

Vol. 18, Núm. 2, 2016

La apropiación de una innovación. La hora de Orientación y tutoría en escuelas secundarias

Adapting an Innovation: the Orientation and Tutorial Hour in Junior High Schools

Eduardo Weiss (*) eweiss@cinvestav.mx

* Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional
(Recibido: 10 de abril de 2014; Aceptado para su publicación: 24 de julio de 2015)

Cómo citar: Weiss, E. (2016). La apropiación de una innovación. La hora de Orientación y tutoría en escuelas secundarias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 1-26. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1136>

Resumen

La reforma educativa de la escuela secundaria en México en 2006 introdujo una innovación: una hora semanal de "Orientación y tutoría" en el plan de estudios y la correspondiente figura del "tutor". En 2012 realizamos una evaluación cualitativa de dicha innovación en ocho escuelas secundarias (cuatro generales y cuatro técnicas) en cuatro estados del país. Uno de los hallazgos más importantes fue que en dos estados la tutoría fue asumida como otra materia más a enseñar, en cambio, en otros dos estados, la hora fue aprovechada para convertir al "asesor de grupo" –el profesor tradicionalmente encargado de vigilar la disciplina del grupo y responsable de organizar eventos extra y co-curriculares– en tutor. En ello vemos un claro ejemplo de lo que analistas de políticas y reformas educativas señalan: las innovaciones no son simplemente implementadas, ni llegan a una tabula rasa, sino son apropiadas y modificadas por los actores y las instituciones.

Palabras clave: Innovación, Reforma educativa, Secundaria.

Abstract

The 2006 education reform in junior high schools in Mexico brought with it an innovation: one hour a week of 'orientation and tutorial' sessions in the syllabus, and the corresponding 'tutor' figure. In 2012 we carried out a qualitative assessment of this innovation in eight junior high schools (four general and four technical) in four Mexican states. One of the most significant findings was that in two states, the tutorial sessions were adopted as simply another subject to be taught, but in the other two states, the hours were used to turn the 'group advisor' – the teacher traditionally responsible for monitoring group discipline and organizing extra- and cocurricular events – into a 'tutor'. A clear example can be seen here of what education reform and policy analysts mean when they state that innovations are not just implemented, nor do they start on a blank slate, but they are adapted and changed by actors and institutions.

Keywords: Innovation, Educational reform, Secondary school.

I. Introducción

En 2006 se decretó una reforma a la educación secundaria en México. Uno de los propósitos iniciales era transformar ese nivel en parte de la educación básica de los futuros ciudadanos que fuera a la vez más pertinente para adolescentes. La reforma, anunciada inicialmente como una reforma integral, se restringió a una reforma curricular de alcance limitado. Una de las innovaciones más importantes fue la institución de la figura del tutor y una hora semanal de Orientación y tutoría en el plan de estudios. En 2012, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizó una evaluación de la implementación del espacio curricular de Tutoría (como también es llamada en los documentos oficiales y en las escuelas) en una muestra representativa de escuelas secundarias (INEE, 2014) y se realizó en paralelo un estudio cualitativo, en el cual se visitaron 12 escuelas secundarias (4 generales, 4 técnicas y 4 telesecundarias) distribuidas en cuatro estados del país.

El presente artículo expone los lineamientos que se formularon en el contexto de la reforma de secundaria y algunas características metodológicas del estudio realizado. Presenta, en forma resumida, las prácticas escolares y docentes encontradas en torno a la tutoría (De Ibarrola, Remedi y Weiss, 2015), luego se centra en uno de los hallazgos principales desde la perspectiva de la gestión escolar: la implementación de la figura del tutor en dos modalidades. El tradicional “asesor de grupo” –el profesor a cargo de la disciplina del grupo y responsable de organizar eventos extra y co-curriculares– se convirtió en tutor en dos entidades federativas. En otros dos estados se conservó la figura del asesor del grupo y adicionalmente se designó entre los profesores de la escuela un tutor encargado de impartir la hora de Orientación y tutoría.

En el artículo se analizan las dos configuraciones del tutor y de la tutoría y sus orígenes en dos tradiciones escolares: la del asesor de grupo y la del orientador educativo. En el apartado de conclusiones se interpreta este hallazgo desde una perspectiva teórica que enfatiza que las innovaciones educativas no son simplemente implementadas o resistidas sino reinterpretadas y apropiadas por las instituciones a partir de las culturas y tradiciones escolares, como señalan Ezpeleta (1989, 2004) y Viñao Frago (2002).

Otras evaluaciones de la tutoría confirman el alto grado de aceptación entre estudiantes, docentes y directivos (Minakata y Gómez, s. f.; INEE, 2014). El presente artículo considera que la rápida aceptación de la tutoría en las escuelas, a diferencia de otras innovaciones, se debe a la ventaja laboral que significaba para el profesorado: se agrega una hora semanal de salario por grupo escolar. Hay que tomar en cuenta que la institución escolar no es sólo una institución pedagógica sino también una organización administrativa y laboral.

Por último, se discute el futuro de la tutoría desde la perspectiva de la política educativa, en especial en comparación con la “relación tutora” del programa Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (EIMLE). La Tutoría llegó para quedarse. Para hacerla pedagógicamente más efectiva hace falta capacitación y tiempo para el trabajo colegiado en las escuelas.

1.1 El contexto: la Reforma Educativa de 2006

México tiene oficialmente un sistema de educación básica federalizado, aunque de hecho es fuertemente centralizado. A partir de 1984 se descentralizaron las funciones administrativas mientras el currículo y la evaluación de la educación básica son facultades del Gobierno Federal, a la vez que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación ha controlado desde la década

de los cuarenta los aspectos administrativos relacionados con el trabajo docente (Arnaut, 1999).

