

Aproximación a las cuestiones que afectan a la acción tutorial en el contexto de la nueva enseñanza obligatoria: el lugar del centro y funciones que se han de primar, y las actuaciones que atienden a la diversidad del destinatario.

Reforma educativa actual, tutoría

El progresivo enraizamiento de la escuela y de lo que ella significa en los comportamientos sociales, la creciente complejidad del hecho de aprender y progresar a través de currícula más sofisticados y el derecho de todos a satisfacer unos niveles progresivamente mayores de formación, agotan el modelo de resolución de los aprendizajes en el aula. De ahí que el nuevo marco de obligatoriedad escolar que ha establecido la LOGSE nos plantee la necesidad de reconceptualizar conceptos clave sobre los que se había ido edificando la práctica de los profesionales de la educación hasta el momento actual. Ello por dos razones.

LOS RETOS DE LA COMPRENSIVIDAD

El principio de la obligatoriedad conlleva, de hecho, una orientación comprensiva e integradora de la acción educativa, al plantear la necesidad de tener que atender sin discriminaciones los derechos educativos de todos los ciudadanos-alumnos. En este sentido, el primado de igualdad sobre el que se configuraba la educación en el anterior modelo educativo se ve reemplazado por el principio de equitatividad. En segundo lugar, porque la ampliación de la escolaridad hacia la adolescencia pone de manifiesto, ante los profesionales, un repertorio de problemas nunca antes percibidos, entre nosotros, como específicamente escolares por el conjunto de los profesionales. ¿Cómo atender equitativamente a todo el alumnado cuando se tiende hacia una progresiva diferenciación, no sólo por las propias características sociales y personales o por los conocimientos ya adquiridos, sino también por los nuevos intereses que éstos han suscitado y por las percepciones que la nueva experiencia vital de dos años proporciona en todas las personas? ¿Cómo plantearse el tratamiento pedagógico de estos problemas desde la escuela como primera instancia? ¿Hasta dónde es posible ello? ¿En qué condiciones?

En parte, la respuesta a estas cuestiones enlaza con uno de los ámbitos de intervención pedagógica que, por su carácter estratégico, debemos someter a la reconsideración mencionada. Se trata del ámbito de la acción tutorial. En él centraremos nuestra reflexión.

La tutoría, comentaba un docente, es la única área de intervención en la que la toma de decisiones de carácter educativo recae en el propio equipo de centro desde el primer nivel de decisiones. Ello significa que las experiencias previas de los docentes, los materiales existentes, la conceptualización de la propia actividad educativa o la modalidad organizativa de centro, elaborados desde el marco escolar anterior, por poner algunos ejemplos, van a tener efectos especialmente relevantes en la configuración de dicho ámbito, en un centro determinado.

De ahí que desde este texto se adopte la perspectiva de que nos hallamos en los inicios de definición de la nueva acción tutorial, de la que nos falta acumular experiencias, así como un análisis y debate de las mismas. Así pues, es preciso ir contrastando la experiencia adquirida hasta este momento, desde la perspectiva de las características del nuevo modelo de escolaridad, para articularlo y reelaborarlo en el diseño de un modelo de acción práctica sobre la tutoría. Ello nos ha de permitir llegar a comprender las nuevas claves de la configuración de esta

función educativa, así como de las posibilidades de la intervención en la misma y las de su mejora.

En cualquier caso, este nuevo enfoque considera fundamental que se debe entender la acción tutorial como una actuación educativa que ejerce todo el equipo, desde distintas funciones y roles profesionales, dirigida al conjunto del alumnado, y que requiere la actuación coordinada del equipo pedagógico de centro. Por tanto, podemos decir que los siguientes apuntes nos llevan a perfilar un modelo para la acción tutorial de centro.

¿EN QUÉ ORIENTACIÓN DE LA ESCOLARIDAD SITUAMOS NUESTRA ACCIÓN TUTORIAL?

Lejos de ser retórico, este problema nos recuerda la necesidad de contrastar una concreción determinada de la acción tutorial en función de las grandes orientaciones que puede desarrollar la misma: constituir el apoyo de una opción integradora de la enseñanza o ser un soporte de una actividad clasificadora y selectiva. Este criterio apunta a la necesidad no sólo de decidir, sino de adjetivar nuestras decisiones.

