatura– (Estévez, et al., 2009:2-3).

bientes escolares, mediante modelos integrales o funcionales. Sin embargo, cabe dudar si están resueltos los problemas de las tutorías “tradicionales”, así como de que haya suficiente conocimiento de los procesos de instrumentación y maduración de las tutorías en diferentes tipos de IES. Al respecto pretende abonar el presente texto.

Un caso particular en las IES mexicanas es el de las universidades tecnológicas (UT's), cuya creación es más o menos reciente (1991), las cuales nacieron con un perfil acuñado bajo nuevas corrientes organizacionales y políticas, relativamente novedosas en nuestro país, uno de cuyos elementos característicos es aplicar un esquema tutorial. Este trabajo explora las narrativas de los tutores para conocer algo del proceso de configuración de la tutoría en la UT de Tijuana. Para ello uso tres nociones: 1) configuración; 2) producción de tutores; y 3) construcción de la tutoría.

La noción de configuración de Norbert Elias (1982) resulta útil para dividir, analíticamente –aunque de hecho están imbricados– entre elementos institucionales y la subjetividad del docente.⁴ De este modo, hablo de configuración de la tutoría para enlazar tanto elementos narrativos como institucionales. Hablo de producción de tutores para enfatizar el proceso institucional, intencional, de cumplir la normativa de aplicar un programa de tutorías; asimismo, aludo a construcción de tutores para abordar la experiencia fenomenológica de los docentes.

Este conjunto de herramientas busca explorar ciertas narrativas entrelazadas con el ámbito institucional en un caso específico, enfocando algunas tensiones sobre la configuración tutorial, en especial las relacionadas con las fronteras entre lo privado y lo público, la dependencia y la independencia, respecto al tutor, y el sesgo de género que llamaré “paternalista”/“maternalista”, el cual destacó durante la realización de algunas entrevistas iniciales.⁵

El texto continúa con una breve ubicación de la noción de tutoría en México, para luego ubicar su emergencia en las universidades tecnológicas. Enseguida me dirijo a presentar los procesos de producción y construcción de tutores de la UT de Tijuana. Posteriormente, puntualo las tensiones y sesgos en las narrativas apuntados, así como algunas valoraciones para llegar a ser un(a) buen(a) tutor(a). Finalmente, cierro con algunas reflexiones del recorrido presentado.

⁴ Elias propone hablar de “modelos de configuración mediante los cuales el campo de acción y las dependencias de los individuos serán más accesibles al estudio empírico” (1982:49).

⁵ Las entrevistas se realizaron entre octubre y diciembre de 2007, mientras fungía como coordinador académico, con ocho profesores/as de tiempo completo (cuatro se grabaron), las cuales se complementaron con un cuestionario por escrito que respondieron otros 13. En el anexo se adjunta el cuestionario que sirvió de base para ambas tareas. El tratamiento de los datos se realizó con ayuda del programa ATLAS ti. 5.0, básicamente para agrupar las respuestas y ver las coincidencias y diferencias. El conjunto de PTC representa a la mayoría de carreras de la universidad (salvo Tecnología Ambiental, donde sólo había dos PTC). Los consultados sumaron más de la mitad del total de PTC (40), en ese momento. La idea era recuperar las experiencias en relación con las tutorías, con miras a realizar un encuentro que hiciera un balance al respecto, pero dicho evento quedó pendiente.

Antecedentes de la tutoría en México

Diversos investigadores trazan los antecedentes de la tutoría entre los griegos, figuras homólogas en los siglos siguientes se fueron desarrollando en dos grandes tradiciones: la europea, con centro en Alemania, y la anglosajona (Alcántara, 1990; De la Cruz, et al., 2011). Por ejemplo, en los siglos XVI y XVII, el tutor se movía en torno de la educación de los hijos de la realeza o de las clases adineradas; mientras en la universidad medieval, quizás el antecedente más próximo a las figuras actuales, el papel de tutor estaba abocado a servir de guardián eclesiástico de la fe de los tutorados, una suerte de padrino actual. Asimismo, durante el siglo XIX la atención del tutor se enfocó en los estudios, más que en la conducta de los tutorados (Alcántara, 1990).

Entre los antecedentes de la tutoría en México, apuntados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2001), estos se remontan a la década de 1940 en el posgrado de la Facultad de Química de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), luego a nivel licenciatura en el sistema de enseñanza abierta, durante los años setenta, en otras facultades de la misma UNAM (Alcántara, 1990).

Durante los años noventa del siglo XX fue cuando se presentó la mayor oleada mundial de interés por la tutoría. De este modo, organismos internacionales⁶ y nacionales como la ANUIES, y la Coordinación General de Universidades Tecnológicas (CGUT), etc., han incluido en su menú de recomendaciones o en sus “líneas estratégicas de desarrollo”, tanto a mediano como a largo plazo, a las tutorías como un mecanismo para “elevar la calidad de la educación superior”, partiendo de un acompañamiento más individualizado a los estudiantes, dentro de un marco general derivado de la idea de hacer del alumno/a el centro del aprendizaje. Esto a la par de cierta renovación de los discursos de las IES, en relación con otra serie de conceptos y nociones como generación y aplicación del conocimiento, eficiencia, competitividad, rendimiento de cuentas, calidad, pertinencia y equidad, más o menos en ese mismo orden.

Entre los discursos internacionales más importantes de la década del noventa destaca el de la UNESCO (1998), cuya Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, estableció la necesidad de transformación, así como “colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida, a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene.”⁷

⁶ Tales como La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y La Organización de Estados Americanos (OEA).

El impacto de este tipo de discursos tuvo eco masivo en las políticas educativas en México a finales de los años noventa. Por ejemplo, la ANUIES en su prospectiva para el 2020 estableció como meta para el 2001, que la mayoría de las universidades mexicanas debían ponerla en práctica, y para 2002 “todas las IES deberían contar con un programa institucional de tutorías adecuado”, así como un mecanismo para mantenerlo actualizado (ANUIES, 2000:212).

Dicho mecanismo tutorial ha sido impulsado por las políticas gubernamentales en los distintos planes y programas de la última década, convirtiéndose en uno de los ejes fundamentales para “elevar la calidad educativa” en México, pues se le observa como una práctica transformadora de docentes, estudiantes e instituciones educativas. Se introdujo desde el Programa Nacional de Educación de 2001 y se mantuvo en el de 2007,⁷ en el de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), en el Fortalecimiento del Postgrado (PIFOP), en el de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y en el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES). También ha sido establecido como parámetro de evaluación de los planes de estudio por las instancias evaluadoras y certificadoras nacionales.⁸

La elaboración de planes de desarrollo institucional ha sido otro de los mecanismos que se ha instrumentado para regular y acelerar los cambios en las instituciones por parte de la Subsecretaría de Educación Superior, donde también se alude a las tutorías. En conjunto, tales políticas educativas se han venido instrumentando en las IES del país con mayor o menor celeridad. Pero también han generado críticas por el grado de coacción implícito en tales instrumentos, pues han estado ligados a la consecución de los subsidios, de fondos concursables y de estímulos a docentes (González y Romo, 2006:172); así como por el grado de estandarización que promueven, el cual soslaya las condiciones particulares, la historia y el contexto de cada IES, lo cual ha generado prácticas de simulación para cumplir con tales “indicadores” (Ibarra, 2009; Arredondo, 2007:39; Sánchez, s/f:7, entre otros).