A pesar de haberse declarado la obligatoriedad de la educación secundaria en 1993, y de que este nivel se convirtió en parte de la educación básica, su plan de estudios había cambiado poco. El currículo y la experiencia escolar de profesores y alumnos de la secundaria mexicana se caracterizan por una gramática escolar (Tyack y Cuban, 2000) caracterizado por Bernstein (1988) como currículo de colección fuertemente clasificado. Comprende las asignaturas clásicas de Español, Inglés, Matemáticas, Historia, Biología, Física, Química, Geografía, Historia, Formación Cívica y Ética, Educación Física, Artes y Tecnología, así como una asignatura estatal a decidir por cada entidad federativa. La “fragmentación” (Quiroz 1998) caracteriza a la experiencia educativa de los alumnos –de 7:20 a 13:20 horas en el turno matutino y de 14:00 a 19:20 horas en el turno vespertino– a ritmos de 50 minutos los estudiantes tienen que atender hasta seis asignaturas y profesores diferentes al día, cada uno con su estilo, exigencias y exámenes –y segmenta el trabajo “educativo” de los profesores: en el caso de un profesor contratado por tiempo completo que imparte una asignatura de tres horas semanales por grado puede llegar, con grupos de 30 a 35 alumnos, a dar clases a 12 grupos diferentes con 385 alumnos para atender y calificar.

Tradicionalmente la mayoría de los profesores de secundaria eran maestros egresados de la Normal Superior en alguna de las especialidades disciplinarias. Ahora la mayoría de los profesores –dos tercios en el caso de este estudio– proceden de las más diversas profesiones; estos docentes no tienen ninguna formación ni inducción a la práctica docente antes de asumirla. Asimismo, los profesores de tiempo completo son ya una minoría (17.9%) y de tres cuartos de tiempo (23.5%), siendo 20.4% contratados por medio tiempo y 38.2% por horas (INEE, 2013). Muchos de los profesores que tienen nombramientos por horas trabajan por tiempo parcial en su profesión de origen o en otras escuelas.

En la reforma de la secundaria del 2006 el detonador diseñado para el cambio fue el “dispositivo curricular”, que proponía básicamente reducir el número de asignaturas, concentrar las horas asignadas a cada una de ellas, reducir el número de grupos que debía atender cada profesor e introducir un nuevo rumbo a la educación secundaria. Se pretendía generar las condiciones para transformar la escuela en un espacio de formación de adolescentes, cuyos intereses y necesidades deberían ser el centro del trabajo educativo. El proceso se inició en 2003 con propuestas atrevidas de conjuntar las materias en áreas, de ampliar las sesiones de clase a mínimo una hora y media para poder realizar proyectos y basar la enseñanza en el trabajo colegiado. Rápidamente surgieron las resistencias, desde el sindicato de maestros que defendía las horas de nombramientos por especialidad de sus agremiados hasta las academias científicas de químicos o de historiadores, que impugnaban los recortes de contenidos previstos. De hecho, la reforma se decretó en 2006 con una reducción limitada de asignaturas, de 11 (o 12, según el grado escolar) cursos por grado que había en el plan de 1993 a 9 (o 10 en primer grado) en el nuevo plan, más la hora de Orientación y tutoría. Se imparten dos cursos de Historia, en lugar de los tres anteriores, y sólo un curso en cada una de las asignaturas de Biología, Física y Química. A la vez, se actualizaron los propósitos y contenidos de las asignaturas (Quiroz y Weiss, 2006).

Un remanente de la pretendida escuela para adolescentes fue la aparición de una hora semanal de Orientación y tutoría en el plan de estudios y la disposición de asignar un tutor a cada grupo escolar.

1.2 Los lineamientos de Orientación y tutoría

Los lineamientos del 2006 (los del 2011 varían muy poco) distinguen entre la “tutoría” (nueva figura adicional del tutor grupal) y la “Orientación Educativa” (encargada a la figura tradicional del orientador para todos los alumnos de la escuela). En el plan de estudios el espacio curricular se llama “Orientación y tutoría”. Estas denominaciones se usan también en las escuelas y en este escrito. A la tutoría se le asignan los siguientes propósitos generales:

- Inserción escolar: Acompañar a cada grupo de alumnos en el proceso de inserción en la dinámica de la secundaria.
- Seguimiento académico: Contribuir al reconocimiento de las necesidades y los intereses de los adolescentes en su proceso académico.
- Orientación académica y para la vida: Coadyuvar en la formulación de un proyecto de vida viable y comprometido con su realización personal.
- Convivencia en el aula y en la escuela: Favorecer el diálogo, la solución no violenta de los conflictos, el respeto a la diversidad y la valoración positiva del trabajo colectivo (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2006a).

Estos propósitos coinciden con la tradición de la Orientación Educativa. La figura de un Orientador Educativo y Vocacional por escuela fue instituida en 1952. Este personaje, trabajando desde el gabinete, tiene la función de brindar atención psicopedagógica individual a los alumnos, orientarlos en lo educativo y vocacional, trabajar con los padres de familia, vincular las escuelas con instituciones que brindan atención a los adolescentes, y apoyar a los directivos y docentes. (SEP, 2006a). En los hechos, gran parte de su labor se enfoca a apoyar a los docentes y directivos a mantener la disciplina escolar al conversar con los alumnos que les son remitidos por los docentes, amonestarlos verbalmente y por escrito, y citar a los padres de familia (Mejía, 2013), así como a llenar los formatos con información de los alumnos del plantel solicitados por instancias superiores, como se pudo constatar en las observaciones realizadas en los planteles. En el Plan de Estudios de 1993 se había introducido un espacio curricular de tres horas semanales en tercer grado, destinado a la Orientación Educativa; sin embargo, este espacio curricular se transformó en 1999 en Formación Cívica y Ética para tercer grado. Muchos orientadores fungían como docentes frente a grupo de la nueva asignatura y parte de su labor fue asumida por los trabajadores sociales, por eso en buena parte de las escuelas ya no hay orientadores educativos. En el contexto de la creciente desaparición de la figura del orientador educativo en muchos estados, Minakata y Gómez (s. f.) registran que los directores consideran que la SEP ha suprimido plazas de servicios educativos, y con el fin de brindar atención a los adolescentes se instituyó en la reforma del 2006 la nueva figura del tutor grupal.

