
LA TUTORÍA: POSICIONES Y ACCIONES ANTE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN POSGRADO

EUSEBIO OLVERA REYES

RESUMEN:

Este documento recupera una experiencia metodológica de trabajo tutorial en el programa de maestría de la MEBI, las reflexiones se orientan bajo el modelo de la práctica reflexiva, se efectúa un análisis sobre las interacciones entre tutor-tutorado y las diversas posiciones y movimientos que, como sujeto-tutor, son posibles de asumir y que funcionan como dispositivos en la guía-acompañamiento de la construcción del conocimiento del maestrante. Se distinguen cuatro movimientos y posiciones en esta reflexión: negociación de saberes y significados, orientación de los registros y evidencias, organización de la intervención y re-encuentro con el sujeto.

PALABRAS CLAVE: movimiento, posicionamiento, interacción, intersubjetividad.

INTRODUCCIÓN

Los discursos de los actores definen, construyen y sitúan a los sujetos sociales en posiciones. Los discursos moldean a las personas y las ubican en jerarquías con base en categorías institucionales. La relación entre conocimiento y poder se establece a partir de la existencia de verdades aceptadas del mundo social (Luke, 1995).

Con la idea de incursionar en la construcción de conocimientos orientados a comprender el rol y las diferentes posiciones de interacción que asume el tutor en los estudios de posgrado, en específico del programa de la Maestría en Educación Básica Interplanteles (MEBI) que se ofrece en las escuelas normales del DF, más allá de la delimitación institucional y bajo la vertiente de la práctica reflexiva es que me he permitido efectuar un análisis, a partir de notas,

registros, entrevistas y comentarios en las tutorías, efectuados a lo largo de casi tres años, para recuperar como dispositivo metodológico las diferentes posiciones y movimientos que, como sujeto-tutor, he asumido con mis tutorados ante la construcción de conocimientos.

El rol del tutor no es estático pues, en su condición de sujeto y con la posibilidad de reflexionar su hacer y ser, también está en la posibilidad de tener una movilización de saberes y de re-ajustar y re-asumir su posición en las múltiples interacciones que se viven al interior de los encuentros humanos y académicos denominados tutoría, espacios donde se aborda lo personal y la construcción de conocimientos orientados (en diferentes facetas) hacia un documento que de cuenta de la sistematización de una intervención educativa y que permite la obtención del grado de maestro.

La lectura de las acciones que ejerce el tutor en la construcción de conocimientos con el otro se puede hacer desde lo *prescriptivo y normativo* (perfiles y rasgos de historia profesional que lo colocan en la posibilidad de actuar como tutor), *desde lo operativo* (delimitación de sus funciones y haceres bajo los términos del tipo de productos o logros a concretar en determinado tiempo), sin embargo, el programa de la MEBI no otorga lineamientos metodológicos que permitan al tutor tener plataformas para orientar la construcción de conocimientos con el tutorado. No se indica cómo acompañar, qué recursos de interlocución pueden emplearse para la orientación de la tesis de grado, este documento permite distinguir diferentes *movimientos y posicionamientos del tutor* que se pueden asumir en las múltiples interacciones ante los sujetos y los objetos en construcción.

PRIMER MOVIMIENTO: “NEGOCIACIÓN DE SABERES Y SIGNIFICADOS... UNA BÚSQUEDA INTERACTIVA”

El primer acercamiento a la MEBI implicó diversas lecturas e interpretaciones de los planes y programa de estudio, acercarme a los talleristas, coordinadores, maestros de las asignaturas y recuperar las diversas nociones sobre cómo se

entiende la labor del tutor. Exigió comprender la orientación bajo la cual se sustenta la práctica de la formación de docentes bajo un paradigma de la profesionalización y la práctica reflexiva. Mi historia como tutor (de licenciatura y posgrado en diversas instituciones de educación superior) me enfrentaba a una situación que no era tan ajena a mi hacer, comprendí la exigencia de mover estructuras de acción e intervención en las diferentes interacciones que había de efectuar como tutor, era necesario abandonar la posición del “sujeto supuesto saber” y la posición universitaria de ser el “sabedor de lo que se ha de hacer” (el experto metodológico) para ir en pos de una nueva posición negociadora ante los saberes del otro como punto de partida para la construcción de conocimientos con el otro y delimitar entre ambos las creencias, nociones, concepciones, sentidos y significados de la realidad a explicar.

La primer posición que comprendo que he apropiado en este encuentro con un “otro” es la de **negociador de significados y saberes**, para asumir una posición que permitiera, desde la pregunta, clarificar para las partes implicadas las primeras apreciaciones sobre la historia del tutorado en las dimensiones de su vida personal y su hacer profesional con la idea de recuperar la historia y asumir una movilidad hacia lo prospectivo en relación a los objetos de intervención y la construcción de productos escolares y finalmente un producto escrito de tesis de grado.