Tal convergencia a escala nacional se deja ver como ineludible, al menos para las IES públicas. Sin embargo, más allá de sus supuestos beneficios, se reconoce cierta imposición del mecanismo, el cual ha visto resultados más o menos ambiguos en su instrumentación en las IES más tradicionales, como las universidades autónomas estatales y los institutos tecnológicos, así lo atestiguan muchas de las ponencias presentadas en los encuentros nacionales de tutorías, impulsados desde 2004 por la ANUIES;¹⁰ algo diferente ha sucedido

⁷ Debido al papel fundamental que juega el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la UNESCO sugería aumentar las responsabilidades del profesor, quien debería ser capaz de proporcionar, en su caso, “orientación y consejo, cursos de recuperación, formación para el estudio y otras formas de apoyo a los estudiantes, que haga posible el mejoramiento de sus condiciones de vida.”

⁸ El Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en el objetivo 1, relacionado con elevar la calidad de la educación superior para mejorar los logros de los estudiantes, se planteaba: “Contribuir al impulso de programas de tutoría y de acompañamiento académico de los estudiantes a lo largo de la trayectoria escolar para mejorar con oportunidad su aprendizaje y rendimiento académico.” (SEP, 2007:27).

⁹ Principalmente los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

en las universidades tecnológicas, como veremos más adelante, las cuales desde su origen contienen dicho dispositivo.

Si bien han sido los docentes la piedra de toque para instrumentar la labor de la tutoría, también ha sido donde mayores dificultades se han presentado, pues idealmente se ha pretendido que sean los de tiempo completo (PTC) quienes la lleven a cabo (UAN, s/f). Para ello se han instrumentado políticas que han creado un “perfil deseable” de PTC que incluye la función tutelar de estudiantes. Las características básicas de dicho perfil consisten en: “atender la generación y aplicación del conocimiento, ejercer la docencia y participar en actividades de tutorías y gestión académica.”¹¹

En suma, en los instrumentos descritos se destaca la tutoría como una estrategia que puede tener efectos multiplicadores, tales como favorecer la interacción entre alumnos y docentes, “espacios comunes para la reflexión y sobre todo con un trabajo colectivo, teniendo como eje la formación integral del estudiante y un impacto importante en los índices de eficiencia terminal.” (ANUIES, 2004-2005:2). Pero este deber ser, contrasta con lo que se presenta en cada IES, por ello conviene detenerse en cada caso, para desde ahí ofrecer rutas de mejora, no sólo prescripciones descontextualizadas. Además, se sobreentiende que al PTC se le evaluará respecto a esta nueva función, por lo que de no hacerlo se ve comprometido, ante todo, algún incentivo, por ello se ha reportado que ha sido prácticamente imposible que muchos tutores no caigan en la inercia del descuido y de la simulación (Sánchez, s/f:7; Arredondo, 2007:178).

Las tutorías en las universidades tecnológicas y en la UT de Tijuana

Las Universidades Tecnológicas (UT's) nacieron en México en 1991, con la misión de formar profesionales del nivel 5B, según la clasificación internacional normalizada de la educación de 1997, con duración de dos años, cuyos títulos otorgados son denominados Técnicos Superiores Universitarios (TSU). Esta categoría se empezó a ampliar en 2009, por lo que a partir de entonces estas universidades ofrecen también el nivel 5A, es decir, grados de licenciatura o ingeniería. Tales universidades dependen centralizadamente de la CGUT.

¹⁰ Los resultados de la mayoría de las evaluaciones a los programas de tutorías presentan datos a favor, sin embargo, no es posible atribuir a ésta todos los impactos encontrados. Así lo señalan las relatorías de los dos primeros encuentros nacionales (Romo, 2004; Calvillo y Douglas, 2006). En el III Encuentro, realizado en Puebla, Julio Rubio (ex subsecretario de educación superior en el sexenio de Fox), precisó algunas fallas o carencias, entre otras: “la resistencia de los docentes a participar en el programa, la falta de capacitación adecuada para el mejor desempeño, la confusión entre asesoría y tutoría y, el principal, seguir considerando a la tutoría como una actividad remedial y no sustantiva que coadyuve en la formación integral del estudiante” (Relatoria, 2008:2).

¹¹ Véase el perfil deseable promovido por el PROMEP. <http://promep.sep.gob.mx/presentacion.html>

Entre los principios organizativos con los que nace cada UT (78 hasta 2010), es que los grupos deben tener un tamaño óptimo de 25 alumnos, atendidos por un PTC, dedicando aproximadamente 10 de sus 40 horas de compromiso a brindar asesoría y tutoría a los estudiantes, para supervisar sus estadías en empresas y su desarrollo en general. Aunque cabe apuntar que tales precisiones fueron documentadas hasta el año 2000 (CGUT, s/f). De hecho, el criterio de los grupos de 25 estudiantes (igual a un tutor), se ha convertido en el principal criterio de asignación del presupuesto del gobierno federal, el cual tiene como contraparte la asignación de la entidad federativa donde se ubica cada universidad.¹²

En uno de los primeros documentos que se difundieron sobre el subsistema –conocido como el Libro Azul–, se aludió a la tutoría en dos esferas diferentes. Por un lado, tutores en las empresas (que harían mancuerna con un tutor designado por la universidad), para la realización de la “estadía” (espacio de formación no escolarizado del último cuatrimestre para los alumnos); por otro lado, se sugería establecer tutores para el “apoyo de estudiantes con bajo rendimiento” (SEP, 1991:44). A partir del año 2000, se expedieron las Políticas de Operación del Modelo Educativo del Sistema de Universidades Tecnológicas, fue entonces que se hizo explícito: “Impulsar estrategias para desarrollar un modelo de tutorías que apoye la formación integral del alumnado. Esta acción conllevará la evaluación periódica de su impacto y pertinencia.” (CGUT, s/f).¹³

Observamos que a partir de entonces, con la creación de cada organismo descentralizado –figura jurídica que adopta cada UT–, nace con la figura de tutor, quien atenderá, de preferencia, desde el ingreso hasta el egreso a un grupo de estudiantes. Esto supone que cada PTC debe cumplir con esa función, esté o no formado para ello.¹⁴ Asimismo, la CGUT impulsó que todas las universidades establecieran y certificaran “sistemas de gestión de calidad”, bajo la norma ISO 9001. Dentro de dicho sistema se incluye el “servicio” de tutorías (siempre que se buscara regularlo, pues varias universidades sólo incluyeron los procesos administrativos y no el pedagógico o lo hicieron parcialmente sin incluir la tutoría), creándose para ello una serie de formatos y procedimientos que fijaron un mecanismo de cómo realizarlo y documentarlo.

La Universidad Tecnológica de Tijuana (UTT) se fundó en 1998 y comparte entre otros elementos comunes con otras UT's, el origen socioeconómico

¹² Esto contrasta con lo establecido en los orígenes de tales instituciones, donde se previó distribuir en cuatro partes iguales su financiamiento: alumnos, el sector productivo, el gobierno estatal y el gobierno federal (SEP, 1991:60).

¹³ La importancia de las tutorías en el subsistema ha sido recientemente reconocida con un evento nacional: Primer Congreso Nacional de Tutorías de Universidades Tecnológicas: “Retos para la consolidación e innovación de la Acción Tutorial” realizado en el mes de agosto de 2011 en la UT de Nezahualcóyotl.

¹⁴ Es interesante hacer notar que circulan algunos textos escritos en su mayoría por tutores de las UT's que no dan cuenta del peso institucional con que nacieron y nacen las tutorías dentro del subsistema. Por ejemplo, Villareal (2004), de la UT de Coahuila, describe el modelo de su universidad haciéndolo parecer como creación propia; aunque, cabe mencionar que cada UT la ha apropiado e instrumentado de modo particular.

bajo y muy bajo de los alumnos, por lo que su matrícula se ha compuesto de casi 90% de universitarios de primera generación (De Garay, 2006:27-28; OCDE, 2006:32). La UTT ofrecía siete programas educativos de TSU hasta finales de 2007 en 2 turnos, para aproximadamente 1,200 estudiantes: dos del área administrativa y cinco del área tecnológica (UTT, 2008).