Según los Lineamientos (SEP, 2006a y SEP, 2006b) podía funcionar como tutor cualquier profesor de la escuela que tuviese horas docentes en el grupo escolar a atender (excepto los docentes de materias tecnológicas) si bien se recomendaba que fueran “sensibles y muestren disposición para acompañarlos [a los alumnos] de manera comprensiva y solidaria” (SEP, 2006a, p. 10) y que “atienda sólo un grupo a la vez, porque esto le permitirá tener mayor cercanía y conocimiento de los estudiantes” (SEP, 2006b, p. 30).

A diferencia de las demás horas curriculares, la de Orientación y tutoría no cuenta con un programa oficial definido desde la SEP. Por el contrario, los lineamientos recomiendan que “el tutor, en colaboración con el conjunto de maestros de grupo en cuestión, defina los contenidos, a fin de garantizar su pertinencia” (SEP, 2006b, p. 30) –una propuesta difícil de cumplir dada la falta de tiempo para realizar trabajo colegiado y diseño curricular en escuelas secundarias– a la vez que sugieren que cada entidad federativa “establecerá los criterios sobre las actividades” (SEP, 2006b, p. 30) –labor que ocurrió sólo en uno de los cuatro estados que se visitaron. Se recomienda que estas actividades se centren en la vida de los adolescentes y que no aborden contenidos disciplinarios; y se establece que “los alumnos no serán sujetos de calificación” (SEP, 2006a, p. 24; SEP, 2006b). Como se puede apreciar: se trata de un espacio curricular diferente al resto.

II. Método

A más de cinco años de iniciada la Reforma, el INEE decidió realizar un estudio evaluativo de la educación secundaria, centrado en el espacio de la Orientación y tutoría, considerando que esta innovación constituye una vía privilegiada para atender las necesidades e intereses de los estudiantes y que, al mismo tiempo, a través de la evaluación de la tutoría, se podrían valorar aspectos nodales de la gestión escolar en las escuelas secundarias. En el contexto de ese estudio, basado en la aplicación de una encuesta a directivos, docentes y alumnos a una muestra estadísticamente representativa de escuelas secundarias de todo el país, el INEE solicitó al Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) llevar a cabo una evaluación cualitativa de la Orientación y tutoría en las escuelas secundarias.

Para llevar a cabo la investigación se seleccionaron 12 escuelas secundarias con los siguientes criterios: a) abarcar los tres principales tipos de escuelas secundarias: 4 generales, 4 técnicas y 4 telesecundarias; b) ubicadas en cuatro estados diferentes: Estado de México (Ecatepec), Querétaro (San Juan del Río), Nayarit (Bahía de Banderas) y Chiapas (Tapachula), y que fueran de tamaño variado, desde escuelas grandes con 18 grupos (6 grupos por grado) hasta pequeñas con 6 grupos (2 por grado), c) en turno matutino y vespertino.¹ El análisis realizado sólo considera a las secundarias escuelas generales y tecnológicas y no a las telesecundarias, que no son relevantes para el tema porque en ellas sólo hay un maestro responsable del grupo durante todo el día y año escolar, de ahí que el nombramiento de un tutor es innecesario.

El trabajo de campo consistió en visitas a cada escuela por un equipo de tres investigadores durante una semana, con la presencia de los investigadores durante la jornada escolar completa, observando el ambiente de la vida en el plantel entre febrero y mayo de 2012. En total se realizaron 53 entrevistas a directivos y personal de apoyo, 76 a tutores y maestros, 129 a alumnos y 37 a padres de familia, y se realizaron 50 observaciones de sesiones de tutoría. Para el análisis del tema de la gestión de la tutoría en las escuelas se utilizaron 14 de las entrevistas a directivos y 27 entrevistas a profesores tutores o asesores.

III. La implementación de la tutoría en el contexto escolar²

La novedad de la tutoría llegó a las escuelas en el contexto de una reforma curricular que significaba –para los directivos y profesores en primera instancia– cambios en los propósitos y contenidos de las asignaturas que impartían y trastocó los horarios de todos los profesores. Sólo en uno de los estados visitados las autoridades educativas habían elaborado lineamientos específicos. Los supervisores escolares no estaban especialmente interesados en el tema, más allá de concebir al tutor grupal como un apoyo para el seguimiento académico, la disminución del abandono escolar y el mejoramiento de calificaciones. Los equipos directivos en los planteles visitados solían ser incompletos, de reciente nombramiento en su función y, con una excepción, tenían otras prioridades.

En los cursos de capacitación que habían recibido los profesores tutores predominaban los propósitos generales de la Reforma Educativa y los específicos sobre las materias académicas. Se suponía que la capacitación respecto a la nueva función de tutor iba realizarse “por cascada”, difundidos por los escasos coordinadores académicos y orientadores educativos que habían

¹ Para el diseño del estudio cualitativo fue muy útil contar con la evaluación realizada en el año escolar 2007-2008 en el estado de Jalisco (Minakata y Gómez, s.f.) en una muestra estratificada de 101 escuelas y con una profundización cualitativa en cuatro escuelas; el estudio que realizamos en el 2012 confirma muchas de las problemáticas identificadas desde entonces.

