



NOTAS DE EVENTOS

RAFAEL AVILA PENAGOS¹

EL PAPEL DEL TUTOR EN LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO PEDAGÓGICO

El quinto Congreso de investigación educativa convocado por el IDEP (Julio del 2002) me ha invitado a presentar las contribuciones del Proyecto Aluna a la constitución del sujeto pedagógico (los maestros). Son muchas sus contribuciones en este sentido, pero **el propósito** de este artículo es el de destacar las que están directamente relacionadas con mi práctica como asesor² de dicho proyecto, centrando mi atención en dos aspectos, uno: el modo de relación que mantuve con el grupo y dos: los diferentes roles que desempeñé durante la trayectoria de esta relación³.

1 Profesor Asociado Universidad Pedagógica Nacional.

2 Tres denominaciones podrían utilizarse para referirme al rol que jugué en relación con el equipo de investigación: director, asesor o tutor. Aunque el Rector insistió en la primera denominación, figuré como asesor para los efectos de la contratación, pero me siento más cómodo con el nombre de **tutor**, por lo que este significa en la tradición de las artes: el apoyo de un maestro experto a los profesionales en formación.

3 Este artículo complementa las reflexiones que he hecho en otro trabajo intitulado: **Aluna, lecciones de una experiencia de formación de maestros para la investigación**, el cual está en curso de publicación.

1. LA RELACIÓN CON EL GRUPO

Al despegar el proyecto, abrigué la idea peregrina de manejar las cosas desde el margen, intentando una relación de tipo tangencial. La realidad fue muy diferente; a medida que fuimos avanzando, la dinámica misma del proyecto me fue succionando hacia adentro. Me fui entusiasmando de tal manera que, cuando menos pensé, ya era uno más del grupo. En todo caso siempre tuve claro que mi relación con el grupo estaba orientada por la ambición de promover su capacidad de auto-organizarse y auto-determinarse.

Y, para ser consecuente con este principio de autorregulación, era necesario:

- confiar en el grupo y en sus potencialidades.
- promover la confianza del grupo en sí mismo.
- no hacer por el grupo lo que este podía hacer por sí mismo.

- no hacerle el juego a los intentos, no siempre conscientes, de establecer o restablecer relaciones de dependencia; intentos que aparecen sobretodo en ciertos momentos del proceso marcados por incertidumbres, desconciertos o situaciones conflictuales; me refiero a esos momentos en que todo el grupo voltea su mirada hacia el Tutor, para decirle gestualmente o con palabras: todos pueden callar menos usted, "estamos esperando la respuesta correcta".
- devolver las preguntas "angustias" al grupo, en forma de preguntas de tipo socrático.
- Renunciar a la idea de ser la figura central, y ubicarse entre las bambalinas del teatro, como una especie de consueta.

2. LOS ROLES DEL TUTOR

· Como facilitador de información

Para orientar el aprendizaje de la práctica investigativa y abrir horizontes sobre el conocimiento del objeto de estudio elegido, sentí la necesidad acuciante de estar "alimentando" al grupo con bibliografía pertinente, seleccionando en mi biblioteca personal, o en la de mi universidad, los materiales que me parecían más apropiados para ese propósito.

La selección y la entrega de estos materiales al grupo desencadenaba, a su vez, dos procesos complementarios: su lectura y su discusión. La lectura ocurría en la soledad de cada uno en relación con el texto entre-

gado, y la discusión ocurría en los escenarios de interlocución crítica. Los maestros investigadores estuvieron leyendo a todo lo largo del proceso investigativo, y estuvieron compartiendo intensamente el resultado de sus lecturas. De este modo se iba afirmando la idea de que el estudio individual era un requisito indispensable para potenciar el trabajo de grupo.

· Como facilitador de condiciones

La facilitación de condiciones y recursos tiene que ver con un componente de gestión. El tutor no puede esperar pasivamente que se reúnan las condiciones necesarias y suficientes para la implementación del proyecto. Debe buscarlas activamente y ayudar a que se produzcan.

Garantizada la financiación, recurso sine qua non, centré mi atención en garantizar los espacios y los tiempos, mediante acuerdos explícitos con los directivos. Aunque parece ser evidente que un proyecto de investigación necesita sus espacios y sus tiempos, la realidad es que algunos directivos, no todos afortunadamente, y más con sus actitudes que con sus palabras, lanzan el siguiente mensaje: "hagan todo lo que quieran por fuera del horario laboral, pero no me toquen los horarios". Esto significa, palabras más palabras menos, "Ustedes verán cómo se las arreglan para salir adelante con el proyecto. Porque el funcionamiento normal del colegio no puede ser alterado".

