

**ciimientos**  
Fundación para la Igualdad de Oportunidades Educativas

[WWW.CIMIENTOS.ORG](http://WWW.CIMIENTOS.ORG)

**LA ESCUELA MEDIA EN RIESGO**  
**¿Tutores al rescate?**

**Cimientos**

Programa de Investigación  
Graciela Krichesky (Directora),  
María Cortelezzi, Andrés Rotstein,  
Aldana Morrone y Daniela Cura

Imágenes de tapas:

Maxie Amena. Diario La Nación y banco fotográfico Cimientos.

Cimientos

La escuela media en riesgo ¿Tutores al rescate? / Cimientos dirigido por Graciela Krichesky. - 1a ed. - Buenos Aires: Fundación Cimientos, 2009.

76 p. ; 25x17 cm. - (Investigaciones)

ISBN 978-987-22284-4-6

1. Investigación Educativa. I. Krichesky, Graciela, dir.

CDD 374.07

Diseño de tapas e interiores: Ibris CGQ

Fecha de catalogación: 09/09/2009

Asistencia Técnica: Mariana V. Tealdi

# ÍNDICE

Introducción	9
1. Cambio de escenario socioeconómico, cultura juvenil y escuela media: distancias y problemáticas derivadas de un encuentro	11
2. Definiciones sobre el rol del tutor	13
3. Las características de los programas que incluyen figuras de apoyo a la escolaridad	16
4. Las escuelas, desde la mirada de sus habitantes	20
5. Del "tutor prescripto" al "tutor real"	23
6. ¿Para qué sirve un tutor?	44
7. Sobre el rol deseado, el rol jugado y sus límites	49
8. Conclusiones	55
9. Reflexiones finales: volver a la escuela	58
Anexo I: Programa de Becas Escolares	59
Anexo II: Perspectiva metodológica	71
Anexo III: Dimensiones de análisis	74
Bibliografía	75

*Queremos agradecer*

*A los alumnos, profesores, tutores y directivos que han participado en este proyecto y que con sus aportes nos permitieron desarrollar esta investigación.*

*A Antares Naviera S.A., que en el marco del festejo de su 90° Aniversario hizo posible esta investigación y su publicación.*

# Introducción

**Cimientos** es una organización sin fines de lucro que nació a mediados de 1997 con la convicción de que la educación es la herramienta por excelencia para superar el círculo vicioso de la pobreza - falta de formación - exclusión social. Esta convicción dio origen a los programas de Cimientos y sigue siendo hoy la motivación de su accionar.

En su visión, Cimientos aspira a un futuro en el que esté garantizado el acceso a una educación de calidad para todos, y en el que los niños y jóvenes de bajos recursos socioeconómicos tengan la posibilidad real y efectiva de ejercer su derecho a la educación. El acceso y la permanencia en el sistema educativo formal constituyen hoy problemáticas ineludibles, ya que es el acceso a la educación aquello que permite a los jóvenes desarrollarse personalmente, integrarse socialmente, prepararse para insertarse en el mundo laboral y comprometerse activamente en el ejercicio de la ciudadanía. El acceso de toda la población a una educación de calidad contribuye al logro de una sociedad más equitativa y con lugar para todos.

En 2007 Cimientos crea su Programa de Investigación, con el objetivo de producir y profundizar el conocimiento en aquellas temáticas educativas sobre las que centra su accionar, con el fin de enriquecer acciones actuales, elaborar insumos para diseñar nuevos programas y contribuir al desarrollo de políticas educativas.

Con el proyecto de investigación "Inclusión escolar en el nivel medio: una mirada sobre las estrategias de apoyo a la escolaridad", cuyos resultados se presentan en este libro, Cimientos se propuso recabar información sobre diversos programas tanto jurisdiccionales, provinciales y nacionales como desarrollados por Organizaciones de la Sociedad Civil -OSC- que apoyan la escolaridad de los alumnos, en búsqueda de regularidades en las estrategias de acompañamiento y de un análisis que permita conocer las características que asumen al ser implementados. La intención final es contribuir al enriquecimiento de programas en curso y al diseño de estrategias de apoyo a la escolaridad que impacten en la trayectoria escolar de los alumnos.

Desde hace ya varios años, los procesos de ingreso a la escuela media de sectores de la población que tradicionalmente habían estado excluidos de ella se vieron acompañados por indicadores de fracaso en las trayectorias escolares de estos mismos alumnos pertenecientes a hogares socioeconómicamente vulnerables: altos índices de repitencia, ausentismo y abandono escolar. Ante este preocupante panorama, tanto el Ministerio Nacional de Educación como ministerios jurisdiccionales y también Organizaciones de la Sociedad Civil han desarrollado múltiples programas en los que se proponen dar apoyo a los procesos de escolaridad de los alumnos. Los objetivos explícitos de estos programas son, en todos los casos, disminuir el bajo rendimiento de los alumnos, el ausentismo, la repetición de cursos, evitar la deserción y aumentar los índices de promoción y retención escolar.