² Para una discusión más detallada de las temáticas abordadas en este apartado ver a De Ibarrola, Remedi y Weiss (2014), disponible en formato electrónico.

recibido algún curso sobre tutoría, pero menos de la mitad de los profesores-tutores entrevistados tuvo alguna capacitación sobre el tema y cuando la tuvieron fue de unas cuantas horas.

A nivel central se puso a disposición de las autoridades, escuelas y profesores, los lineamientos de la SEP (2006a) *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*, una guía de trabajo y una antología con textos teóricos en ediciones masivas, pero en las escuelas visitadas sólo unos cuantos orientadores y docentes contaban con ese material. Y aunque actualmente estos textos están disponibles por Internet pocos los consultaron y menos pagaron el costo por imprimirlas. En cambio, se observó que algunos docentes habían adquirido libros de editoriales privadas.

Según los lineamientos la tutoría iba ser un nodo del trabajo colegiado en los planteles. Sin embargo, en los planteles visitados, las reuniones formales entre docentes son contadas, ya que no están previstas ni en las horas de contratación ni en el mapa curricular. Realizarlas en horas de clase implica disminuir el tiempo de atención a los alumnos. Por eso la administración escolar busca minimizarlas. En los casos en que algunos maestros de un plantel tienen horas contractuales libres de servicio, las horas libres no suelen coincidir como para facilitar la reunión entre ellos. Las reuniones formales más frecuentes son las de tipo informativo administrativo o sindical. Les siguen las bimensuales, en ocasión de firmar las boletas de calificaciones. Los Consejos Técnicos Escolares no funcionan en todas las escuelas, y las reuniones de academia suelen tratar temas puntuales, como las pruebas para los alumnos. Destaca la iniciativa de un director de una secundaria técnica, que, con apoyo de su supervisor, recortó los módulos de las materias de 50 a 40 minutos y así generó tiempo para el trabajo colegiado y otras actividades conjuntas cada día durante 40 minutos. Es la única escuela en la que hay una planeación de la tutoría por grado al inicio del año a cargo de la orientadora educativa.

En todas las escuelas los profesores configuran su "tutoría" con base en su experiencia docente, apoyada por conversaciones y recomendaciones informales de colegas y familiares y el intercambio informal de algunos materiales. En la hora de tutoría se observan maestros que hacen dictados sobre valores y exhortan a los alumnos a dedicarse más a los estudios o a mejorar sus calificaciones, otros buscan hacer "dinámicas". Algunos logran conversar con el grupo y fomentan su participación, de esta manera dice un alumno: "todos opinan, o sea, se hace más grande el tema". Hay profesores que usan la hora de tutoría como continuación de sus materias, otros como hora relax y terceros para arreglar asuntos del grupo. A primera vista cada escuela y cada docente implementa la tutoría según su parecer.

3.1 Configuraciones

Se observan, sin embargo, dos figuras distintas en la designación y asignación de tutores que expresan concepciones distanciadas entre sí sobre la tutoría y, por ende, sobre el papel del tutor. La primera figura se presenta tanto en las secundarias generales como en las técnicas de dos entidades (Estado de México y Querétaro; se denominó el "asesor-tutor" e implica que el tradicional "asesor de grupo" es nombrado "tutor" y se hace cargo de la hora de Orientación y tutoría. La segunda figura se presenta tanto en las secundarias generales como técnicas de los otros dos estados (Chiapas y Nayarit), lo que indica cierta influencia de las administraciones estatales. En esta segunda figuración, "asesor+tutor", se conserva la figura del asesor de grupo y se nombra adicionalmente un profesor como tutor para la hora de Orientación y tutoría.

1) La tutoría como prolongación de la asesoría de grupo (asesor-tutor). En los dos estados en los que los asesores se convirtieron en tutores, estos tienen asignada la hora semanal de tutoría. Llamamos esta modalidad de gestión: el modelo "asesor-tutor". La tutoría se presenta como prolongación y potencial enriquecimiento de la asesoría de grupo.

Un subdirector dice: "Tutoría como tal viene a partir del plan 2006, ahí aparece la tutoría. Antes de eso, a los profesores que fungen como tutores se les llamaba asesores".

Y otro afirma: "[las funciones eran] casi las mismas que tutoría; entregar calificaciones, generalmente antes era eso. Mire, entregar calificaciones cada bimestre, hacer el periódico mural cada semana, preparar los honores a la bandera, que de hecho tiene lo mismo el tutor".

Y un profesor comenta: "De la noche a la mañana nos dijeron: 'Ahora de asesor, se va a llamar tutor', nada más... Posteriormente, te llega un folleto".

El cambio más sustancial es que antes la asesoría se realizaba en cualquier momento del ejercicio docente o en los intersticios de las clases. Ahora, en cambio, hay una hora disponible para dedicarse a esos asuntos y es una hora pagada, como señala un profesor:

Antes se llamaba asesoría y esa hora, o las horas que estuviéramos con ellos, no nos pagaban ninguna hora por ese tiempo. La otra diferencia es que como asesores no teníamos un tiempo para tratar asuntos relacionados con el grupo y mezclabas tus horas de clase con situaciones relacionadas con el grupo.