La posición implicó reconocer en las interacciones cara a cara o a través de la escritura: las resistencias, las intenciones, los intereses, los deseos, las ilusiones, los sentimientos, prospectivas, perspectivas e ideales, permitió examinar la necesidad y negación de querer acercarse a ciertos objetos, sujetos o apreciaciones de la realidad, con diferentes miradas, notarlo no fue suficiente, se requería enfrentarlo desde una posibilidad para negociar con lo identificado. El acto más poderoso desde esta posición es la posibilidad de *re-enunciar* lo propio y lo ajeno, sólo la interlocución y la posibilidad de nombrar desde lo conocido y lo desconocido en el marco de lo incierto y lo cierto, así como desde la incertidumbre que provocan los sentidos y significados que el otro, yo mismo

y los autores otorgamos al mismo objeto, y desde ahí asumir la necesidad de crear conceptos y acercarse a la posición de los que “saben” con la intención de triangular nuestras creencias y nociones con las de expertos del saber y poder “mirar” con la idea de conceptualizar bajo un consenso de intereses, significados y sentidos, para con ello, construir una isla de certezas y consolidar puntos de referencia para afianzarse en los conocimientos que van a orientar los marcos teórico referenciales de la realidad a explicar e interpretar.

Estos primeros actos de movilidad de saberes, sentidos y significados son inmutables e interactivos, se regulan por la constante búsqueda de lecturas, marcos metodológicos y teóricos, escrituras de sí y del otro o lo otro, de espejear y reflexionar sobre lo dicho y lo no dicho, pero manifiesto a través del discurso o la materialización de los fantasmas de los ahí presentes (Filloux, 1999). La negociación se filtra a través de los diálogos y el deseo de entender lo mismo, aunque no por ello, se esté de acuerdo en la posición teórica o el objeto de intervención al que deciden acercarse los actores en la construcción del conocimiento; en muchas ocasiones, se hace evidente la urgencia de ceder lo mío, lo nuestro en pro de lo epistémico y construir sobre lo singular y lo particular para obtener argumentaciones sólidas y una posición ante la realidad estudiada.

**SEGUNDO MOVIMIENTO:
“ORIENTAR LOS REGISTROS Y LAS EVIDENCIAS... RECUPERAR HUELLAS”**

Los seres humanos que habitamos entre las agrupaciones humanas nos movemos en una realidad intersubjetiva; esto significa que las acciones y conocimientos desde donde nos movemos se dan siempre de manera interactiva; así, el conocimiento que el individuo tiene de sí se da en relación al conocimiento que tiene de los otros, y el conocimiento que tiene de los otros, a su vez, es siempre un conocimiento de sí mismo.

La intersubjetividad y la interacción permiten atribuir intenciones, emociones y estados internos a los otros; y por otro, la capacidad de fingir en el afán de

sintonizar con los otros (Guidano, V., 1991) y ser parte de sus deseos y/o reconocimientos (este aspecto es un riesgo para validar los registros y las interpretaciones ante estos).

Si hemos de dar cuenta del hacer docente a través del análisis de la relación entre los hechos pedagógicos, la didáctica y estrategias empleadas en el aula, las creencias y valores, los climas y ambientes de vida, los sistemas de acción e interacción institucionales y sociales, la vida personal, entonces se parte del supuesto que se han de acumular y compilar evidencias de las huellas que han dejado esos hechos sociales y subjetivos, entonces, como agentes implicados en la vida de las instituciones nos vivimos con un grado de implicación en la realidad y a la vez podemos desarrollar la posibilidad de crear una distancia con el hecho o el acto vivido, por lo que para orientar nuestra posición ante la toma de decisiones sobre lo que se ha de registrar y con que se ha de registrar hemos de preguntarnos ¿Qué recursos, instrumentos o registros permitirán capturar o recuperar lo vivido y lo actuado en las instituciones o bien ante el acto mismo de la tutoría con las reservas que tiene la objetividad y la subjetividad inmersa en estos actos?, ¿cómo delimitar un proceso complejo sin reducirlo a uno de sus tantos componentes (por ejemplo, potenciales evocados, respuestas verbales, percepción visual, etc.)?