Si bien en la Argentina existen estudios que relevan las numerosas acciones nacionales y jurisdiccionales tendientes a favorecer la inclusión de los alumnos en la escuela (CIPPEC, 2007), no hay aún investigaciones que sistematicen las estrategias de apoyo a la escolaridad que tomen como eje el acompañamiento al estudiante y cómo valoran o significan estas acciones los jóvenes, los docentes y las familias.

Las preguntas que guían el presente estudio son las siguientes:

- ¿QUÉ OBJETIVOS PERSIGUE LA INCORPORACIÓN DE ESTAS ESTRATEGIAS AL ÁMBITO ESCOLAR?
- ¿QUÉ ACCIONES SE DESPLIEGAN AL INTERIOR DE ELLAS?
- ¿DE QUÉ MANERA COLABORAN LAS DIVERSAS FORMAS DE APOYO A LA ESCOLARIDAD ACTUALES CON EL LOGRO DE TRAYECTORIAS ESCOLARES DE IMPACTO?
- ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS MUESTRAN LAS "BUENAS PRÁCTICAS" DE ACOMPAÑAMIENTO DE LA ESCOLARIDAD QUE PERMITAN NUTRIR TANTO A LAS ESTRATEGIAS ANALIZADAS COMO A FUTURAS ACCIONES?
- ¿QUÉ PISTAS NOS BRINDAN LAS DIFERENTES ESTRATEGIAS DE APOYO A LA ESCOLARIDAD EN USO PARA RENOVAR A LA INSTITUCIÓN ESCOLAR A PARTIR DE LOS APRENDIZAJES QUE PROPICIAN?

Con este fin se propusieron los siguientes objetivos:

**I. INDAGAR LAS CARACTERÍSTICAS DE DISTINTAS ESTRATEGIAS DE APOYO A LA ESCOLARIDAD VIGENTES EN LAS ESCUELAS MEDIAS DEL PAÍS.**

**II. IDENTIFICAR EN LAS DIVERSAS FORMAS DE APOYO A LA ESCOLARIDAD BUENAS PRÁCTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO.**

Constituyen las unidades de análisis de esta investigación cuatro programas que incluyen estrategias de apoyo a la escolaridad: Programa de Becas Escolares de Fundación Cimientos; Programa Nacional Aprender Enseñando; Programa de Tutorías de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Programas de Tutorías Provinciales.

Los capítulos que siguen se estructuran de la siguiente manera: el capítulo 1 presenta un breve marco conceptual sobre el rol del tutor, que aporta una perspectiva sobre este polifacético actor escolar. El capítulo 2 muestra el enfoque metodológico adoptado para esta investigación, y se especifican allí las características de la muestra y de las escuelas seleccionadas para la investigación. El capítulo 3 describe las características básicas de cada uno de los programas que forman parte de la muestra y que incluyen estrategias de apoyo a la escolaridad: el Programa de Becas Escolares Cimientos, el Programa Nacional Aprender Enseñando, los Programas de Tutorías de Reglamentación Provincial de Tucumán y Mendoza y el programa de Tutorías de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El capítulo 4 presenta un marco contextual de los programas y describe características de los alumnos y de las escuelas. En el capítulo 5 se exponen los primeros resultados de la investigación, relacionados con el rol del tutor prescripto y la práctica de tutoría que se lleva a cabo en las escuelas. En el capítulo 6 se intenta avanzar y profundizar en las relaciones que se entretienen en torno a la figura del tutor, su función y los logros resultantes de la práctica. El capítulo 7 se centra en aquello que los actores desearían respecto de ese rol. Finalmente se presentan, en sendos capítulos, las conclusiones, reflexiones finales y un anexo metodológico.

# 1. Cambio de escenario socioeconómico, cultura juvenil y escuela media: distancias y problemáticas derivadas de un encuentro

Los distintos programas de apoyo a la escolaridad surgen en nuestro país a fin de dar respuesta a los graves problemas de la repitencia, el ausentismo y el desgranamiento del sistema educativo (Dussel, 2004: 5; López, 2002: 22-26). Éstos se inician en el marco del aumento casi inédito de la escolarización que tiene lugar en la década del noventa, en la que se produce un importante proceso de masificación de la escuela secundaria, a partir del cual logran acceder a ella jóvenes originalmente marginados de ese nivel educativo, caracterizados por pertenecer a los sectores más vulnerables de la sociedad.