La figura del asesor precede a la del tutor. Tanto por los relatos en las escuelas donde los asesores se convirtieron en tutores como por los relatos en las escuelas donde sigue habiendo asesores en paralelo a los tutores –como veremos en seguida– se identificaron las siguientes funciones principales de los asesores, con variaciones en la prioridad y grado de cumplimiento entre las escuelas:

- Inducir a los alumnos del grupo a la escuela.
- Entregar bimestralmente las calificaciones a los padres de familia en una junta con ellos.
- Participar en la reunión bimestral previa, donde se revisan los casos problemáticos de calificaciones, inasistencias y conducta.
- Dar seguimiento académico a los alumnos del grupo: "Está pendiente del seguimiento del muchacho, que si va mal, por qué va mal. Es el que manda llamar a los papás; es el que dice: "Mire, su hijo, no trajo esta tarea, mire aquí, mire allá".
- Nombrar entre los alumnos a los representantes del grupo o jefes de grupo.
- Vigilar el comportamiento del grupo y la conducta de los alumnos.
- Comunicar inquietudes de los alumnos a otros docentes del grupo.
- En una de las escuelas es responsable del salón, de pintarlo, del inmueble, incluso tiene que colocar cadena y candado durante el recreo, para evitar robos.
- Preparar la participación del grupo en eventos escolares, como los honores a la bandera y el periódico mural cuando le toca el turno al grupo en cuestión; eventos deportivos o bailables en presentaciones públicas.
- Organizar "lo cívico-social" con el grupo: preparar la decoración el día del Amor, el día del Niño, el día del Estudiante, la despedida de Año Nuevo, la cena de Navidad con su grupo; algunos llevan a sus niños a convivir a otro lugar o a alguna excursión.

- Transmitir directrices al grupo y resolver requerimientos de información e imprevistos urgentes que van surgiendo.

Como se puede observar, la función del asesor coincide con tres de los ámbitos planteados para la acción tutorial: la integración entre los alumnos y la dinámica de la escuela, el seguimiento académico, y la convivencia en el aula y en la escuela; sólo la orientación para la vida quedaba fuera de sus obligaciones. Antes de 1999 esta era tarea del orientador vocacional y educativo. Por otro lado, el asesor tradicional, a diferencia de los lineamientos para el tutor, asume tareas curriculares, como son realizar los honores a la bandera, la organización de ceremonias, el periódico mural y actividades extracurriculares, como los convivios.

2) La tutoría como una materia más en el plan de estudios (asesor+tutor). En los estados de Nayarit y Chiapas se nombraron profesores para atender la hora de Orientación y tutoría que marca el plan de estudios. En paralelo siguen existiendo los asesores de grupo. Es decir, cada grupo cuenta con un asesor y un profesor diferente atiende la "materia" de Orientación y tutoría. Esta configuración considera a la tutoría como una asignatura más del plan de estudios, lo que conduce –contrariamente a los lineamientos– al nombramiento de un mismo tutor para varios grupos, a la búsqueda de programas y textos prescriptivos, a la noción de que debe configurarse un perfil profesiográfico específico del tutor y a la idea, presente entre algunos tutores, de que las calificaciones son indispensables para lograr el interés por esta "asignatura".

Indicios claros de que la tutoría se concibe como una materia más son los siguientes:

- En varios grupos, el docente asignado sólo imparte la hora de tutoría, pero no tiene ninguna otra materia y hora con el grupo, como ocurre en Nayarit y en la secundaria general de Chiapas.
- En varios casos un mismo docente imparte la materia de tutoría en varios grupos, como ocurre en Chiapas.
- Al ser entendida como una materia más, se vuelve más urgente tener un programa y/o un libro de texto.
- Hay discusiones sobre el perfil más pertinente para impartir la asignatura, aunque de hecho se designa según criterios laborales.

A la vez que el asesor del grupo:

- Sigue siendo el responsable del grupo y de la relación con los padres de familia.
- Cuenta con más horas con el grupo; es decir, imparte otras asignaturas en el grupo del cual es asesor.

En esta figuración se observa también la importancia de los asesores tradicionales asignados a cada grupo, aunque no tengan espacios propios ni tiempo remunerado.

La continuada presencia del asesor –sea integrada a la figura del tutor o como figura aún vigente al lado del tutor– se puede explicar por el hecho de que cumple cuatro funciones imprescindibles con relación al grupo en la organización escolar: 1) responsabilizarse del grupo ante la dirección, 2) transmitir las directrices de la escuela hacia el grupo, 3) intercomunicar a la escuela con los padres de familia del grupo, y 4) organizar la participación del grupo en eventos escolares

Las dos configuraciones hasta aquí descritas no son las únicas existentes y posibles. En cierta

medida se trata de tipos ideados que se despliegan en forma variable en las escuelas concretas. Una escuela, por ejemplo, mantenía –además de la figura del tutor y del asesor– la figura de un asesor auxiliar, y en otra escuela que operaba con la figura de asesor-tutor este ayudante se llamaba tutor auxiliar. En una tercera escuela, de sólo 6 grupos, no había ni tutores ni asesores. Fue esta diversidad la que en primera instancia incluso hizo dudar a parte del equipo de investigación sobre la pertinencia de caracterizar primordialmente dos configuraciones y no considerar una gran diversidad de implementaciones.³ Aunque nuestro estudio se limitó a escuelas federales, sabemos que un modelo distinto opera en las escuelas secundarias que pertenecen al sistema estatal del Estado de México, donde en lugar de disminuir el número de orientadores se asignó un orientador por grado escolar y estos tres orientadores son los que asumen el rol de tutores. Un modelo similar con psicólogos responsables parece operar en algunas escuelas privadas (INEE, 2014).

3.2 La persistencia de las tradiciones escolares y la rápida aceptación de la innovación

Ambas configuraciones, la conversión del asesor en tutor y la adición de la figura del tutor como encargado de impartir la materia de Orientación y tutoría, tienen cierto arraigo en la historia de la escuela secundaria. La tutoría como una materia más en el plan de estudios se apoya en la historia reciente de la Orientación Educativa, como una materia para el tercer grado impartido de 1992-1999 por los orientadores educativos. El “asesor” para cada grupo, en cambio, se pierde en las tinieblas de la historia, ya que ha sido un cargo “honorífico” (sin remuneración) y no aparece en los organigramas de las escuelas secundarias, como las consignadas en el Acuerdo 98 para secundarias generales y el 97 para técnicas de 1982 (Diario Oficial de la Federación [DOF], 1982), acuerdos que siguen vigentes en la mayoría de los estados. Por la información que aportan los colegas se sabe que el asesor de grupo ya existía en las secundarias en los años sesenta.