Respecto a la tutoría, en la UTT siguieron los lineamientos de la CGUT fielmente, es decir, se apoyaron a establecer grupos de aproximadamente 25 estudiantes con un tutor a cargo. Debido a que los PTC contratados no tenían experiencia previa en dicha labor, la universidad improvisó tal ejercicio. Para finales del año 2002, previo a una fuerte dosis de trabajo para cumplir los requisitos, las autoridades de la UTT certificaron el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los procesos administrativos bajo la norma ISO 9001:2000. Entre la enorme cantidad de documentación que se elaboró para normar el ejercicio de las distintas funciones, dentro del área académica se incluyó el “procedimiento de tutorías”, el cual se convirtió en la pauta para desarrollarla. Entre otras cosas, se estableció fijar reuniones cuatrimestrales entre tutores y tutorados, con base en las calificaciones de cada uno de los tres momentos parciales en que se dividió la evaluación de cada materia. Esto no dejó de ser en gran medida un trámite administrativo, ya que la única alternativa explícita (estandarizada y válida) para solucionar las calificaciones no aprobadas era ofrecer una “asesoría” (repaso del tema) de la materia, buscando la calificación aprobatoria siguiente. Los tutores comentaron que tal medida, en la mayoría de los casos, era insuficiente o inadecuada por razones diversas: por tratarse de asuntos no pedagógicos (falta de interés, ausencias, etc.) o simplemente, falta de entrega de trabajos a tiempo, por ello sólo llevaban papeles para cumplir con la “burocracia ISO”.

La producción de tutores en la UTT de Tijuana

Los PTC se dividen por cada carrera, por lo que depende de la matrícula la cantidad de tutores. Generalmente inician con grupos, en promedio de 28 alumnos, previendo una reducción de los mismos según avanza el trayecto de los cinco cuatrimestres de cursos hasta el sexto, cuando realizan la “estadía”; ahí el tutor supervisa el trabajo que desarrolla cada estudiante (un proyecto en el “sector productivo”), para entonces los grupos se han reducido hasta un 40%.¹⁵

A pesar de normar el procedimiento de tutoría poco después de la creación de la UTT, pronto las autoridades reconocieron que el sólo decretar y estandarizar la atención de los tutorados resultaba insuficiente. Por tal razón, en el año 2003 la institución ofreció una primera experiencia de formación de tutores, cuyo número también empezó a ser más estable, mediante un

¹⁵ Los datos globales de egreso y titulación de la generación 2005-2007, fueron 61% y 60%, respectivamente, considerando los estudiantes que ingresaron. Tales datos fueron semejantes en la generación previa, cuando tuvieron una mejora respecto a la generación 2003-2005, donde apenas alcanzaron el 53% y al 47%, respectivamente (UTT, 2008).

curso breve que seguía los planteamientos de la ANUIES y la experiencia regional de otras UT's. El curso fue impartido por personal de la UT de Hermosillo y dejó un manual elaborado en la UT de Querétaro que no tuvo el impacto deseado, pues muy pocos PTC lo recordaban para el 2006. En tal fecha se realizó un nuevo curso de 60 hrs., que replicaba en buena medida el diplomado a distancia ofrecido por la ANUIES desde 2003 a nivel nacional, el cual fue impartido por personal de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Tijuana al total de PTC (32) de ese momento.

Dicho curso fue decisivo para conceptualizar y contextualizar la tutoría, asimismo, porque permitió un espacio de encuentro e intercambio de experiencias entre los PTC. Tal vez el aprendizaje más significativo de dicha experiencia consistió en reducir la ambigüedad que tenían sobre dicho rol, cumpliendo así algunos de los objetivos del curso: tener presente la noción de "formación integral", enfatizar la idea de "acompañamiento" y conocer la red de apoyo para los estudiantes, así como algunas herramientas para realizar la tutoría (ANUIES, 2004-2005). Sin embargo, esto no eliminó las tensiones que reconocemos en la mayoría de las narrativas docentes, como se puntualizará más adelante.

El curso sobre tutoría tuvo un enlace complementario muy importante con un diplomado previo de 120 hrs. realizado durante 2005, sobre "aprendizaje significativo y estrategias docentes", avalado por la Universidad Autónoma de Querétaro, que también involucró a todos los PTC en su momento, y sobre el cual la mayoría de tutores tenía comentarios satisfactorios.

En conjunto con lo anterior, también se modificó en 2005 el procedimiento de tutorías para reforzar tres ámbitos: 1) la atención personalizada de cada estudiante; 2) Identificar necesidades y dificultades del estudiantado, con énfasis en los aprendizajes académicos; 3) la canalización y orientación hasta donde el criterio profesional y ético de cada docente indicara. Además, el procedimiento cerraba con un punto de retroalimentación y seguimiento, a través de la supervisión de la dirección de carrera de dos reportes trimestrales de cada tutor/a, así como de la coordinación académica, la cual debía emitir observaciones y/o sugerencias a cada tutor.

La construcción de la tutoría en la UTT de Tijuana

Empezaré señalando cierta heterogeneidad de significados con los que los tutores definen la tutoría. Dicha actividad se definía en el procedimiento citado como "dar orientación y apoyo a los alumnos en su desarrollo académico, a través de las diferentes modalidades: individuales, grupales, programadas, abiertas y especiales." Como se puede observar la carga de la definición recae en la dimensión académica de modo general. Observamos un detalle extra en el objetivo del citado procedimiento, que hablaba de "brindar apoyo y orientación a los/as alumnos/as, en especial aquellos que presenten mayores

dificultades en su proceso de formación.”¹⁶ Si bien parece destacar un sesgo remedial, porque se alude al seguimiento de ciertos alumnos, éste puede matizarse debido a que, quienes presentan mayores dificultades en su proceso de formación (entendido de modo amplio), casi nunca implica, exclusivamente, asuntos académicos.

La mayoría de tutores consultados tiene una gama más o menos diversa de la noción de tutoría y de ser tutor/a. Por ejemplo una tutora del área tecnológica la definió como el “seguimiento y orientación a los alumnos con la finalidad de ofrecer un servicio personalizado para evitar la deserción.” Mientras otra tutora del área administrativa¹⁷ apuntaba que se trata de: “la actividad personalizada que se realiza con los alumnos, ésta consiste en un seguimiento, estando al tanto de sus calificaciones, asistencias y comportamiento en las diferentes materias, y si lo necesita, brindarle orientación en el ámbito que requiera.”

En ambas citas hay dos vertientes que apuntan a extremos en la comprensión de la tutoría. Por una parte, quienes la ven como una actividad personalizada y con dimensiones que cubren más allá de lo “académico”, aludiendo generalmente a dimensiones personales. Por otra parte, quienes lo observan como un ejercicio de acompañamiento lo más “despersonalizado” posible, ligado casi exclusivamente al “rendimiento escolar”, e incluso sólo como otra tarea administrativa.

Entre ambos extremos se ubica la mayoría de tutores de la UTT y esto se explica, en gran medida, debido a que subyace cierta lucha en torno a la definición de la tutoría, y en especial, la manera de realizarla. Esta lucha es pocas veces explícita, suele expresarse veladamente en algunas reuniones formales e informales, pero más a menudo subyace latente.¹⁸ Dicha lucha es inherente a la configuración de la tutoría, donde se mezclan elementos tanto institucionales como subjetivos, asimismo las interacciones entre tutores, autoridades y estudiantes.

Llamo la atención hacia cierto “proceso de conversión” que vivieron los tutores consultados, ya que todos reconocieron que no tenían experiencia previa, esto a partir de los cursos de formación citados, así como por la interacción entre tutores, en dichos cursos y en lo cotidiano.