La escuela, a pesar de sus nuevos habitantes, no generó cambios significativos en su propuesta pedagógica, dirigida originalmente a "otros" jóvenes: otros porque las nuevas generaciones presentan rasgos bien diferentes a las pasadas, y otros, también, porque los que ahora acceden pertenecen a sectores que antes prácticamente no formaban parte de la matrícula escolar.

En su propuesta y en su forma, la escuela media responde en sus mandatos y en sus prácticas a un diseño propio de la modernidad con propuestas homogéneas, métodos únicos, alumnos agrupados por edad, etc. Cuando la escuela secundaria se expande y crece, ya no puede garantizar que todos aprendan. Hoy, a pesar de que ha sido objeto de múltiples reformas en las últimas décadas, se ha acentuado la rigidez del modelo tradicional y se ha hecho cada vez más evidente la crisis de sentido y de identidad del nivel medio, producto de esas mismas transformaciones. La consecuencia más significativa de todo este proceso es la creciente disociación entre la oferta educativa y las necesidades y demandas sociales, lo cual repercute fuertemente en la calidad de los saberes que los jóvenes se apropián a partir de su recorrido por la escuela.

En este nuevo panorama marcado por los fenómenos ya descriptos, resultan pertinentes las preguntas que se formula Tenti Fanfani (2004): ¿quién se ocupa de los adolescentes en la escuela secundaria?; ¿quién se ocupa de los jóvenes que ni siquiera tienen una familia estructurada y en condiciones de sostenerlos en el difícil tránsito de la adolescencia a la juventud y la vida adulta?

Una de las respuestas a estos cuestionamientos podría materializarse en la figura del tutor. Tal como lo señala F. Acosta (2006: 22) en su investigación acerca de las características de escuelas ubicadas en contextos socioeconómicos desfavorecidos, los tutores son, junto con los psicólogos y los preceptores, los *nuevos mediadores*: no sólo los intermediarios entre los alumnos y la escuela o entre los alumnos y el conocimiento, sino también entre alumnos y familia, familia y escuela, etc. Desde este rol, la institución habilita lugares de escucha y reconocimiento de los jóvenes en tanto alumnos y en tanto sujetos.

Hoy, la Ley de Educación Nacional alude a las "alternativas de acompañamiento de los jóvenes, tales como tutores o coordinadores de curso, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los alumnos". Asimismo, en un documento preliminar sobre la educación secundaria elaborado por el Consejo Federal de Educación (2008), se indica que "Las instituciones tienen que ser capaces de seguir la trayectoria escolar de sus estudiantes y de generar las estrategias

de retención para un aprendizaje exitoso". Además, agrega que "las instituciones deben tener un sistema de apoyo a los estudiantes que presenten dificultades. Este apoyo debe suponer no sólo una atención más personalizada sino también la variación de estrategias de enseñanza. Esta atención puede estar a cargo de las tutorías. Dado que se cuenta con algunas experiencias interesantes en ese sentido, alentadas por las jurisdicciones y por algunos programas nacionales, habría que capitalizarlas al momento de convertirlas en una estrategia más general".

Los capítulos que siguen intentan relevar las características de estos roles de apoyo a la escolaridad, a partir de una investigación que toma como objeto de estudio a programas que incluyen en el centro de la estrategia diseñada la figura de un tutor o de un encargado de acompañamiento.

## 2. Definiciones sobre el rol del tutor

Los proyectos que proponen introducir la figura del tutor se han convertido tanto en herramientas importantes como en estrategias para mantener a los alumnos en la escuela media a través del seguimiento de su trayectoria escolar. Esta figura ha sido objeto de diversos análisis que caracterizan al rol desde distintas perspectivas. A continuación se presenta una revisión de las principales conceptualizaciones sobre el tutor.

De acuerdo con Terigi y Jacinto (2007: 113-115), el tutor "cumple con la función de dar apoyo, seguimiento y orientación" a los estudiantes en el proceso de adaptación a la escuela media", para de ese modo "facilitar las experiencias individuales y grupales de los alumnos en los procesos vinculados con el estudio y con la inserción social en la clase y en la institución". Así, sus tareas específicas lo diferencian del trabajo concreto del profesor de aula. Más allá de las variantes en las propuestas que analizan la experiencia de la tutoría en escuelas secundarias latinoamericanas, pueden identificarse algunos denominadores comunes. Según las autoras "*se espera del tutor...*