En el libro de Arredondo (2008) sobre la historia de la escuela secundaria, se señala que el asesor de grupo tal vez tenga sus orígenes en la figura del “director del grupo”, que aparece en los años de la fundación de la secundaria, entre 1927 y 1928; Lazarín (2008, p. 261) señala:

La Dirección de Educación Secundaria dispuso que cada plantel contara con un cuerpo de profesores que cumpliera con ‘seis horas de trabajo diarias’, tres de las cuales serían destinadas a la labor docente y las restantes a ‘funciones especiales como agentes de trabajo social’, es decir, realizando actividades de apoyo a la comunidad. Estos profesores de ‘planta’ *además debían desempeñar la función de ‘jefes de los distintos grupos’ escolares, asumiendo la responsabilidad de llamar la atención al grupo a su cargo cuando tenía ‘mal comportamiento’, organizar las festividades cívicas con ellos o las fiestas sociales como el día de la madre o kermeses, figura que hoy se reconoce como asesor de grupo* (las cursivas son mías).

La pronta implementación de cualquiera de las dos configuraciones se justificaba por los directores de escuela desde el punto de vista de la gestión escolar al utilizar la tutoría para acomodar las horas sobrantes derivadas de la Reforma del 2006 y eliminar horas de superávit de los maestros. Una directora opina:

³ La evaluación cuantitativa y representativa se basó principalmente en los lineamientos de Orientación y tutoría. Por ello no pudo tomar en cuenta la diferencia entre “tutores-asesores” y “tutores+asesores” y nunca preguntó por los asesores. Por suerte hubo una buena colaboración entre los dos equipos y el reporte publicado del estudio cuantitativo incluyó interpretaciones provenientes del estudio cualitativo como la noción de los dos modelos (INEE, 2013). Los manuales de metodología suelen recomendar estudios cualitativos como profundización de ciertos hallazgos cuantitativos. En mi experiencia sería mejor realizar primero estudios cualitativos para contextualizar mejor las preguntas de investigación.

Pues nos quitaron... sobraron horas... entonces el problema uno lo vive aquí ...si un maestro tiene 42 horas pero al cambiar la currícula a él solamente lo pude acomodar 38 horas, pero las otras 4 horas ¿en qué lo acomodo? Pero tampoco puedo quitarle el sueldo, entonces él cobra sus 42 horas pero 4 horas está en superávit y entonces precisamente las tutorías vinieron a llenar esos huequitos que había.

La rápida aceptación de la innovación se explica también por los intereses laborales de los docentes: en ambas configuraciones el profesorado del plantel consigue una hora de salario pagado adicional por grupo escolar a atender. En ambas la asignación no se realizó con base en los perfiles profesiográficos más pertinentes sino primordialmente por orden de antigüedad. En el caso de los “asesores-tutores” la función “honorífica” de asesoría siempre había estado asignada a los docentes con más horas frente al grupo, ya que los profesores con más horas están más tiempo presentes en la escuela y disponibles en caso de una urgencia con el grupo. A la vez la asignación de más horas solía ser producto de una negociación: “Te doy estas horas [de asignatura pagadas] pero me atiendes ese grupo como asesor [sin pago]”.

En uno de los dos estados que manejan la configuración asesor+tutor, la hora pagada de tutoría se distribuye también por antigüedad:

Aquí las tutorías son de la escuela... Por ejemplo este año quedaron libres 5 tutorías porque un maestro que tenía 42 horas, con tres tutorías, se va a otra escuela y allá sí tiene las 42 horas de las asignaturas y entonces aquí quedan tres tutorías. Otro maestro se va y deja dos. ¿Entonces esas cinco tutorías a quién le corresponden?, “no pues que fulanito ya tiene tantos años de servicio y tiene 40 horas, entonces le corresponden dos horas de tutoría”... gana más antigüedad.

Obtener más horas pagadas por antigüedad se considera “un derecho laboral”, como nos explica otro profesor. En el otro estado que maneja esta figuración las horas para impartir la materia de Orientación y tutoría no fueron otorgadas a los profesores con mayor antigüedad, sino a profesores jóvenes con el fin de aumentarles las horas de contratación.

3.3 La apropiación de la innovación desde la perspectiva teórica

Las innovaciones constituyen la manera privilegiada a través de la cual el modelo actual de reforma se hace presente en las escuelas, como señala Ezpeleta (2004). Desde la racionalidad tecno-burocrática se trata de implementar la innovación de manera eficiente y coherente. La implementación de la figura del tutor grupal y de la hora de Orientación y tutoría, en cambio, tuvo muchas deficiencias, como muestra la ausencia de una capacitación pertinente y masiva con materiales prácticos. La mayoría de las administraciones en las entidades federativas se limitaron a autorizar el pago de determinado número de horas de tutoría y los directivos de las escuelas a designar tutores y asignarles determinados grupos. La causa de esta deficiencia no es difícil de adivinar, la innovación se decidió en 2006, en 2007 siguió en el poder el mismo partido político, pero cambió la administración de la Subsecretaría de Educación Básica y los nuevos responsables no tenían interés en desarrollar la reforma iniciada por sus antecesores.