Algunos de los rasgos mas importantes que ha desarrollado el modelo selectivo son los de la homogeneización y clasificación, el principio de igualdad y la especialización. Ello significa que cualquier acción tutorial con vocación integradora debe articularse sobre otros rasgos bien distintos: el de la heterogeneidad, el de la funcionalidad de las posibilidades educativas del alumnado, el de la equitatividad y el de la coordinación del equipo docente.

Pero ello no va a ser fácil. En primer lugar, porque la cultura de la selección es la cultura pedagógica vigente, el modelo en el que nos hemos socializado los profesionales que ejercemos en la actualidad, y todavía los que van a ejercer en el inmediato futuro. Es lógico esperar, por lo tanto, que las orientaciones a los problemas planteados tiendan a concebirse en los derroteros de la clasificación y de la atribución de cualidades globales a los individuos.

En segundo lugar, porque la cultura selectiva no sólo no va a desaparecer, sino que convivirá desde una posición privilegiada, la del Bachillerato, en los propios centros de Secundaria. Esta presencia y su posible carácter legitimador de la ESO puede ejercer de refuerzo de las opciones segregativas dentro de esta nueva etapa obligatoria.

EL CENTRO, EL EQUIPO Y LA AUTONOMÍA

¿Hasta dónde se considera al centro como el ámbito de intervención educativa básico? ¿De qué margen de autonomía nos dotamos como equipo? ¿Hasta qué punto pretendemos asumir y compartir como equipo y como docentes los problemas percibidos?

Contrariamente a los problemas que se derivan de una acción instructiva en una clase o desde una materia, los problemas que se pueden afrontar desde la acción tutorial poseen un mayor índice de imprevisibilidad y complejidad. Su tratamiento, además, ocupa unos espacios físicos y temporales que a menudo deben ser creados adrede. Quien los atiende debe poseer unos conocimientos adaptados a dicha necesidad, ya sean específicos, ya sea una concepción amplia de la función docente, dominando un buen número de registros profesionales, además de una actitud abierta.

Ello significa que una orientación burocrática y/o especializada de la regulación de las actividades docentes posee importantes limitaciones respecto a los problemas que se vayan a plantear desde el ámbito tutorial y a las soluciones que se puedan arbitrar. De ahí que para superar esta limitación sólo cabe asumir la propia responsabilidad como colectivo docente y actuar en función de los problemas reconocidos, de los recursos de que se dispongan o se puedan alcanzar y de un determinado grado de autonomía en su resolución.

Por otra parte, el hecho de conceptualizar o no el centro como ámbito de actuación básico conlleva importantes consecuencias pedagógicas. Significa dar primacía a la acción concertada del equipo y situar las actuaciones especializadas en este contexto. Significa someter a consideración todo el recorrido formativo del alumnado en lugar de la actuación singularizada; supone, finalmente, abrir las puertas a la actuación reguladora o a la preventiva en lugar de considerar solamente la función recuperadora.

La no asunción colectiva, como equipo educativo, de las propias responsabilidades presenta el riesgo de una desviación burocrática de las funciones tutoriales, por la vía de la canalización de los problemas, sea a través de especialistas externos a los contextos donde aquéllos se originan, o bien a través de instrumentos como el regla-

mento de régimen interno, u organizando separadamente a los alumnos en función de los diagnósticos atribuidos, etc. En consecuencia, la respuesta que se desarrolle en la práctica para la segunda de las preguntas anteriores constituye uno de los predictores de la acción tutorial de centro.

¿En qué marco de actuación situamos la estrategia de acción tutorial?

Debemos recordar que los problemas educativos son siempre complejos y el principio de causalidad como principio explicativo de los mismos o como principio de actuación reguladora nos lleva a importantes simplificaciones.

Es tan arriesgado atribuir las causas de las situaciones diferenciales y de las distintas necesidades de los alumnos a sus propias características personales, como pretender ignorar que la acción más o menos coordinada, intencionada y persistente de un grupo de profesionales y sus juicios nada tienen que ver con la aparición o resolución de dichas necesidades.

Por ello, planteamos que el análisis del origen de ciertas situaciones diferenciales y la modalidad de su tratamiento deben ser explorados desde un modelo relativamente complejo, que incluya, a la vez, perspectivas y estrategias organizativas, de desarrollo curricular y metodológicas, entendidas éstas en sentido amplio.

Lo que verdaderamente importa en el ámbito de la actuación tutorial no es solamente elaborar una respuesta pedagógica a cómo es el sujeto, sino al problema de qué relación se da, y cuál se podría dar, entre las características de uno o un grupo de sujetos y el contexto organizativo, curricular y metodológico que se les ofrece, para favorecerles en su éxito escolar.