- *que tome el régimen académico de la escuela como asunto de trabajo con los estudiantes, explicitándoles cuestiones como los ritmos y ordenamientos de las instancias curriculares que deben cursar, las etapas de gestión de la convivencia en las que pueden participar, las funciones incluidas en la escuela con fines docentes o con otros fines, el régimen de evaluación, calificación y promoción, etc.;*
- *que realice el seguimiento de cada alumno y de cada grupo a cargo, haciendo hincapié en los procesos de los estudiantes en las distintas asignaturas, en los resultados y en la experiencia escolar en general;*
- *que promueva entre los profesores de un mismo grupo de alumnos el intercambio de información de los estudiantes y los grupos para que los docentes puedan revisar o ajustar sus propuestas de trabajo, y*
- *que lleve adelante contactos sostenidos con las familias de los estudiantes para informarles sobre la marcha de sus aprendizajes, para recabar su apoyo frente a las dificultades, etcétera."*

Para Canteros et al. (1997), la función del tutor es la de "facilitador". Su tarea se centra en "el análisis para la resolución de problemas que se presentan en lo real de lo cotidiano (...). Un saber hacer que pueda concluir en posicionamientos responsables frente a cuestiones pragmáticas y éticas". Como afirman los autores, se trata de una función "productora de subjetividad". El concepto de "facilitador" se vería relacionado con la *producción de la subjetividad*, pensando en cómo lograr una construcción conjunta (entre tutor y alumno) de una subjetividad escolar y personal, para que el alumno se mantenga en la escuela, evitando su deserción o repetición. Desde esta perspectiva, sin bien el objetivo es que el alumno permanezca en la escuela, se incluye además un eje explícito dirigido a acompañar la construcción de subjetividad por parte del joven.

Para M. Krichesky (1999: 55), la tutoría "se fundamenta en la importancia del conocimiento de cada grupo escolar [...] si se desea tener una educación más adaptada a las necesidades y

dificultades de los alumnos". En dicho sentido, la definición formal del espacio específico del tutor es clave, si es que se pretende establecerlo como un rol concreto dentro de la escuela. Es así que el autor menciona "una educación más adaptada" al alumno, ya que la presencia del tutor implicaría redefinir espacios físicos, sociales y estructurales, para así lograr una vinculación positiva con los alumnos.

Desde otro enfoque, M. Urresti (2000) enmarca la figura del tutor dentro de los procesos de *fragmentación social y desinstitucionalización escolar* que generan casos de fracaso escolar. El autor confirma que la escuela "ya no garantiza, ya no asegura, y está, en todo caso, en un contexto de defensa contra la caída social, hecho inminente (al menos como fantasma) que conmueve los imaginarios que durante tanto tiempo la acompañaron". Desde este enfoque, el objetivo del tutor "es lograr la disminución del fracaso y la deserción escolar: deberá tratar de recuperar a los que se alejaron, retener en el sistema a aquellos que podrían abandonarlo y ayudar a que, los que se queden, mejoren su rendimiento". Reconocer su función principal como consejero, fuente de apoyo, generador de propuestas y de contención, implica posicionarlo como un brazo articulador capaz de absorber conflictos disgregadores y transformarlos en motores de integración.

Y continúa: "El profesor tutor, en términos culturales, será una especie de conversor, de traductor entre los unos y los otros, un mediador simbólico que tratará de que los que estén de cada lado del circuito comunicativo (institución y alumnos) se puedan entender de la manera más transparente que sea posible. Casi al modo de un antropólogo dirigiéndose hacia una cultura ajena, el profesor tutor tratará de descifrar los significados de la cultura de los adolescentes para aproximar los puntos de vista de los actores involucrados en cada espacio de conflicto". Urresti remarca el rol de mediador del tutor, como aquel que "descifra" significados para acercar a la institución y a los jóvenes.

En algunos casos, el acompañamiento de los alumnos está articulado con acciones dirigidas a los adultos que rodean al niño o joven. Martínez González et al. (2000: 1) afirman que la participación de las familias en las escuelas "es eficaz para controlar y prevenir el fracaso escolar, no sólo por el apoyo que los/as alumnos/as reciben de padres y madres y de sus profesores en su proceso de aprendizaje, sino también por la continuidad que perciben entre los objetivos educativos que se proponen en el ámbito familiar y los que se proponen en el ámbito escolar". Para ello, uno de los pilares de las experiencias desarrolladas son las tutorías con padres / madres y alumnos, intentando acercar a los primeros a la institución, interesándolos por la trayectoria educativa del hijo.

Para Satulovsky y Theuler (2009: 8) "la función tutorial se ha ido destacando en el escenario escolar como una posibilidad de llevar adelante una estrategia de sostén, orientación, acompañamiento y afirmación de los procesos de aprendizaje de los alumnos".