¹⁶ Rodríguez y Lizárraga (2010:55-56), reportan que a partir de 2010 hubo cierta modificación normativa en la UTT, que parece dar una nueva ruta a la definición de tutoría y a la formación de estudiantes, mediante el documento Plan de acción tutorial 2010, tratando ahora de “conseguir adultos con criterio propio, autoformativos (sic), flexibles y con aptitudes de trabajo en equipo”.

¹⁷ Distinguiré entre docentes de áreas tecnológicas (mantenimiento industrial, procesos de producción, tecnologías de la información) y docentes de áreas administrativas (comercialización y contaduría), básicamente por género. Para proteger el anonimato de los PTC y para facilitar su ubicación, los citaré como sigue: Tutora de área tecnológica (TMT); tutor de la misma área (THT). Tutora del área administrativa (TMA) y los varones de la misma como THA.

¹⁸ Entre las reuniones formales podemos citar las relacionadas con la “evaluación docente”. Los PTC son evaluados en su calidad de docentes, de tutores, además de aspectos de gestión, investigación y vinculación académica. Intervienen en ello alumnos, directores y la coordinación académica. El mayor peso en la evaluación lo lleva el alumnado. Entre los elementos que los alumnos evalúan de los tutores están: apertura al diálogo y confianza, atención a problemas académicos y personales, canalización de asesorías u otras alternativas para superar dificultades académicas, y una valoración global sobre las tutorías.

Lo que interesa subrayar es la permanente amalgama entre elementos personales e institucionales, cuyo resultado nos permite hablar de configuración de la tutoría. Un THT lo apunta así: “Sí, ha habido una evolución, sobre todo a raíz del curso de aprendizaje significativo, que aunque la tutoría no era el fin, aprendí mucho de otros compañeros tutores, a través de sus experiencias.”

El peso institucional, mediado por la subjetividad, se puede reconocer en especial en los tutores que se fueron incorporando sin haber recibido los cursos de 2005 y 2006. Un ejemplo lo narró una TMT: ella se acercó a quien, entre los propios tutores, le recomendaron como “buena” tutora. De ella aprendió algunos “trucos” (tener comunicación con los padres de los estudiantes que se ausentaban, el uso de alumnos “monitores” para ayudar a compañeros con más dificultades, etc.). También se acercó a otra fuente pocas veces reconocida en el entramado tutorial: la secretaría de la dirección de carrera;¹⁹ asimismo reconoció una apresurada “inducción” de parte del director; además de algunas reuniones ocasionales o formales con otros colegas, de la propia carrera o de otras. Todo ello le sirvió, más que la lectura del procedimiento u otras normas al respecto.

Vayamos ahora a explorar en las narrativas de los tutores algunas tensiones que se presentaron en la muestra de información recopilada. Me detengo en dos tramas principales: 1) asociada con lo personal, lo privado vs. lo público; tal tensión está asociada tanto con la distancia que los docentes deben o pueden mantener con los estudiantes, como con el lidiar con los impactos derivados de las interacciones con los tutorados; 2) la dependencia vs. la independencia entre tutores y tutorados, que guarda relación con la anterior, pero tiene su propia trama conceptual, ligada al paternalismo.

La tensión entre lo privado, lo personal y lo íntimo vs. lo público

De entrada se observaron un par de elementos que los tutores aprecian en su ejercicio como tales: el acercamiento a los alumnos, a nivel personal e incluso privado, con el fin de apoyar su desempeño académico, pero también rebasando esa línea para reconocer cierta influencia en su vida en general. Tal énfasis fue marcado en las narrativas de docentes de las carreras administrativas, más que de las carreras tecnológicas.²⁰ Esto sugiere la hipótesis de que el perfil disciplinar cataliza pautas de distancia entre tutor/tutorado. Cito un par de ejemplos.

¹⁹ La PMT acudió con la secretaría para que la apoyara en cuestiones administrativas, o cuando no ubicaba a otro/a colega para resolver dudas inmediatas, también aceptó su sugerencia de acudir con la psicóloga de la universidad.

²⁰ Este énfasis fue claro en varias tutoras de carreras tecnológicas, cuyos perfiles eran administrativos e incluso un par con carreras humanísticas; una de ellas era tutora en la carrera de electrónica y otra de tecnologías de la información. Esto apenas se adelanta como una hipótesis de trabajo que merece otro tratamiento más profundo, el cual rebasa los objetivos del presente texto.

Una TMA anotó: “Algo que a través del tiempo he visto mejor definido es la manera en que puedo acercarme a los alumnos sin que se tome como una intromisión a su vida personal. He comprendido que es más cómoda una charla informal (aunque después se documente) a tratar de realizar tutorías de oficina demasiado formales.” Otro THA abundó en el mismo sentido: “creo que esta actividad me ha permitido redimensionar mis conceptos y valores y me ha permitido acercar de otra manera a mis estudiantes, entrando en muchas ocasiones a terrenos privados o íntimos (...) provocando en ocasiones respuestas más empáticas o familiares y muchas veces cubriendo la atención que les hace falta en su vida, como amigo o consejero.”

Prácticamente todos reconocen esa dimensión personal, de confianza, como parte fundamental de la relación entre tutores y tutorados. De hecho, lo anterior se refuerza cuando la mayoría precisa como apoyos para mejorar su trabajo tutorial, cursos de psicología, de relaciones humanas; técnicas o herramientas que les permitan lidiar con problemas emocionales de los estudiantes y de los propios tutores, así como sobre motivación.²¹

Sin embargo, como dije al inicio de este apartado, no todos aceptan ese papel y subrayan las tensiones. Como lo apuntó un THA: “De hecho, es lo más difícil que puede haber, trabajar bien y que todo salga en equilibrio, poder educar, orientar y tener el cuidado suficiente para poner un límite, porque no sabes hasta dónde puedes o debes llegar ante la problemática que se te presente.” Otro THT manifestó como evita, en lo posible, el involucramiento: “Con respecto a problemas personales, cuando es algo que de plano no me compete y que es de carácter emocional prefiero turnarlos a orientación educativa. Soy ingeniero, no psicólogo.”

El trabajo de los límites es un asunto complejo, tanto para los tutorados como para los tutores. La negociación de los límites pasa entre otras rutas, por cómo entienden alumnos y tutores la tutoría, las normas que establecen dicha relación y las prácticas cotidianas en las que se realiza. Como ha notado Maceira (2008), dichas relaciones se dan de manera diferenciada y singularizada (por empatía, por afinidad política o de intereses temáticos, por edad, sexo, etnia, clase u otras condiciones particulares), por lo que su concreción es una tensión permanente.

La tensión dependencia vs. independencia

Muy cercano al asunto de los límites personales encontramos en las narrativas de los tutores y tutoras de la UT de Tijuana la tensión entre las responsabilidades entre tutor y tutorados. Esta tensión se expresa particularmente debido a la carga explícita que adquiere cada tutor en relación con cada estudiante bajo “su” tutela desde el ingreso hasta su posible egreso, lo cual se ve

²¹ En un reporte de la ANUIES se mencionan necesidades semejantes: entrevistas, técnicas de aprendizaje, diagnósticos de percepción de los alumnos, identificación de problemas de aprendizaje, de hábitos de estudio y trabajo, y de problemas de conducta (ANUIES, 2000).

reforzado verbalmente por las direcciones de carrera y administrativas, y por la normatividad académico-administrativa. A menudo se responsabiliza a los tutores por las bajas que van ocurriendo, así como por el desempeño académico de cada estudiante. Esta narrativa podíamos enmarcarla en la versión del sentido común, más precisamente la “versión jurídica” de la tutoría; es decir, en el sentido de defensa y amparo de menores de edad o minusválidos. Aunque, de hecho, esto nunca se mencionó ni en las entrevistas ni en el cuestionario aplicado, se infiere de varias entrevistas cuando aluden a los componentes de su formación como tutores. Un THA al responder la pregunta de qué le había servido de guía para ser tutor lo dijo escuetamente: “Ser padre y comprometido con la docencia”. Otra TMA en el mismo sentido anotó su “experiencia obtenida en la interacción con los alumnos y como madre”. Incluso otra TMT, quien a pesar de no ser madre, dijo que al estar al pendiente de cada alumno, era “parecido a ser mamá.”