La literatura sobre innovaciones masivas diseñadas desde arriba abunda en ejemplos de fracasos, a la vez que se “encuentra consistentemente la tendencia a resistirla por parte de los actores involucrados y de las estructuras escolares” (Huberman, 1973, y Fullan y Stiegelbauer, 1997, como se cita en Ezpeleta, 2004, p. 404). Sin embargo, en el caso que analizamos, aun con la poca capacitación de los profesores, la Orientación y tutoría fue aceptada por las escuelas: todas, menos una escuela pequeña, asignaron una hora de tutoría a un profesor. Para entenderlo, cabe mencionar que:

La escuela es una organización pedagógica que responde a lógicas curriculares; [es] al mismo tiempo, una organización administrativa y una organización laboral. A ella se integran los maestros, según las normas, las jerarquías, las competencias que definen un espacio de trabajo y por lo cual reciben un salario (Ezpeleta, 2004, p. 411).

El hecho de recibir un pago por la hora semanal de tutoría la hizo deseable desde la perspectiva del profesorado. Dada la imbricación entre administración y sindicato en el caso mexicano (Arnaut, 1999), la antigüedad laboral –y no una característica pedagógica– fue el criterio principal para designar a los tutores.

Ezpeleta (2004) señala que la lógica de pensar a la innovación desde sí misma suele no tomar en cuenta el hecho de que se trata de inducir una nueva dinámica en un organismo que está funcionando y, en el área específica que se quiere afectar, funcionando con sentidos distintos a lo que se propone. Montesinos y Schoo (2014) destacan que conceptos como gramáticas escolares (Tyack y Cuban, 2000) o culturas escolares (Viñao, 2002) dan cuenta de ciertos núcleos duros de la organización escolar, así como de formas de “pensar y hacer” presentes en las escuelas. Las reformas escolares muchas veces ignoran la existencia de culturas escolares formadas por regularidades y tradiciones que gobiernan la práctica y organización de la enseñanza y el aprendizaje, y que constituyen un producto histórico (Viñao, 2002).

En nuestro caso, los diseñadores de los lineamientos del nuevo espacio curricular recuperaron una parte visible y más reciente de la tradición escolar, la figura del orientador educativo escolar y el antecedente de la clase de Orientación educativa en el tercer grado, pero olvidaron otra tradición más oculta, aún más persistente: la figura del “asesor” por grupo. La olvidaron porque esta figura no aparece en los manuales de organización, y –como señala una de las participantes en el diseño de la innovación– porque se apoyaron principalmente en orientadores educativos como informantes sobre las prácticas escolares relevantes.

Como escribimos en ocasión de la evaluación de un programa compensatorio: hay una “inevitable reinterpretación del programa a escala local, cuestión que resulta difícil aceptar desde el viejo paradigma de la planeación, que supone una réplica fiel, ordenada y coherente a lo largo de las escalas de aplicación” (Ezpeleta y Weiss, 2000, p. 18). Tyack y Cuban (2000, p. 212) señalan que “el hábito de los maestros de hibridizar las reformas para que embonen en las circunstancias del lugar y en las expectativas públicas es muy común”. Sólo a través de la reinterpretación los actores escolares se apropian de las innovaciones –es decir, las filtran, las reconstruyen y las hacen propias– y las hibridizan.

En este artículo no hay espacio para señalar las formas variadas en que más allá de la apropiación a nivel de gestión de la tutoría a escala plantel escolar, los tutores individuales se apropiaron de su nuevo rol con base en su experiencia docente y su concepción pedagógica, pero se pueden consultar en Remedi y Weiss (2014) donde se muestran las formas variadas y diferentes estilos de asumir la tutoría, y en Minakata y Gómez (s. f.) quienes enfatizan cierta confusión entre el rol del orientador encaminado a la atención remedial e individual, y el rol del tutor dirigido a la atención grupal preventiva; así como en De Ibarrola.

IV. Conclusiones

Durante los seis años del período gubernamental 2006-2011 la innovación de la Orientación y tutoría, originada en el sexenio anterior, se sostuvo en la práctica escolar pero fue prácticamente abandonada por la administración, en especial la federal. A partir de 2009 la Subsecretaría de Educación Básica promovió un programa de “tutoría” alternativo, el Programa para la Mejora del Logro Educativo (PEMLE), que para 2011 se convierte en “Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo” (EIMLE). El programa originado por Cámara (2010) tiene sus orígenes en la filosofía y metodología de la tutoría académica en la comunidad de aprendizaje en grupos de

maestros y alumnos –también llamada “relación tutora”– que surgió en un grupo de telesecundarias rurales y se convirtió en el eje de las secundarias comunitarias. En 2009, con financiamiento internacional, se convirtió en un programa para abatir el abandono escolar y mejorar las competencias en lenguaje, matemáticas y el aprendizaje por cuenta propia, focalizado en más de 7,000 escuelas con los logros educativos más bajos en los 31 estados –principalmente telesecundarias– con la meta de alcanzar más de 30,000 de las 130,000 escuelas del país. Se crearon, fuera de la estructura de supervisión escolar y apoyo técnico, 70 redes con facilitadores que dan cursos en las escuelas sobre la nueva metodología y realizan vistas de seguimiento (SEP, 2010). En internet se encuentran varios artículos entusiastas de académicos estadounidenses que han visitado el programa, por ejemplo Elmore (2013) de la *Graduate School of Education*, de la Universidad de Harvard. Esta creación de programas especiales con facilitadores visitantes, contratados fuera de las estructuras de administración ordinarias, y con financiamiento internacional, contrasta con el abandono y la falta de recursos financieros para la supervisión escolar y los asesores técnico-pedagógicos, en general, y para la Orientación y tutoría en específico.

A inicios del actual gobierno la Subsecretaría de Educación Básica canceló el apoyo federal al programa EIMLE. En cambio buscó revivir las funciones colegiadas de las escuelas, en especial el Consejo Técnico Escolar. Entre tanto, cambió de nuevo la titularidad en la Subsecretaría.