El medio escolar ordinario, en la medida que favorece la manifestación de distintas necesidades formativas en los sujetos, puede resultar, por sí mismo, el propio medio de tratamiento de una buena parte de estas necesidades, como mínimo de aquellas que el mismo genera. Pero a condición de que se desarrolle un modelo de actuación a partir de prácticas diseñadas en coherencia entre los tres grandes ámbitos citados.

En este apartado debemos considerar, sin embargo, un aspecto crucial: el de la organización y coordinación de la estrategia de acción tutorial. Es necesario recordar que las organizaciones son contextos que favorecen ciertas conductas y dificultan otras. En este sentido, una organización basada en la estructura departamental o de materias difícilmente nos va a permitir desarrollar una intervención transversal de tipo tutorial, en la medida que el problema central de este modelo es el de enseñar, el de ver cómo los alumnos se ajustan a ciertos requisitos curriculares preestablecidos. Una estructura de ciclo o nivel nos plantea otro ángulo del problema, el de los alumnos, de sus posibilidades y dificultades, en relación con el currículum realmente desarrollado.

ESTRATEGIAS Y SIGNIFICADOS

¿Qué mecanismos de análisis desarrollamos como equipo y como profesionales sobre el proceso educativo seguido por los alumnos? ¿Qué consecuencias generan?

La estrategia tutorial de centro tiene uno de sus principales anclajes en los significados que se generan desde los equipos educativos. Ahora bien, estos significados son dependientes de los imputs considerados, sean los ámbitos educativos que se someten a consideración, o bien los indicadores o aspectos seleccionados para la evaluación o los sistemas de diagnóstico utilizados. De ahí, por ejemplo, que no sean en absoluto irrelevantes las conversaciones informales sobre los grupos y los alumnos o el desarrollo de las sesiones de evaluación y los recursos en ellas utilizados. También es significativo considerar a los alumnos en función de su propio esfuerzo en el aprendizaje o de acuerdo con requisitos externos del tipo que fueren.

En lo que se refiere al aspecto temporal, no se obtiene el mismo tipo de diagnóstico al analizar a posteriori las actuaciones de los alumnos, en el marco de situaciones de evaluación sumativa, que al hacerlo en un contexto de diagnóstico o de evaluación formativa, bien sean antes, durante o después del aprendizaje. Del mismo modo que no se obtienen las mismas conclusiones si se analizan a los alumnos en función de sí mismos, que en relación a nuestra propia actuación docente: no es lo mismo considerar que «alguien no entiende», que «alguien no nos entiende».

En términos de estrategia tutorial, tampoco es indistinto el alcance de un significado si lo emite un especialista, una profesora de una materia fuerte o en un curso terminal de etapa, a si se elabora en el seno de un equipo, se considera el punto de vista de los propios alumnos, etc.

Si bien es imposible no tener opinión sobre los alumnos, las consideraciones anteriores nos plantean la necesidad de desarrollar una actitud de cautela sobre las mismas, en la medida que los procesos de elaboración del diagnóstico parten de limitaciones: del sesgo que introducimos como agentes evaluadores —evaluamos a los demás—, de nuestro marco de referencia, de las situaciones elegidas, del sujeto diagnosticador, de las herramientas seleccionadas y de los sistemas de recogida de datos.

Si consideramos, además, que analizamos conductas, actitudes, progresos intelectuales, etc., de alguien que está sometido a un proceso de transformación en todos los ámbitos de lo personal, hemos de ser terriblemente cautos ante una confusión que se da reiteradamente: la de confundir el diagnóstico con el pronóstico sobre las actuaciones de esa persona en el futuro.