Los tutores a menudo mezclan mediación y protección del alumnado (ante la propia institución, ya sea enfrentando a la burocracia, o a otros docentes u otros estudiantes), esto genera cierta dependencia en algunos estudiantes, quienes a veces manipulan este sentido de responsabilidad para cargar casi del todo a los tutores por sus acciones (e inacciones).

Sin embargo, desde el ángulo de los estudiantes más distantes del ideal de “buen alumno” su tutor se vuelve un inestimable aliado para cubrir, precisamente, las expectativas institucionales e incluso la mediación ante posibles arbitrariedades, esto último debido a que hasta 2007 no existía una representación estudiantil, ni una figura precisa de defensoría de los derechos de los estudiantes en la UTT. Además, esta situación de “orfandad” que perciben los tutores respecto a la mayoría de alumnado está anclado en dos rasgos del contexto fronterizo tijuanense: a) la migración, según datos de los aspirantes que hicieron el examen de ingreso a la UTT (EXANI II) en 2006 reportaron que 60% nació fuera de Baja California; b) la violencia que amenaza a la comunidad y la rudeza a la que están expuestos los estudiantes y sus familias, especialmente de los estratos más bajos; un dato aproximado, de 2006, reportó que el 75% los aspirantes a la UTT tenía ingresos familiares de 10 mil pesos o menos (el 50% reportó ingresos familiares de cinco mil pesos o menos).²² En tales preocupaciones se origina un compromiso muy poderoso con los estudiantes, dado, básicamente, por la protección y resguardo que la escuela puede hospedar. Encontramos en este punto el sentido que muchos profesores dan a su trabajo, la utilidad de su tarea, que los lleva a expresar un alto nivel de satisfacción por su ocupación.

Nuevamente, debemos reconocer, la mezcla de asuntos subjetivos e institucionales, así como la dificultad para establecer una línea definitiva entre ambos. A pesar de que las normas establecen que mediante la tutoría los es-

²² A nivel nacional un reporte de la OCDE, reportó que entre el 50% y 60% de los estudiantes de las universidades tecnológicas pertenecen a familias con ingresos equivalentes a tres salarios mínimos (OCDE, 2006:32).

tudiantes deben ser individuos independientes, la comprensión de varios PTC advierte la complejidad y dificultad de trasmitir el valor de la autonomía. Un THT fue contundente: “marco mi raya cuando supone que debo enterarme a fondo de las vidas de los estudiantes y que soy responsable de su desempeño, no hay tiempo para tanto.”

En contraste, la mayoría de PTC reconoce que casi a diario está pendiente de lo que sucede en “su” grupo, y con ello, manda una señal a los estudiantes que es “su” protector, consultor y guía casi permanente. Al estar pendiente del itinerario de los estudiantes genera confianza, y aunque tal vez los tutores reconocen que no es una convicción personal, sino un “obligación”, esto abre la posibilidad para que ciertos alumnos abusen. Uno de los tutores más críticos al respecto sostuvo: “Sigo pensando que los alumnos ya son adultos y deben tomar decisiones propias, veo la tutoría como un apoyo no como una muleta académica. Hay egresados que aún me buscan como si yo estuviera obligado a ser su tutor eternamente, esa dependencia es lo que creo no debe crearse.” Otro THA se expresó en el mismo sentido al reflexionar sobre las posibles fallas de los principios que sustentan el modelo educativo de las UT’s, esto es, “el desarrollo del ser”;²³ en contraste con el saber hacer: “estamos distorsionando el concepto de tutor porque estamos haciendo [a los estudiantes] irresponsables y dependientes o codependientes de nosotros.”

Las dos últimas citas dan entrada para explorar mediante qué mecanismos se establecen las dependencias. De las entrevistas y el cuestionario destaco dos elementos: las relacionadas con asumir, por parte de los estudiantes, que el tutor funge como padre, al que hay que pedir permiso, y de quien hay que obtener aprobación, o peor aún, el solapamiento de sus errores o faltas, ya que hará lo necesario para que permanezcan en la universidad.²⁴ Por otro lado, al confundir el horizonte de la tutoría –encaminada a fortalecer el apoyo y el seguimiento de cada estudiante– algunos tutores asumen algunos problemas, especialmente de tipo académico, de modo análogo como con sus hijos; como si fuesen “sus” problemas, y con ello, su primera reacción es reprender y regañar. O bien, en otro extremo están los tutores que en el afán de motivar y propiciar la convivencia con el grupo, descuidan la parte académica, así como su papel orientador que propicie la autonomía de sus tutorados, convirtiéndose, según un THT, en tutores “populistas”.

En mi opinión, es difícil establecer quién es responsable de generar dependencias indeseables, es probable que sea un resultado que se configura

²³ En los planes de estudio de las universidades tecnológicas, se dice que están fundamentados sobre los términos del “saber” (adquisición de conocimientos), “saber hacer” (fortalecimiento de habilidades) y “saber ser” (desarrollo de actitudes). Véase <http://cgut.sep.gob.mx/cgut/VINCULACION.HTM>. Sin embargo, un dato significativo del descuido del punto del “ser” hasta el año 2008 es que cada programa de las materias estaba dividido sólo en los rubros del “saber” y “saber hacer” (teoría y práctica, respectivamente). A pesar de los cambios en las normas sobre el “ser”, marcado en las narrativas que describen el modelo educativo, hay una enorme distancia con las prácticas cotidianas. Un reporte de los primeros 15 años del subsistema, apunta que son cuatro los ejes fundamentales que orientan el modelo educativo: saber, hacer, ser e innovar (CGUT, 2006:27).

²⁴ Un THT escribió: “La dependencia desde mi punto de vista la genera el estudiante, pero el sistema la solapa y a veces la motiva, esperando que los PTC dejemos tirado todas las labores para rescatar a algunos que no quieren ser rescatados.”

entre ambas partes, a veces propiciado por el estudiante, otras por los tutores; es decir, hay una línea difusa entre una relación digamos equilibrada y su sombra: la dependencia. En este sentido, se combina un asunto que se mantuvo latente en las narrativas recopiladas: la analogía del tratamiento paternal/maternal en la relación con los tutorados, un asunto que conlleva cierto sesgo que profundizo en el apartado siguiente.

El sesgo paternalista/maternalista

Adelanté que los y las tutoras echan mano de sus experiencias, conocimientos y saberes diversos para realizar su labor; en ello su papel como padres/madres (incluso quienes no lo son) ha sido una fuente de inspiración válida y significativa ante las variadas situaciones que enfrentan ante los jóvenes (no sólo en su calidad de estudiantes) y que sobre todo, asumen como “su” responsabilidad ante la institución. En ese sentido, los tutores saben que la tutoría sirve de criterio para valorar su trabajo como PTC. Una TMA lo dijo así: “nos evalúan por deserciones de alumnos, muy a pesar de darles todo el apoyo posible, por cambio de institución o porque simplemente no quieren continuar.” Aunque cabe aclarar que no hay penalizaciones a los PTC por las bajas de estudiantes, ni por sus calificaciones, hay un impacto en el reconocimiento de los estímulos, sobre todo económicos, que si bien todavía escasos en la UTT, empezaban a ser un mecanismo de complemento salarial ligado a mejores resultados.