En conclusión, ambos programas –la Orientación y Tutoría y el EIMLE– merecen apoyo. Nombrar un profesor-tutor, como se perfila en los lineamientos de Orientación y tutoría, no es necesario en las escuelas telesecundarias, donde el profesor siempre es el tutor al estar todo el día facilitando el trabajo a un mismo grupo de alumnos. En estas escuelas –que se basan en el autoaprendizaje con base en materiales educativos con un solo profesor para todas las asignaturas y en muchas incluso con un solo profesor para los tres grados escolares– la tutoría académica entre pares que propone el EIMLE es necesaria. En cambio, en las escuelas secundarias generales y tecnológicas, donde desfilan diariamente varios profesores ante el mismo grupo de estudiantes, la figura del tutor grupal es imprescindible. La tutoría cuenta con un alto grado de aceptación entre estudiantes, docentes y directivos y significa una inversión importante del gobierno: una hora semanal de salario por cada grupo escolar. Con una delimitación más clara de la función del tutor, con una inversión modesta en términos de capacitación y materiales y, sobre todo, con tiempo reglamentario para el trabajo colegiado,⁴ podría desplegar mejor su potencial pedagógico, como recomienda también la evaluación del INEE (2014).

Referencias

Arnaut, A. (1999). La federalización educativa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. En M. del C. Pardo (Coord.), *Federalización e innovación educativa en México* (pp. 63-100). México: El Colegio de México.

Arredondo, A. (Coord.) (2008). *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la Historia de México*. México: Santillana-Universidad Pedagógica Nacional.

Bernstein, B. (1988). Acerca de la clasificación y del marco del conocimiento educativo. En B. Bernstein (Ed.), *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas* (pp. 81-107). Madrid: Akal

⁴ El estudio del INEE (2014) señala la ausencia del trabajo colegiado a pesar de su importancia y recomienda, entre otros, que el espacio curricular de la tutoría debe estar en la agenda de los Consejos Técnicos. El estudio de Minakata y Gómez (s. f.) indica que desde 2008 directivos, docentes y tutores reconocen que la capacitación es la que más requiere atención para el buen funcionamiento de la tutoría.

Cámara, G. (2010). Un cambio sustentable. La comunidad de aprendizaje en grupos de maestros y alumnos de educación básica. *Perfiles educativos*, 32(130), 122-135. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/20628>

De Ibarrola, M., Remedi E. y Weiss, E. (Dir. y Coord.) (2014). *Tutoría en escuelas secundarias. Un estudio cualitativo*. México: INEE-CINVESTAV. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/229/P1C229.pdf>

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (1982). Acuerdo número 98, por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acdo98.pdf>

Elmore, R. F. (2013). Transformation of learning in rural Mexico: a personal reflection. Recuperado de http://www.fiftyfold.org/wp-content/uploads/2013/07/Transformation_of_Learning_in_Rural_Mexico-Elmore_Final.pdf

Ezpeleta, J. (1989). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-423. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART00420>

Ezpeleta, J. y Weiss, E. (2000). *Cambiar la escuela rural*. México: Departamento de Investigaciones educativas-CINVESTAV.

Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo*. México: Trillas

Huberman, M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en educación. Una contribución al estudio de la innovación*. París: OIE-UNESCO.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013). *Panorama Educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: Autor. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/publicaciones/Panorama2012/Versin180413.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014). *Implementación del espacio curricular de Tutoría en la educación secundaria*. México: Autor. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/241/P1D241.pdf>

Lazarín F. (2008). El dilema: en la primaria o en la preparatoria. La dirección de enseñanza secundaria. En A. Arredondo (Coord). *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la Historia de México* (pp. 249-269). México: Santillana-Universidad Pedagógica Nacional.

Mejía, J. M. G.(2013). *Relaciones sociales y violencias entre adolescentes de secundaria* (Tesis doctoral inédita). DIE-CINVESTAV, México.

Minakata, A. y Gómez, L. F. (s. f.). *Descripción del programa de tutorías en las secundarias de Jalisco y evaluación de su impacto a través de la percepción de los actores educativos involucrados*. México: CONACYT-ITESO. Recuperado en <http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/files/pdf/PONENCIA%20TUTOR%C3%8DAS.pdf>

Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2014). *La implementación de los planes de mejora institucional. Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Serie Informes de Investigación, No. 9. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/dineece/files/2014/10/Informes-Investigaci%C3%B3n-9.pdf>

Quiroz, R. (1998). La Reforma de 1993 de la Educación Secundaria en México: nuevo currículum y prácticas de enseñanza. *Investigación en la escuela*, 36, 75-90.

Quiroz, R. y Weiss, E. (2006). Balance y perspectivas de la reforma de la educación secundaria en México. En E. Weiss, R. Quiroz y A. Santos, *Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad* (pp. 93-156). París: IIEPE-UNESCO.

Secretaría de Educación Pública (2006a). *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes*. México: Autor. Recuperado de http://www.forosecundariasep.com.mx/plan_d_estudios/14.pdf

Secretaría de Educación Pública (2006b). Plan de Estudios 2006. Educación básica. Secundaria. México: Autor. Recuperado de http://www2.sepdf.gob.mx/info_dqef/archivos/planestudios2006.pdf

Secretaría de Educación Pública (2010). *Programa emergente para mejorar el logro educativo*. México: SEP-Dirección General de desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa-Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. Recuperado de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/programa_emergente.pdf

Secretaría de Educación Pública (2011). *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica Secundaria, Tutoría*. México: SEP. Recuperado de <https://nivelacionplandeestudio2011.files.wordpress.com/2011/09/tutoria20111.pdf>

Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica-SEP.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.