EL ALUMNO Y SU ENTORNO

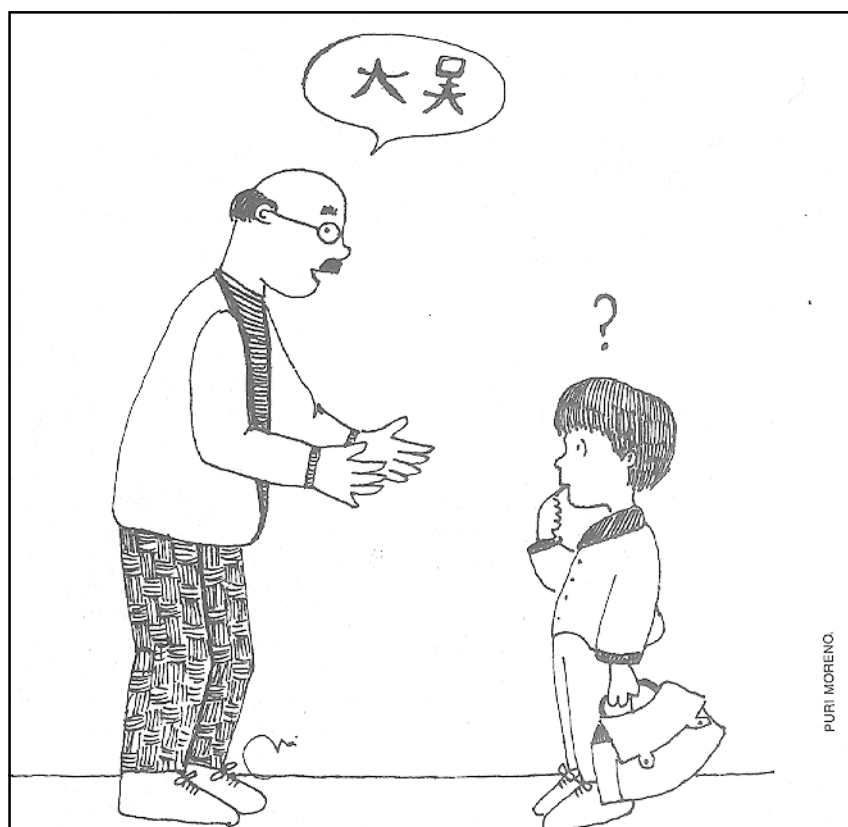
¿Hasta qué punto logramos evitar la categorización de las personas ante los problemas que expresan? ¿Hasta qué punto tomamos en cuenta el punto de vista del alumno? ¿Hasta qué punto incorporamos el análisis sociológico y el análisis pedagógico, además del psicológico?

Distinguir todos los elementos subyacentes en una conducta o en la actuación de una persona no es nada fácil. ¿Cómo mantener, a veces, la distancia entre diagnóstico y categorización? De ahí que haya que redoblar la actitud de cautela.

Los problemas detectados, por ejemplo, ¿son indicadores de sujetos- problema o de sujetos que tienen pro-

blemas? En el primer caso, ¿podrían pasar a la segunda categoría si se les proporcionara otro con texto educativo más apropiado? Ahí se hallan los fundamentos de las corrientes integracionistas para personas con discapacidades importantes. En el segundo caso, ¿de qué naturaleza son esos problemas? No es lo mismo un problema neurológico que otro motivacional o afectivo, por ejemplo. El análisis psicopedagógico debe servir para explorar los diagnósticos empíricos y verificarlos, invalidarlos o matizarlos.

Por otra parte, ciertos problemas que se expresan en la escuela no son específicamente individuales, aunque ciertamente se manifiestan a través de cómo es un individuo. Pero para entenderlos hay que recurrir al análisis del entorno sociocultural del alumno y, a menudo, modificar nuestra posición, descentrar, en el sentido piagetiano, nuestra percepción sobre los propios valores y códigos, lo cual, hay que reconocerlo, es



difícil. Pero ahí se fundamentan las corrientes multiculturalistas.

Estas limitaciones en el diagnóstico de problemas cuyo origen es sociocultural hace que las vías clásicas de intervención utilizadas por muchos equipos sean limitadas e ineficaces: el tratamiento terapéutico individualizado, la recuperación académica, el castigo o la corrección a través del RRI, etc.

Como vemos, cada una de las perspectivas desde las que se afronta la actuación evaluadora y sus distintas posibilidades de concreción (relacionadas, a su vez, con lo que se ofrece a los alumnos, con el sistema de diagnóstico utilizado, con el sistema de creencias y relaciones de poder compartido por los constructores de los significados de la evaluación) generan su propia tipología de diagnósticos y expectativas para alumnos y equipo docente. De ahí que una estrategia tutorial debe considerar como crucial el sistema de emisión de significados sobre los

alumnos, porque va a estructurarse a partir del mismo.

¿Qué objetivos de éxito escolar nos marcamos? ¿para quién? ¿En qué consiste la estrategia tutorial de centro?, ¿qué funciones se privilegian?

Una decisión ineludible para cualquier equipo escolar debería ser el hecho de fijarse unos objetivos verificables y realizables en términos del porcentaje de éxito escolar, así como establecer una estrategia de conjunto para tratar de alcanzarlo, incluida, por supuesto, la acción tutorial. Este referente sería un excelente indicador para contrastar la calidad de las acciones emprendidas y para analizar sus ventajas o sus puntos débiles, sujetos a una opción de mejora.