El punto es observar la analogía a la que aluden varios tutores/as en relación a la semejanza de ser padres/madres. Un THA lo aclaró: “Esto es como ser padre, cada quien tiene que dejar salir lo mejor de sí y creo que el resultado es bueno; cualquier estrategia o estilo son buenos, pues esta actividad, aunque está regulada en esencia por un procedimiento, se desarrolla más bien por las características personales de cada quien.”

Sabemos que las formas de crianza y de relación con los hijos son heterogéneas y mediadas por roles de género, así que podemos ver en las narrativas cierto continuum, en especial en la asociación entre tutoría y cuidado materno, la cual emergió en algunas entrevistas y luego se abordó explícitamente como un problema de género. En un extremo están quienes asumen que las mujeres tienen un “don innato”. Así lo sugiere una TMA: “Para empezar las mujeres nacemos con la capacidad de sobreproteger, somos diferentes al sexo masculino, nos dejamos llevar hasta cierto punto por la intuición”. En el otro extremo están quienes relativizan la asociación entre maternidad, cuidado y tutoría. Una TMT escribió: “no creo que se tenga alguna ventaja con los tutores (hombres) ya que cualquiera de los dos podría obtener un mejor resultado.” Otro THT consideró: “es relativo, se me han acercado alumnas para comentarme sobre problemas muy íntimos, y ahí es en donde considero que estoy haciendo bien mi trabajo, porque hay confianza.”

La mayoría, tanto hombres como mujeres, tendieron a relativizar si era (o no determinante) el género. Si bien ante este tipo de preguntas cabe suponer que se impondrá lo “políticamente correcto”, un THT escribió con ambigüe-

dad lo que parece la tendencia principal: “No creo que haya diferencia, pero podría facilitarse porque las mujeres tienen más sensibilidad.”

Vale la pena considerar el sesgo de “maternalismo” o paternalismo, según el caso, cuando quien echa mano de sus experiencias y conocimientos al respecto, admite situaciones de dependencia y solapamiento. En ese sentido, cito la observación de un THT, respecto a que tal vez no todos deberían ser tutores: “mi vocación subyace en la pedagogía tecnológica, así como en la investigación y desarrollo de nuevas tecnologías, no en hacer cuestionamientos personales a los estudiantes, (...) ni en sesiones de terapia personal o grupal.” Sin embargo, cabe acotar que las normas no dejan abierta esa posibilidad en la UTT. El riesgo de cerrar esa opción, de acuerdo con Sánchez (s/f:7), “es la contradicción que surge al solicitar que la tutoría sea una labor que debe manar como «natural» dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y el requerimiento de ciertas características que el docente siente como artificiales en él.” (También Arredondo, 2007:168; Rodríguez, 2006:1).

Sobre dificultades, satisfacciones y rasgos para ser un/a “buen/a” tutor/a

Como ha reportado Romo (2004), entre otros, las dificultades que a menudo destacan los tutores son conocer la personalidad de los alumnos y el tratamiento de ciertos problemas (personales, íntimos) relacionados con la sexualidad, la desadaptación, las adicciones, la violencia, etc.²⁵ Así también lo indican varios tutores de la UTT preocupados por tener más recursos para enfrentar las situaciones más complicadas de los estudiantes; incluso varios de ellos acuden con cierta regularidad con la psicóloga a pedir consejos o directamente a trabajar sobre la definición de sus límites. Una TMT expresó: “al principio yo sufría con ellos; luego ya no”.

El complejo trabajo de relaciones personales en que se han tenido que ver involucrados los tutores ha significado cierta reconversión, para la mayoría, para otros el resistirse a ello. En todo caso, hay tensiones constantes y aunque en las entrevistas y los cuestionarios no surgió explícitamente, debemos reconocer la vulnerabilidad que deja entrever las solicitudes de apoyo de los PTC cuando se ven interpelados a involucrarse, así como las relaciones de poder de la relación tutorial para desmarcarse de tal interpelación implicante.

A pesar de las tensiones, en las apreciaciones de los tutores de la UTT, los estudiantes encuentran en la tutoría un abanico de elementos, donde el conocimiento (principalmente académico) tiene, o más precisamente, debe tener, un peso mayor que el afecto, la escucha o la amistad. En ese sentido,

²⁵ A diferencia de lo que reportan Calvillo y Douglas (2006), acerca de las preocupaciones, en cuanto al reconocimiento institucional de la actividad, y a la delimitación de responsabilidades por parte de las diferentes instancias involucradas, como un rasgo común entre los tutores de las IES “tradicionales”, creo que tales preocupaciones son secundarias en el horizonte de las universidades tecnológicas, así lo sugiere el caso de la UTT.

un porcentaje alto de las respuestas de los tutores marcan que sienten reconocimiento por la tarea que cumplen, ya sea de parte de los padres, de sus colegas, pero ante todo de los propios estudiantes. Una TMA anotó: “lo más importante es sentir la satisfacción de poder ayudarlos en sus necesidades, y poder incidir favorablemente en su formación personal y profesional.”

El no dejar de lado la dimensión personal, e incluso abrirse plenamente a la participación en la formación de personas, nos remite a cierto carácter místico del desempeño de los tutores, especialmente con estudiantes de las estratos más vulnerables de la población, que a menudo se echa de menos en la educación básica en México, y otras latitudes (Dussel, 2008). El alto nivel de satisfacción general que expresan los tutores de la UTT, y la conformidad con la institución en la que trabajan es un dato que arroja este estudio exploratorio. En dicha condición es importante diferenciar entre aspectos laborales y profesionales de la tarea docente.²⁶

Finalmente, es interesante apuntar algunos elementos de las narrativas donde se mencionaron rasgos para ser un/a “buen/a” tutor/a. De ello resulta una imagen curiosa que mezcla elementos “pastorales” (combinación de gobierno y cuidado) con habilidades de administración de personal, e incluso con cierta vocación e integridad, advirtiendo que unos dan más peso a unos elementos que a otros. Para un THT un buen tutor “es el que pone el ejemplo y motiva a los estudiantes en empeñarse a mejorar. Un buen tutor es el que busca que los estudiantes se enfoquen en lo que importa: comprender, aprender y formar un criterio autónomo.” Otro THA puso el énfasis en que “debe de ser una persona que tenga un gran deseo de ayudar a la gente y que realmente le guste hacer esto.” Por su parte una TMA, anotó: “que tenga conocimiento de la carrera, empatía con los jóvenes, liderazgo, capacidad de escuchar y aceptar limitaciones, vocación.” Otros destacaron habilidades de comunicación, especialmente escuchar, paciencia, tolerancia y congruencia.

De lo previo, claramente se refuerza lo que hemos anotado antes acerca de la pluralidad de formas de entender la tutoría, así como lo que debe ser un(a) “buen(a)” tutor(a), lo cual es un campo abierto a la discusión y en permanente configuración.

²⁶ De acuerdo con Ezpeleta (1991), lo laboral alude a las condiciones de trabajo que equiparan a los docentes con el conjunto de trabajadores de otras profesiones. Con los aspectos profesionales aludimos a la especificidad de la tarea docente de modo cotidiano. En nuestro caso nos referimos a la satisfacción asociada con aspectos profesionales, ya que en lo laboral no deja de haber inconformidades. Un THT lo escribió con sarcasmo: “a los PTC se nos exige tener funciones triplicadas: profesor de materias del área de especialidad técnica (...), de burócratas del ISO 9001-2000 (cuya papelería resultante es útil para “manejar” los indicadores y deslindar responsabilidades) y de tutor (que equivale a ser un trabajador social sin que se le reconozca como tal). Es decir, ¡tres labores por el precio de una!”