Según P. Viel (2009: 35), "La tutoría es una estrategia institucional de acompañamiento a los jóvenes mientras transitan la escolaridad secundaria. Su punto central es la construcción y legitimación institucional del rol del tutor como referente adulto de los jóvenes que desarrolla tareas específicas de orientación escolar. (...) Constituirse como referente implica ser reconocido como un adulto con autoridad y con posibilidades de orientarlos, guiarlos, ayudarlos".

Entre las muchas y distintas funciones y/o tareas asignadas, se espera que esta nueva figura se desempeñe colaborando en la resolución de las problemáticas que atraviesan hoy a la escuela media, como el bajo rendimiento y el abandono escolar. Más específicamente, se distinguen, entre los roles asignados: a) el pedagógico; b) el mediador con otros actores escolares y la familia.

En línea con la presente publicación, Viel (Op. Cit.: 39) afirma que "El tutor desarrolla sus tareas atendiendo las dimensiones académica y social de la escolaridad (...). Ambas (...) representan una díada de complementariedad".

En el siguiente cuadro se presenta una síntesis de las distintas descripciones del rol planteadas, las cuales se enmarcan en alguna de las dos dimensiones específicas:

<b>MEDIACIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● MEJORAR LA INTERACCIÓN Y COMUNICACIÓN ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS (TERIGI Y JACINTO)</li> <li>● MANTENER UN CONTACTO SOSTENIDO CON LAS FAMILIAS DE LOS ALUMNOS (ÍDEM)</li> <li>● RECUPERAR A LOS ALUMNOS QUE SE ALEJARON DE LA ESCUELA (URRESTI)</li> <li>● SER CAPAZ DE ABSORBER CONFLICTOS DISGREGADORES PARA TRANSFORMARLOS EN MOTORES DE INTEGRACIÓN (ÍDEM)</li> <li>● FUNCIONAR COMO MEDIADOR SIMBÓLICO, CAPAZ DE VINCULAR DE MANERA TRANSPARENTE LA COMUNICACIÓN ENTRE INSTITUCIÓN Y ALUMNOS (ÍDEM)</li> <li>● RESOLVER PROBLEMAS COTIDIANOS DEL ALUMNO (CANTEROS ET AL.)</li> <li>● SER UN INTERMEDIARIO ENTRE ALUMNO Y CONOCIMIENTO (ACOSTA)</li> <li>● CONSTRUIR SOPORTES MATERIALES Y SUBJETIVOS DEL ALUMNO (KAPLAN)</li> <li>● BRINDAR CONSEJO Y APOYO Y SER GENERADOR DE PROPUESTAS (URRESTI)</li> <li>● BRINDAR UNA ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO DURANTE LA ESCUELA SECUNDARIA (VIEL)</li> </ul>
<b>PEDAGÓGICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● AYUDAR A QUE LOS ALUMNOS MEJOREN SU RENDIMIENTO (URRESTI)</li> <li>● ACOMPAÑAR EN EL APRENDIZAJE Y LA EXPERIENCIA ESCOLAR (TENTI)</li> <li>● DAR APOYO, SEGUIMIENTO Y ORIENTACIÓN (TERIGI Y JACINTO)</li> <li>● FACILITAR LAS EXPERIENCIAS INDIVIDUALES Y GRUPALES DENTRO DE LA INSTITUCIÓN (ÍDEM)</li> <li>● DISMINUIR EL FRACASO ESCOLAR Y LA DESERCIÓN (URRESTI)</li> <li>● RETENER A LOS ALUMNOS QUE QUIEREN ABANDONAR (ÍDEM)</li> <li>● PROMOVER EL SEGUIMIENTO PERSONALIZADO DE LOS ALUMNOS CON EL FIN DE DETECTAR PROCESOS QUE DERIVEN EN INSTANCIAS DE FRACASO ESCOLAR Y/O DESERCIÓN (KRICHESKY, M.)</li> <li>● SER UN FACILITADOR PARA PRODUCIR SUBJETIVIDAD CONSTRUCTIVA EN LO ESCOLAR (CANTEROS ET AL.)</li> <li>● REFORZAR LO ESCOLAR DESDE EL AFECTO, LA CONTENCIÓN Y LA MOTIVACIÓN (URRESTI)</li> </ul>

Si bien ambas funciones no son excluyentes, este estudio intenta comprender cuáles de ellas son las que el tutor asume, tanto desde la perspectiva de los distintos programas de apoyo a la escolaridad como desde la práctica cotidiana en la escuela.