Consideraremos como estrategia tutorial la articulación del conjunto de actuaciones centradas en el apoyo y orientación académica y personal del alumnado. Aunque, como hemos visto en el punto anterior, los objetivos van a depender también del marco de elaboración de los diagnósticos. Naturalmente, una estrategia de acción tutorial debe estar compensada en sus grandes funciones: informativa, orientativa, de diagnóstico, de acción preventiva, de recuperación, de apoyo, etc.

Las respuestas a los interrogantes que se abren en este apartado nos indicarían, desde la percepción del propio equipo, qué actividades se comprenden dentro del apartado de la acción tutorial, cuál es la relación que se establece entre ellas, cuáles se priman, quién accede a cuáles, etc. Ahí se establece la importancia de una estrategia tutorial, participada desde el conjunto del equipo docente, por encima de una diversidad de actuaciones o de una presencia de diversos especialistas en este campo.

En este ámbito es donde cabe decidir la orientación de las distintas actividades de signo tutorial. Éstos pueden ser algunos de los problemas a resolver: ¿van a configurarse a partir de los diagnósticos que hemos denominado como empíricos o no?, ¿se centrarán en los sujetos o sobre las disfuncionalidades que presentan?, ¿se van a plantear desde una perspectiva de compensación, o como vías de exploración de nuevas posibilidades?, ¿se orientarán hacia la potenciación de la autonomía social, académica, etc., de los alumnos o hacia esquemas de conducta heterónorma?

¿Quién es el destinatario de la acción tutorial? ¿Qué opciones se priman?

El modelo escolar vigente nos lleva a pensar en el alumno, como respuesta inmediata a esta pregunta. Sin embargo, después del análisis anterior, se presentan otras opciones. La acción tutorial puede dirigirse al grupo de clase, pero también puede ir orientada a los profesores, al equipo de nivel, de ciclo o de etapa. Puede incidir en la configuración espaciotemporal de los aprendizajes, en los aspectos ambientales de su desarrollo, en la secuencia de planificación y preparación, pero también en su desarrollo y temporización. Puede reiterar en métodos ya practicados por los alumnos o ser un ámbito de apertura a nuevas experiencias distintas y relevantes, tanto de orden personal como colectivo.

La estrategia de acción tutorial puede entenderse como algo propio de especialistas o como ámbito de acción coordinada, puede circunscribirse al interior del centro escolar, pero también proyectarse hacia el entorno y sus recursos. Puede coordinarse con otros agentes educativos externos, los padres por supuesto, pero también educadores y asistentes sociales, etcétera.

Aquí es cuando se puede manifestar la cuestión de las condiciones requeridas para la estrategia tutorial, la de las condiciones propias y la de las que se requieren adicionalmente. Las que haya que buscar y negociar y las que se deban reivindicar. Difícilmente un proyecto tutorial que nace desde la autonomía del propio centro, de sus necesidades educativas, va a encontrar todas las condiciones y facilidades. Pero es en este marco de proyecto donde cabe situar el problema de las condiciones precisas y no como algo previo a la formulación del mismo. En este caso no cabe pensar en el desarrollo de otros modelos de actuación tutorial que vayan más allá de lo realmente existente.

¿Hasta qué punto evitamos la ilusión de resolverlo todo desde y dentro del centro?

Una estrategia de actuación educativa debe ser planteada para tener éxito. Y la primera regla es desarrollar un proyecto que considere los problemas, los objetivos, los recursos, el tiempo, las habilidades, etcétera, del equipo. Pero también de los recursos que adicionalmente se puedan captar.

Un centro permite un margen de actuación determinado. Pero es siempre un marco limitado. Y hay problemas que, por su naturaleza, sólo pueden hallar un tratamiento eficaz saliendo de la escuela o asumiendo que no se dan determinadas condiciones. Abordar por igual todos los problemas puede resultar una vía frustrante.

El conjunto de artículos que se presentan a continuación desarrollan algunos de los interrogantes señalados. Son ejemplos muy interesantes de reflexiones y de experiencias que han surgido de la necesidad de abordar, por parte de unos equipos, unos problemas determinados, a partir de sus propios recursos, tratando de resolverlos desde una nueva orientación de la acción educativa de centro, así como desde el marco de los valores de integración y confianza en las posibilidades educativas de sus alumnos.