Consideraciones finales

En primer lugar, destaco la utilidad de las herramientas teórico-conceptuales que permitieron explorar la compleja configuración de las tutorías. La amalgama de elementos institucionales y subjetivos, así como las interacciones personales, son la trama que en todo momento va definiendo, precariamente, conflictivamente, el ser y el hacer de cada tutor/a, así como en el conjunto de la institución. Así lo pudimos constatar en las narrativas de los tutores de la UTT, pero es posible suponer, por la literatura revisada, sea del mismo modo para el resto de IES.

En segundo lugar, dado que el horizonte de generalización es exclusivamente el de la UTT, apunto que describí algunas de las tensiones y conflictos que están modulando y modelando el rol y las prácticas de los tutores, para destacar no sólo lo complejo de dicha labor, sino los procesos narrativos que ha suscitado la “construcción” de tutores en un marco institucional que implica un distanciamiento personal constantemente negociado. De tal manera, podemos sugerir una discusión colectiva que incluya no sólo tutores o docentes de asignatura, sino directivos y personal de apoyo, para buscar responder cuestiones como: ¿cuál es la distancia y qué se necesita saber para educar?, ¿cuál es la red de apoyo de los alumnos y de los tutores?, ¿cómo configurar buenos tutores en la UTT?, ¿cómo desarrollar una enseñanza y una tutoría que atienda las diferencias de los estudiantes y luche contra las desigualdades sociales y escolares, discutiendo las tensiones esbozadas y los sesgos de género, de etnia, origen social, etc.? Esto con el fin de establecer un espacio de intercambio y discusión permanente. No se sugiere que debe llegar a un consenso pleno, ni pensarla como un proceso que debe cerrarse, dicha alternativa es mera ilusión, sino se presume la construcción de cierta corriente hegemónica, pero dinámica, la cual siempre se verá amenazada por la pluralidad que infunden tanto los nuevos PTC como los que ya están; debido a su reformulación cotidiana conforme se va realizando (perform) la acción tutorial.

En tercer lugar, convengo con Sánchez (s/f), que atribuir toda la responsabilidad en la formación del alumnado al tutor es, sin duda, exagerada en un contexto que exige una gran cantidad de actividades al docente y con una articulación difícil o insuficiente de las figuras componentes del “sistema de tutorías” (centro de atención psicológica, consultorio médico, departamento de becas, comedor, etc.), esto debería ser una prioridad de las autoridades universitarias: fortalecer y ampliar dicha red de apoyo, y esclarecerla a menudo, tanto para tutores como para tutorados.

En cuarto lugar, los testimonios presentados destacan que la mayoría de tutores conserva aún algunas certezas en su trabajo con alumnos de bajos recursos económicos: la escuela para ellos puede y de hecho hace “algo” por los estudiantes; y ese algo en el contexto fronterizo de pobreza y de exclusión, es bastante. Pero la UTT, como todas las IES, puede entregar algo más: una enseñanza significativa, un lugar para aprender y una buena formación para

la empleabilidad.²⁷ De hecho, los tutores no se resignan a mirar con indiferencia a sus alumnos, esto es, se comprometen. En ese sentido, a menudo se subrayan tareas de tipo asistencialista, aunque la transmisión de conocimientos académicos es para los tutores la prioridad. En cualquier caso, su tarea tiene un sentido que ellos consideran fructífero.²⁸ De acuerdo con Dussel (2008:6), no es necesario que se polarice entre “asistencialismo versus enseñanza”, ya que generalmente en tal caso subyace una visión intelectualista de la enseñanza. No es que desatienda lo académico, ni mucho menos haya que bajar las pretensiones en ese nivel. Lo que hay que plantear es observar a cada estudiante como sujeto de conocimiento, sujeto de derecho, sujeto de expresión, sujeto de deseo y sujeto con capacidades para el trabajo. Con ello devolvemos una imagen multidimensional a los estudiantes, pero también otra que corresponda a los tutores. De este modo, se introduce una dimensión ética y sobre todo política de su intervención, que en varios casos elude o malentiende al alumnado como sujetos “carenciados”; por el contrario, se sugiere partir de una definición de la igualdad como principio y como proceso, ligada a estrategias de equidad como horizonte de corto plazo.

Finalmente, a pesar de la complejidad y las tensiones que genera la tutoría, la corriente principal de narrativas en la UTT sugiere reforzar una pedagogía basada en la confianza de los educadores con respecto a la capacidad de aprendizaje del alumnado, en el fortalecimiento de la capacidad de éstos para conocerse a sí mismos y definir sus proyectos de vida, y en la capacidad para construir narrativas sobre aquello que están viviendo para superar las condiciones de adversidad en las cuales se encuentran ellos y sus familias. Aquí resulta sugerente el concepto de *políticas de subjetividad*, que apunta a romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje desde las propias metodologías de enseñanza (Tedesco, 2004), asimismo se recomienda acercarse a la propuesta de enseñanza para la justicia social de Cochran-Smith, et al., (2009).

En conclusión, la tutoría es un proceso complejo, tenso y abierto, donde no hay maneras sencillas de establecer límites entre las relaciones tutores-tutorados, entonces surge la necesidad de argumentar la permanente configuración y el desarrollo de relaciones equilibradas, donde tal equilibrio es precario y frágil, nunca definitivo.

²⁷ Flores-Crespo (2009), ha sintetizado algunas de las críticas, tensiones y contradicciones que han caracterizado al subsistema de UT's desde su surgimiento. Convengo que una de las principales contradicciones es la mezcla entre el “paradigma funcional-económico de la educación” y una idea redistributiva de oportunidades educativas, pero difiero que sea exclusivo de las UT's; creo es un rasgo no sólo de la educación superior sino de todo el sistema escolar. Convengo también en su crítica asociada a la obnubilación propiciada por algunas estrategias exitosas y algunas certificaciones, que eluden las críticas al subsistema, relacionadas sobre todo con los principios filosóficos y sociológicos que las sustentan.

²⁸ Sin embargo, también reconozco ausencias significativas en las narrativas de los tutores de la UTT, relacionadas con el género y la etnia de los estudiantes, incluso a veces con el origen social (cruzado en muchos casos por la condición migrante), dimensiones que como en muchos otros espacios, siguen invisibilizadas, pero subyacentemente y continúan determinando tratos desiguales e injustos. Sobre tales temas se sugiere una discusión amplia en la institución.

Anexo

Cuestionario para tutores de la UTT

1. ¿Cuánto tiempo has trabajado como tutor/a en UTT?
2. ¿Has trabajado como tutor/a en otro sitio fuera de la UTT? Qué diferencias hay en ambos casos.
3. ¿Cómo defines el trabajo de tutoría?
4. Describe qué haces en tu trabajo como tutor/a (en un día común, por ejemplo, o desde el inicio del cuatrimestre).
5. Describe la evolución que has tenido en tu trabajo como tutor de inicio a la fecha (cambios de expectativas, definiciones, suposiciones).
6. En relación con las tutorías, ¿cuál(es) crees que son tus mejores cualidades o habilidades?
7. ¿Cuáles son tus mayores dificultades o carencias para desempeñar tu función tutorial, en caso de tenerlas? ¿Qué sugerirías para mejorar?
8. ¿Qué cambios has visto en tu persona y en tu trabajo como tutor/a, a partir de los cursos o diplomados ofrecidos por la UTT?
9. Explica de acuerdo a tu experiencia qué características debería tener un buen tutor/a.
10. ¿Cuáles son los motivos principales de atención de tutorías a los/as estudiantes?
11. Describe algunas prácticas o estrategias que han resultado efectivas en tu atención a estudiantes con mayores dificultades académicas o personales.
12. ¿Qué te desagrada de tu trabajo como tutor/a?
13. Describe lo que te agrada de tu trabajo tutorial.
14. ¿Qué ideas o lecturas han orientado tu trabajo como tutor? ¿Podrías dar alguna recomendación en especial, que te sirviera como guía?
15. ¿Qué aprendizajes has tenido como tutor del trabajo de otros tutores?
16. ¿Qué elementos sugerirías para mejorar el trabajo de tutorías en la UTT?
17. ¿Qué significa para ti ser tutor/a?
18. ¿Crees que la condición de ser mujer influye para ser un buen tutor? Si tu respuesta es afirmativa, en qué sentido.
19. ¿Cuándo fue tu más reciente consulta del procedimiento de tutorías?
20. Honestamente y sin consultarla, ¿puedes mencionar 2 puntos importantes del procedimiento de tutorías?