Respecto del concepto de mediación y tomando distancia de la postura de Satulovsky y Theuler (Op. Cit.: 40), desde la presente investigación se postula la función de mediación como una de presencia, interacción y vinculación entre los distintos actores presentes en lo escolar, y no como una función de "estar en el medio", de centralización de la resolución de conflictos. Esta diferencia es clave, porque desde nuestra perspectiva, la imagen del tutor como mediador es una imagen de presencia, de articulación, de escucha y de atención.

### 3. Las características de los programas que incluyen figuras de apoyo a la escolaridad

En la Argentina, la tutoría fue introducida en forma experimental<sup>1</sup> en la Escuela Normal Mixta "Juan Bautista Alberdi" a partir del año 1970 (bajo el nombre "Proyecto N° 13"). Su tarea central estaba orientada a brindar apoyo pedagógico a los estudiantes fuera de las horas de clase. La experiencia del Proyecto 13 constituye un antecedente de las estrategias que, en la actualidad, son contenidas en diversas normativas, programas y proyectos en busca de diversos y/o múltiples objetivos.

Una primera aproximación a distintos programas que brindan apoyo a la escolaridad y a la bibliografía acerca de estas estrategias permite visualizar las siguientes clasificaciones no-excluyentes:

<b>CLASIFICACIÓN DE PROGRAMAS QUE BRINDAN APOYO A LA ESCOLARIDAD</b>	
<b>SEGÚN EL ENTORNO EN EL CUAL SE DESARROLLAN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● VIRTUALES</li> <li>● SEMI PRESENCIALES</li> <li>● PRESENCIALES</li> </ul>
<b>SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO EN EL CUAL SE INSERTAN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● BÁSICO</li> <li>● MEDIO</li> <li>● SUPERIOR NO UNIVERSITARIO</li> <li>● UNIVERSITARIO</li> </ul>
<b>SEGÚN EL ORIGEN Y LA ARTICULACIÓN CON EL SISTEMA ESCOLAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● DISEÑADO E IMPLEMENTADO POR LA ESCUELA</li> <li>● DISEÑADO POR AGENTES EXTERNOS E IMPLEMENTADO POR PERSONAL DE LA ESCUELA</li> <li>● DISEÑADO E IMPLEMENTADO POR AGENTES EXTERNOS</li> </ul>
<b>SEGÚN EL SUJETO DE LAS ESTRATEGIAS UTILIZADAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ALUMNO</li> <li>● FAMILIA</li> <li>● PERSONAL DOCENTE</li> <li>● RELACIONES INTERINSTITUCIONALES</li> </ul>
<b>SEGÚN LA ESTRATEGIA UTILIZADA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● INDIVIDUALES</li> <li>● GRUPALES</li> <li>● INDIVIDUALES Y GRUPALES</li> </ul>

En el caso de la presente investigación nos centramos en programas presenciales, que se inserten en la escuela media, diseñados por agentes externos e implementados por personal de la escuela y diseñados e implementados por agentes externos; el sujeto de las estrategias utilizadas son los alumnos y se utilizan estrategias individuales, grupales o ambas.

A continuación se exponen las características principales de los cuatro programas relevados en este estudio: Programa de Becas Escolares (Fundación Cimientos); Programa Nacional Aprender

<sup>1</sup>La prosecución de su experiencia fue autorizada en el año 1966 por la Dirección General de Enseñanza, en resolución contenida en Expediente N° 48.361/63. Prof. Luis Eduardo Salinas, Rector". (Proyecto N° 13, 1970)

Enseñando (desde el Ministerio de Educación); Tutorías de la Ciudad de Buenos Aires (resolución 560/5); Programas de Tutorías de Reglamentación Provincial (Mendoza, resoluciones 167/5 y 901/7; Tucumán, resoluciones 1180/5 y 3375/5).

Si bien estos programas no agotan las experiencias de tutorías que se desarrollan en el país, fueron seleccionados por considerarlos representativos del resto de las propuestas que incluyen alguna figura que acompaña la escolaridad de los jóvenes en la escuela media.

**El Programa de Becas Escolares de Cimientos (PBE)** está constituido sobre tres pilares: un aporte económico mensual, un acompañamiento educativo y jornadas de encuentro. El acompañamiento se presenta como una instancia de orientación educativa complementaria a la escuela, y es un espacio de apoyo para el desarrollo de una escolaridad exitosa. La tarea de acompañamiento es llevada a cabo por la figura del Encargado de Acompañamiento (EA) a través de entrevistas mensuales que tienen lugar en las escuelas a las que concurren los alumnos becados. El EA, de función tutorial, guía a los participantes del programa para que logren permanecer en la escuela, mejorar su actitud general y valoración de cara a lo escolar y alcanzar su título secundario. Este trabajo se hace a través del establecimiento de pequeños propósitos mensuales de superación personal que estimulan y fomentan el esfuerzo y la responsabilidad crecientes.