Otorgarle un lugar a la escritura como un mecanismo de registro no es sencillo si se busca atrapar los diálogos, las preguntas, los comentarios, los temas de discusión, los argumentos que se van conformando, las dudas, los huecos y recovecos expuestos en la tutoría, en lo general, se le exige al otro que escriba para la conformación de evidencias de la intervención a través de un diario, crear bitácoras, escribir o esquematizar sus ideas, ensayar y dar cuenta de su reflexiones y apropiaciones teóricas, de sus avances, de sus estancamientos, en la mayoría de las experiencias docentes se le exige al otro, al que aprende, al que se está formando, se demanda que él asuma la escritura como un recurso y se deja de lado el compromiso de esta labor al que guía, al que acompaña, del que ejerce el rol de tutor, se parte del supuesto que no está “obligado” o que no

“desea” o no “necesita” escribir . El presente movimiento implicó asumir una posición ante la escritura de sí y la labor efectuada, escribir con la intención de recuperar la labor tutorial, tener evidencias de los pasos dados y cuestionar las acciones y los ejercicios dialógicos, el movimiento se orientó hacia la posibilidad de escribir elementos clave de lo dialogado y lo expuesto en las tutorías para poder tener un material de análisis sobre las intervenciones efectuadas ante la clarificación de ideas, las preguntas efectuadas, los sentimientos y ambientes generados, así como las posiciones asumidas por los interlocutores, las retroalimentaciones otorgadas ante lo que el otro dice o entrega como construcción o avance y los juicios de valor que se emiten desde la posición del tutor.

Se escribe desde una posición ante la realidad (para cuestionar, alentar, provocar, recuperar lo pensado, lo escuchado, lo reflexionado), pero, también la escritura le otorgará un lugar al sujeto, un lugar donde se implica y se compromete la objetividad y la subjetividad del que escribe y que, al momento de recuperarse, se ha de crear una distancia aguda, envuelta de perspicacia y duda, del uso del pensamiento crítico, para evitar caer en la complacencia, en el reconocimiento, en la posibilidad de actuar desde lo políticamente correcto y dejarse seducir por el deseo agradar y “otorgar saber”, de asumirse desde los discursos universitarios o normalistas regidores del “deber” y caer en la tentación de orientar las construcciones hacia los intereses del tutor y no a los del otro, el implicado en la realidad estudiada.

TERCER MOVIMIENTO: “ORGANIZAR LA INTERVENCIÓN... HACER EL CAMINO EN EL TIEMPO Y EL ESPACIO”

Organizar las intervenciones en la tutoría, ir desentrañando los significados, las intencionalidades y los sentidos que va cobrando la construcción no es suficiente, se exige también re pensar el tiempo y los espacios que envuelven la interacción con el otro, las condiciones para construir con el otro, pues, es permitir que un "extraño" a la realidad estudiada pase tiempo (a través de la lectura, el dialogo, la escritura y la reflexión) con ésta y con el otro, esto permite

que se familiaricen entre sí y con los espacios usados, sin embargo como sujeto implicado conviene guardar cierta distancia.

La relación con el tiempo en la intervención es un factor trascendente en la implicación, pues una intervención larga nos hace involucrarnos más que en una intervención breve (Enriquez, E. 1999). El tercer movimiento y posición del tutor hacen referencia al uso del tiempo y la construcción de espacios de trabajo conjuntos.

El tiempo de la tutoría y la duración de cada encuentro es un factor que puede o no ser designado por la institución. La institución es ciega a los modos de vida y organización del tiempo de los constructores del conocimiento, pues tiene por consigna Resultados (traducidos en producción de saberes en los talleres de la MEBI, avances relacionados al producto final), por tanto el tiempo de diálogo, lectura, escritura y análisis es acordado entre los actores, sin embargo, frecuentemente estos acuerdos se rompen y se rebasan los tiempos señalados por las partes involucradas, se ha de efectuar una conjugación entre los tiempo del tutor, del tutorado, el de la institución, el del momento histórico que vive el curriculum o los talleres, pues en la experiencia como tutor, se crea la sensación de que el tiempo es insuficiente y devora a los actores . Como evidencias del uso y del paso del tiempo están las citas marcadas en las agendas, los calendarios, los controles institucionales, los post`its, mas estos no registran el tiempo empleado, sólo hacen referencia a la reuniones efectuadas y los pendientes de trabajo. Queda como deuda para el tutor (desde su posición) y su tutorado resolver el sentido, el uso y la implicación del tiempo que se invierte en la tutoría para la construcción del conocimiento.