Agradecimientos

A los y las tutoras de la utt que respondieron franca y pacientemente mis preguntas y dudas, dándose a menudo un diálogo enriquecedor. Este trabajo está dedicado a ellos. A los revisores anónimos, que con sus sugerencias y comentarios ayudaron a mejorar el texto. No obstante el apoyo, la responsabilidad de las omisiones y fallas sigue siendo de quien suscribe.

Referencias

- Alcántara, Armando (1990). "Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria" en *Perfiles Educativos*, Nos. 49-50: 51-55. México, UNAM.
- ANUIES (2004-2005). *Diplomado a distancia: gestión e instrumentación de la tutoría en las IES 2004-2005* (Carpeta informativa para las instituciones sede). México, ANUIES. Mimeo.
- ANUIES (2001). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior.* <http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib42/000.htm> [julio 21, 2010].
- ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo.* <http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf> [julio 21, 2011].
- Arredondo, José D. (2007). *La tutoría a estudiantes de economía en la Universidad de Sonora.* Tesis de doctorado en educación, México, Universidad Durango Santander. <www.eumed.net/tesis/2008/jdal/> [julio 29, 2011].
- Calvillo, Martha y Leticia Douglas (2006). "Relatoría general del II Encuentro Nacional de Tutoría", realizado en la Universidad Autónoma de Nuevo León, del 12 al 14 de octubre <www.tutoria2008.buap.mx/nl/relatoria.doc> [diciembre 22, 2012].
- CGUT y 60 ut's (2006). *15 años 1991-2006 Universidades Tecnológicas. Impulsando el desarrollo de México.* Querétaro, CGUT-SEP <<http://cgut.sep.gob.mx/Libro/1991-2006.HTM>> [21 julio, 2011].
- CGUT (s/f). Políticas para la operación, desarrollo y consolidación del Subsistema <<http://cgut.sep.gob.mx/cgut/NORMASYLINEAMIENTOS.HTM>> [junio 12, 2011].
- Cochran-Smith, Marilyn, et al. (2009). "Good and just teaching: the case for social justice in teacher education" en *American Journal of Education*, Vol. 115, núm. 3: 347-377.
- De Garay, Adrián (2006). *Las trayectorias educativas en las universidades tecnológicas.* Colombia, SEP-CGUT- UT de la Sierra Hidalguense.
- De la Cruz, Gabriela, Edith Chehaybar y Luis F. Abreu (2011). "Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura", en *Revista de la Educación Superior* Vol. XL, núm. 157: 189-209.
- De la Cruz, Gabriela, Tonatiuh García y Luis F. Abreu (2006). "Modelo integrador de la tutoría. De la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 11, núm. 31:1363-1388. México, COMIE.
- Dussel, Inés (2008). *Desigualdad social y desigualdad educativa.* Documento PIIIE, <http://www.redligare.org/IMG/pdf/desigualdad_social_desigualdad_educativa_dussel.pdf> [junio 26, 2011].
- Elias, Norbert (1982). *La sociedad cortesana,* México, Fondo de Cultura Económica.

- Estévez, Etty H. et al., (2009). "El perfil docente del académico de tiempo completo mexicano" Ponencia presentada al X Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado del 21-25 de septiembre en la ciudad de Veracruz, México, COMIE. Memoria electrónica.
- Ezpeleta, Justa (1991). "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción", en *Propuesta Educativa*, núm. 5: 47-57.
- Flores Crespo, Pedro (2009). *Trayectoria del modelo de universidades tecnológicas en México* UNAM, Dirección General de Evaluación Institucional. Cuadernos de Trabajo # 3. <<http://www.dgei.unam.mx/cuaderno3.pdf>> [Julio 1, 2011].
- González, Rubén y Alejandra Romo (Comps.) (2006). *Detrás del acompañamiento: ¿una nueva cultura docente?* México, U. de Colima-ANUIES.
- Ibarra, Eduardo (2009). "Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: Valoración y debates", en *Revista de la Educación Superior* Vol. 38, núm. 149: 173-182.
- Maceira, Luz (2008). "Posibilidades y riesgos de las tutorías en la educación superior. Apuntes para el análisis" *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, núm. 51. <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10436> [Julio 1, 2011].
- OCDE (2006). *Ánalisis Temático de la Educación Terciaria/ México, nota de País*. México, SEP. <<http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/CountryNote.pdf>> [Julio 31, 2011].
- Relatoría general del III Encuentro Nacional de Tutoría (2008). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. 17-19 de septiembre. <<http://www.tutoria2008.buap.mx/relatoria.pdf>> [agosto 4, 2011].
- Romo, Alejandra (2004). Relatoría general. Primer Encuentro Nacional de Tutoría. Realizado en la Universidad de Colima, 23 a 25 de junio <www.uv.mx/dgda/tutorias/academicos/documents/RelatoriaColima.doc> [agosto 2, 2011].
- Rodríguez, Sergio G. (2006). "Perfil de personalidad del tutor de la Universidad Tecnológica del Sur de Sonora según el P-IPG" *Memorias del Segundo Encuentro Nacional de Tutorías*, México, UANL. <<http://www.uv.mx/dgda/tutorias/academicos/documents/Memoria2doEncuentro.pdf>> [diciembre 26, 2012].
- Rodríguez, Catalina y Gabriel Lizárraga (2010). "Cómo hacemos la tutoría en la Universidad Tecnológica de Tijuana" *Memorias del Cuarto Encuentro Nacional de Tutoría*, Hermosillo, Universidad de Sonora. <<http://www.uv.mx/tutoria-cuartonacional/MEMORIAS%20CUARTO%20ENCUENTRO%20NACIONAL%20DE%20TUTORIAS.pdf>> [diciembre 26, 2012].
- Sánchez, Omar (s/f). Tutoría y universidad pública <http://tutoria.uan.edu.mx/docs/Tutoria_y_Universidad_Publica.pdf> [julio 23, 2011].
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* México, SEP.
- SEP (1991). *Universidad Tecnológica. Una nueva opción educativa para la formación profesional a nivel superior.* (Libro Azul), México, SEP.
- Tedesco, Juan Carlos (2004). "Igualdad de oportunidades y política educativa", en *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 34, núm. 123: 555-572, San Pablo, Fundación Carlos Chagas. <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a03v34123.pdf>> [julio 23, 2011].
- Universidad Autónoma de Nayarit, UAN (s/f). *Programa institucional de tutoría académica*, México, UAN <<http://tutoria.uan.edu.mx/pit.html>> [junio 14, 2011].
- Universidad Tecnológica de Tijuana, UTT (2008). *Informe de actividades 2008*. Tijuana, UTT.
- Villarreal, Adriana (2004). "Propuesta para la instrumentación del programa institucional de tutorías." *Memorias del Primer Encuentro Nacional de Tutoría*, Universidad de Colima, <<http://www.uv.mx/dgda/tutorias/academicos/primer nacional.zip>> [diciembre 21, 2012].