De este modo se sacrifica el proyecto ante el altar de las prácticas rutinarias de la institución (léase: status quo), sometiendo el proyecto al funcionamiento, cuando la lógica indica que es el funcionamiento el que

debe someterse al proyecto. Con este tipo de inflexibilidad, las iniciativas de investigación tienen dos alternativas: o terminan asfixiadas por el despotismo de las rutinas y se ven abocadas a desistir, o tienen que nadar contra la corriente pagando un alto costo psicológico por la sobrecarga laboral que se echan encima. Lo extraño es que los directivos no caen en la cuenta que esto no le conviene ni a los maestros, ni a la institución, ni a las familias de los maestros...

Obviamente las condiciones abarcan mucho más que los espacios y los tiempos, se necesita conseguir otros recursos, escenarios, herramientas, contactar personas, etc. Algunas de estas tareas las realicé personalmente, otras las delegué en la investigadora principal; con su ayuda se "patinaron" muchos procedimientos de rutina para agilizar decisiones requeridas para la obtención de recursos.

· Como mediador de situaciones conflictuales

Las situaciones conflictuales, todos los sabemos, emergen en el camino, aunque nadie las esté buscando conscientemente. Y en nuestro proyecto las hubo en abundancia. Resultan de la contraposición de posiciones, motivaciones, intereses, roles, enfoques, marcos teóricos o referenciales, etc. E inevitablemente calientan los ánimos, y elevan la temperatura ambiental. Las elevaciones del tono, el enrojecimiento de los rostros, e incluso las lágrimas, son sus indicadores más frecuentes.

En nuestra investigación sobre los PEI, hemos sugerido una hipótesis interpretativa: el grado de "temperatura" es directamente proporcional al grado de rigidez de nuestros mo-



delos mentales. Estamos ante un fenómeno propio de la termodinámica. Sin embargo, segunda hipótesis interpretativa, la "ebullición de las rigideces" es condición sine qua non "para transitar de las invarianzas cognitivas a la mutación de concepciones y de prácticas" (Avila y Camargo 1999: 87).

Dicho de otra manera: nuestros "modelos mentales", en gran medida inconscientes, necesitan someterse a la provocación, el acoso, y el calentamiento propio de la confrontación y de la crítica, para pasar de la inconciencia a la conciencia y de la rigidez a la flexibilidad. No estaría de más recordar que la expresión "forjar ideas" o "forjar hábitos", esconde una metáfora termodinámica: hay que poner los metales al rojo vivo, antes de forjarlos, es decir: antes de para darles nueva forma.

En este sentido mi papel como mediador no fue tanto el de reconciliar a los actores, para disolver o minimizar sus diferencias, sino más bien saber intervenir para explicitar y poner en evidencia las oposiciones y los contrastes entre posiciones diversas, a veces no muy conscientes, con el propósito de que los maestros puedan deconstruir sus ilusiones de homogeneidad y verse obligados a asumir conscientemente que son diferentes, que pueden tener posiciones diferentes y que las diferencias son una riqueza y un insumo para la producción cooperativa de conocimiento.

La dinámica del grupo estuvo atravesada por una lucha permanente entre lo nuevo y lo viejo, entre lo que está por morir y lo que está por nacer. Y mi papel, repito, no fue el de conciliar lo nuevo con lo viejo sino, más bien, el de promover la concien-

cia de los contrastes, y provocar la ebullición de las rigideces, para que estas se fueran descongelando, poco a poco, bajo el efecto del "calor cultural" (Morin).

• **Como observador e intérprete de la dinámica grupal**

Como tutor jugué un papel parecido al de un "árbitro", siempre atento a los modos de juego entre los miembros del grupo. Mi atención oscilaba entre lo implícito y lo explícito, seleccionando, entre la masa de datos, los que me parecían más significativos en relación con la tarea y con las metas. Si los "jugadores" se salían del tema, o iniciaban procesos no conducentes al cumplimiento de los objetivos, me las arreglaba para señalar lo que estaba pasando y, en ocasiones, tuve que pitar un "fuera de lugar". Aunque traté de evitar al máximo la "tarjeta roja", no pude evitar el recurso a la "tarjeta amarilla".

En algunos casos, cuando nadie se atrevía a emitir juicios que podrían herir susceptibilidades, tuve que pasar de observador a intérprete, avanzando hipótesis explicativas que connotaban valoraciones inevitables. Todo con el fin de contener el juego interactivo dentro de los marcos pertinentes y garantizar los modos más adecuados de interacción entre los miembros, en relación con el proyecto y sus tareas.