El trabajo del PBE Cimientos se concentra en el nivel de enseñanza medio, por eso, las escuelas que participan tienen el tercer ciclo de EGB completo y/o Polimodal; y deben poseer una matrícula mayoritariamente de bajos recursos socioeconómicos. La selección de alumnos se realiza, por lo general, en 7° año o su equivalente. Los requisitos para la incorporación al PBE son: mostrar interés, deseo y compromiso con el estudio (se tiene en cuenta la trayectoria escolar del candidato a través de la observación de su rendimiento y de las faltas a clase); pertenecer a una familia de bajos recursos; contar con un adulto que se haga responsable por el uso de la beca.

Desde la tarea de acompañamiento mensual, se orienta al alumno para que cumpla, en primer lugar, con sus responsabilidades escolares de esforzarse en el estudio y trabajo escolar; mantenga buena conducta; y por último, cumpla con el 75% de asistencia. Paralelamente, respecto del programa, se pide la participación mensual en la entrevista de acompañamiento con el EA que se lleva a cabo en la escuela (de entre 30 y 40 minutos de duración). Dicha participación es requisito indispensable de permanencia en el PBE. Deben asistir a la entrevista el alumno becado y su responsable adulto. En esta entrevista se trabaja con el alumno y su responsable, se lo acompaña en lo escolar, se le brindan estrategias y se buscan alternativas para ir superando las dificultades. Se evalúa, cada mes, el cumplimiento de los compromisos acordados; y es dicho cumplimiento el que habilita la posibilidad del cobro mensual de la beca económica. Existe la posibilidad de que un alumno becado no cobre un mes la beca si no se han cumplido los compromisos. Lo que nunca se suspende es el acompañamiento personalizado mensual.

El EA, por lo general, suele ser egresado o estudiante avanzado de las carreras de Ciencias de la Educación, Psicopedagogía, Psicología, Counseling o Profesorados diversos. Sin embargo, lo que se prioriza es que sean personas idóneas, capaces de empatizar con los alumnos y aptos para trabajar sobre lo propiamente escolar. Cada EA tiene entre 35 y 40 becados a cargo. A su vez, cada EA es acompañado en su trabajo por un supervisor. Este último puede tener entre 7 y 10 EA a cargo.

De acuerdo con la evaluación de impacto del PBE Cimientos, los logros que alcanza el programa son: mayor estabilidad en la escuela; mayor presentismo en clase; mejores resultados de aprendizaje; más compromiso de los chicos con su proceso formativo; mayor participación de los padres en el seguimiento de la educación de sus hijos y en las actividades de la escuela<sup>2</sup>.

El **Programa Nacional Aprender Enseñando**<sup>3</sup> (PNAE) depende del Ministerio de Educación de la Nación. Se concibe a la tutoría como un espacio de apoyo pedagógico y socioafectivo al alumno. La propuesta implica trabajar en actividades de tutorías ejercidas por estudiantes de los cursos superiores de formación docente (SFD), que se efectivizan en el trabajo dentro del aula junto al profesor titular, durante las horas cátedra de Lengua y Matemática. Los tutores tienen que poseer capacidad de generar un vínculo positivo con los alumnos, de adaptarse a situaciones nuevas y al ritmo de aprendizaje de los chicos y chicas, predisposición para trabajar en equipo, respuesta creativa frente a las dificultades, capacidad de escucha y compromiso social.

Los tutores son supervisados por los docentes de la escuela a la que asisten. Además, los tutores responden a la figura de un Coordinador que actúa como nexo entre los diversos participantes, destinatarios y coprotagonistas (que debe ser docente de algún ISFD o Universidad), y puede tener a cargo hasta 10 tutores. Por su parte, cada tutor tendrá un grupo de hasta 10 alumnos a cargo.

Los alumnos que pueden participar son aquellos que cursan desde EGB1 a Polimodal, con una situación socioeducativa vulnerable. Su selección se realiza de manera conjunta con la escuela, la cual nombrará un referente docente para cada grupo de alumnos. Para participar se requiere del permiso y compromiso escrito de los padres, ya que se está incluyendo dentro del aula un estudiante de profesorado.

Los logros del programa son (según un Documento del año 2006): aumento espontáneo de la demanda de tutores; heterogeneidad de instituciones y carreras; adhesión y compromiso; aprobación de exámenes en porcentajes significativos; apropiación y compromiso; ámbito propio; aprendizaje cooperativo; tutorados que ayudan a otros compañeros; articulación con organismos e instituciones; agradecimiento de padres; valoración de la posibilidad de descubrir nuevas realidades; seguimiento personalizado; atención a problemáticas socioafectivas y no sólo pedagógicas: permanencia de los tutorados en los encuentros; tutores que afianzaron su vocación docente.