La interlocución exige una interacción al interior de un espacio físico y un ambiente para poder escuchar y ser escuchado, es crear un ambiente de acogida y hospitalidad para los actores, Eugène Enríquez (1999) señalaría la inevitable creación de lazos afectivos en el acompañamiento constante, pues los tiempos de convivencia y diálogo quedan registrados no sólo en la experiencia personal de cada uno de los implicados, sino también en los diversos escenarios

geográficos por los que se transita con el otro: un cubículo, la cafetería, un salón, etc. Es aquí donde se crea la sensación de "querer estar", "de privacidad", "de confianza", o todo lo contrario, pues, los escenarios ayudan a provocar sentimientos deseables o indeseables y que hacen su presencia en cualquier momento del diálogo, ello invita a prolongar, renovar o resistirse a estas experiencias. Basta señalar que los primeros encuentros son entre desconocidos, en ambientes ¿neutros? o marcados por la esencia de la figura de autoridad, o bien desde la igualdad de condiciones en pro de la horizontalidad. La labor del tutor es crear nichos (emocional y académicamente) seguros para el desarrollo de los encuentros humanos y con ello construir el conocimiento, donde los actores se impliquen en la labor, pero a la vez puedan fracturar la seguridad creada y tomar objetivamente una distancia emocional y profesional.

**CUARTO MOVIMIENTO:
“EL RE ENCUENTRO CON EL SUJETO, LA HISTORIA EN EL ESPEJO”**

Cada tutor trae tras de sí una historia, esa historia también se coloca en un espejo que son los otros, los otros, poseen saberes que éste ignora, los otros notan las fragilidades humanas y del conocimiento, frecuentemente el tutor se debate entre el saber que domina, la ignorancia y la posición de status que las instituciones, la cultura y la historia le ha depositado y que por inercia pudo haber asumido.

Este cuarto movimiento es la conjugación de posiciones ante lo que se sabe y es, pues se ha de aprender a asumir desde la posición del tutor como un sujeto que aprehende, que se renueva, que se reescribe, este rol le exige aprender a tomar distancia del saber y del sujeto que tiene enfrente, de sí mismo, es declararse ignorante y explorador del conocimiento, es aprender de lo inscrito en el sí y en la realidad, cada acto ante el otro implica marcar las huellas a través de la historia personal y del colectivo en sus diferentes momentos.

Es mirarse al espejo y estudiar su actuar, su decir, su pensar, sus afectos y emociones, sus modelos teóricos que le dan certezas y seguridades así como sus

dudas y confusiones, es atender la demanda del conocimiento de sí mismo a través del otro.

El tutor se mueve entre posiciones donde se puede ver como un aprendiz que enseña y un enseñante que aprende, un ser con una experiencia profesional que toma la iniciativa para enseñar y aprender a emprender con el otro la construcción del conocimiento.

DISCUSIÓN FINAL

Reconocer y asumir la posición desde la que se interviene con un tutorado para la construcción del conocimiento, es identificar que en las interacciones humanas el tutor posee “un saber” que si puede ofrecer, y lo hace a partir de sí y su historia, en el trayecto está en la posibilidad de considerar sus movimientos e interacciones con el otro y transformarse en un acompañante-guía que duda y cuestiona su propio hacer, que negocia significados, sentidos, creencias y saberes, que guarda una distancia en un proceso en el que está implicado, que conforma el uso de los tiempos y el espacio y las interacciones generadas en la construcción del conocimiento.

Las interacciones guiadas por una posición pedagógica en la práctica reflexiva, son dispositivos metodológicos que exigen una constante revaloración de la práctica tutorial para asegurar objetividad en la construcción del conocimiento.

REFERENCIAS

- Ávalos, A. (2008). “Las estrategias metodológicas para el centramiento, descentramiento y reconstrucción de las prácticas profesionales de los alumnos del posgrado”. *Memorias electrónicas del III Coloquio MEBI, DGENAM. México, DF.*
- Baudrit, A. (2000). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Brockbank, Anne y McGill, Ian (2002) *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Enriquez, E. (1999). "Implication et distance, Les cahiers de l'implication". *Revue d'analyse institutionnelle 3* (hiver 99/00) (L'intervention, Paris 8 Université)
Recuperado el 12 de mayo de 2007 en

http://www.goemundos.com/salud/psicosocial/implicacion-y-distancia-por-eugne-enriquez_doc_11489.html

Filloux, J. (1999). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Guidano, V. (1991). *The Self in Process*. New York: Guilford Press.

MEBI (2005). *Diseño curricular. Maestría en Educación Básica Interplanteles*. México: SEP-DGENAM.

Ruiz, Alfredo. (2003). *La organización de significado que caracteriza la experiencia humana en la cultura occidental contemporánea*. Instituto de terapia cognitiva, Chile. Recuperado el 2 de febrero de 2009 de http://www.inteco.cl/articulos/019/texto_esp.htm.

Santamaría, E, e Ibáñez, T. (2002). *La incógnita del extraño: una aproximación a la significación sociológica de la "inmigración no comunitaria"*. Madrid: Antrophos.