Puesto que las posiciones se expresan conversando, las diferencias se hacen conscientes conversando, el conocimiento se construye conversando y las tareas se asignan conversando, no debe extrañar que mis intervenciones más frecuentes tenían que ver con el uso de la palabra, y con las reglas explícitas o implícitas

que lo regulan. A los que se "sientan sobre la palabra" hay que recordarles el tiempo y el derecho que tienen los otros a intervenir. A los que se "salen del tema" hay que traerlos de nuevo a los temas pertinentes. A los que utilizan a sus colegas como simple auditorio para escuchar sus monólogos (relación instrumental), en ocasiones de forma compulsiva, hay que recordarles que hay tiempo para hablar y tiempo para escuchar. A los que interrumpen o irrumpen de manera intempestiva en la conversación, hay que hacerlos caer en cuenta de la oportunidad o inoportunidad de su intervención.

Los colegas que saben escuchar y sacan provecho de la conversación dan señales claras de su participación. Cuando estos intervienen, se nota que toman en consideración el tema y el curso de la conversación, hacen referencia a lo que dijeron los otros, y luego sí proceden a presentar sus aportaciones personales. Es claro que este modo de participación debe ser estimulado.

• **Hacer aflorar la estructura interna de la práctica**

El modelo de investigación-acción que hemos diseñado está intencionalmente diseñado para provocar y facilitar la manifestación de los esquemas mentales, y hacerlos pasar del estado de inconciencia al estado de conciencia, y del estado de rigidez al de flexibilidad, en un ambiente de comunicación intensa, profunda y comprometida.

El sujeto no puede tomar conciencia de los esquemas mentales que habitan su subjetividad, sino mediante procesos de objetivación lingüística que le permitan someterlos al

análisis y a la crítica propia y ajena. Los otros sirven de espejos para refractar los modelos mentales, o para contrastarlos con otros esquemas, diferentes o contradictorios.

Corresponde a cada uno de los participantes tomar de la discusión aquellos elementos que le permiten destruir o reconstruir, rectificar o ratificar sus maneras de ver, o de proceder.

Facilitar la reconstrucción del universo lingüístico que media las relaciones entre el sujeto pedagógico y su práctica.

Si alguna recomendación he formulado, con una cierta terquedad, a todos mis estudiantes y colegas, es la de cultivar una conciencia vigilante ante nuestros modos de hablar. He insistido en que la cultura académica no puede dejar pasar una sola palabra cuya comprensión sea desconocida. He insistido en que ninguna palabra puede usarse a la ligera en el mundo académico. He insistido en que todas y cada una de las categorías especializadas, incluso las que tienen apariencia de inocencia, están cargadas de precomprensiones. Y que cada una de estas precomprensiones está so-

portada por modelos mentales hondamente arraigados en hábitos, más o menos conscientes.

En este sentido puede afirmarse que uno de los resultados más importantes del proyecto fue la reconstrucción que hicieron los maestros de todas aquellas categorías que mediaban la relación con su práctica pedagógica. Los maestros investigadores cambiaron la manera de nombrar sus prácticas, ámbitos, procedimientos e instrumentos, e incluso cambiaron la manera de nombrarse a sí mismos. Todo un desplazamiento lingüístico y conceptual, de suma importancia para quienes creemos que el lenguaje es una mediación constituyente del conocimiento, y una mediación constituyente del fenómeno organizacional, con repercusiones obvias en la constitución de la identidad profesional.

Crear puentes entre las universidades y las escuelas reales.

Cuando un asesor, como es mi caso, pertenece a y se mueve en el ámbito universitario, lo que hace al asesorar maestros que investigan en un ámbito escolar, es fungir como puente entre el conocimiento que circula en el mundo universitario y el cono-

cimiento que circula en el mundo escolar. La experiencia resulta benéfica para ambas partes. El maestro universitario puede conocer lo que realmente acontece en las escuelas, y comienza a entender que las facultades de educación elaboran sus proyectos de formación profesional, de espaldas a la experiencia de las escuelas reales. Por otra parte el maestro de educación básica se oxigena con los planteamientos teóricos que se ventilan en la universidad y, a su vez, puede hacer valer la pertinencia de su experiencia y de su conocimiento ante los académicos que "legislan" para la escuela, de espaldas a la escuela.

Este rol, de tender puentes, o de construir anillos retroactivos entre la Universidad y la Escuela, se revela de suprema importancia, como estrategia metodológica, para fomentar proyectos de investigación interinstitucionales que faciliten la circulación bidireccional de los saberes y los códigos propios de cada ambiente institucional. Y, por ello, estamos convencidos de que debería convertirse en **política oficial** de instituciones como el IDEP, COLCIENCIAS, y todos los Centros de Investigación de las Universidades privadas u oficiales.

RAP, Bogotá, Julio del 2002