El espacio de **Tutoría de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires**<sup>4</sup> concibe a las tutorías como "una instancia abocada al apoyo, al seguimiento y la facilitación de las experiencias individuales y grupales de los alumnos en los procesos vinculados con el estudio y con la inserción social en la clase y en la institución".

En ese sentido, el tutor "realizará el seguimiento de los alumnos y los grupos en el proceso y resultado de las diversas asignaturas y de las experiencias escolares en general; documentará el proceso de escolaridad de los alumnos; asistirá a los alumnos en la adquisición de las diversas estrategias de aprendizajes; recomendará sobre la asistencia de los alumnos a instancias de apoyo".

---

<sup>2</sup>Por ser de especial interés para Cimientos la indagación sobre las características del acompañamiento que brinda el PBE a los estudiantes, en el anexo I se profundiza en el análisis de esta estrategia de apoyo a la escolaridad.

<sup>3</sup>[www.ses.me.gov.ar/aprender\\_ense/documentos/boletinotubre2005.pdf](http://www.ses.me.gov.ar/aprender_ense/documentos/boletinotubre2005.pdf)

<sup>4</sup>Basado en el texto de la "Resolución 560 SED y modificaciones".

Las escuelas participantes del espacio de tutoría son todas las del ámbito de la Ciudad. El mismo criterio registrará para los alumnos. En el caso del "profesor-tutor", su función es electiva y depende de las disponibilidades de horario. El profesor-tutor debe ser docente titular y/o interino de la escuela y tener dos años de antigüedad. Para establecer el equipo pedagógico, se contará con un coordinador que asistirá a los tutores, planificando en forma conjunta con los tutores.

¿Cuáles son los logros del programa? "El sistema de tutorías afianza el vínculo de los alumnos con los profesores; ayuda a los estudiantes a poder descubrir y asumir sus dificultades; promueve una integración y mejor comunicación entre los propios alumnos; refuerza la identidad del docente con el colegio; la experiencia favorece la formación de equipos de trabajo entre los profesores del colegio."

El proyecto de **Tutoría de Reglamentación Provincial de Tucumán** (RP) depende de la Secretaría de Estado y Educación de Tucumán; mientras que el proyecto de **Tutoría de Reglamentación Provincial de Mendoza** es dependiente de la Dirección General de Escuelas. Respecto de los tutorados, en RP Tucumán se especifica que el alumno es el destinatario principal del Espacio de Tutoría, el cual promueve su desarrollo integral bajo la responsabilidad de los Supervisores, el Equipo Directivo y el cuerpo docente de cada institución (Res. 1180/5). En Mendoza no se especifica nada al respecto.

En ambos casos se presenta la tutoría como un espacio en el que el alumno puede plantear sus demandas, necesidades y dificultades. No obstante, en RP Mendoza, se piensa el accionar del coordinador pedagógico, además, desde un punto de vista más amplio, en cuanto sus funciones incluyen crear instancias de enseñanza, estimular la comunicación dialogal, constituirse en referente vincular, construir un proyecto común del grupo-clase, apoyarse en los Asesores pedagógicos y/o de los Servicios de Orientación, y por último, realizar un seguimiento permanente del alumno (Res. 167/5, anexo - DGE Mendoza).

Se trabaja con la totalidad de las escuelas de cada localidad. Los alumnos que participan cursan el tercer ciclo de EGB, en el caso de Tucumán, y entre EGB3 y Polimodal en Mendoza. No se especifica tampoco cuáles son las responsabilidades del tutorado, aunque dicha participación es obligatoria para los alumnos y por interés propio en el caso de los docentes de Tucumán; los coordinadores pedagógicos de Mendoza son figuras externas a la escuela, en general con formación en áreas de psicopedagogía y educación.

En cuestión de logros, no se encontró ningún documento oficial o periodístico que dé cuenta de los resultados de la tutoría en el caso de las Reglamentaciones Provinciales.

## 4. Las escuelas, desde la mirada de sus habitantes<sup>5</sup>

Como se mencionó anteriormente, las 11 escuelas que conforman la muestra son instituciones "urbano-marginales"; atienden población en contexto de pobreza y exclusión social y se encuentran ubicadas en las zonas más deterioradas de las provincias que se incluyen en el trabajo.

Según los testimonios de los entrevistados, las escuelas comienzan a dar respuesta a necesidades insatisfechas de los jóvenes que a ellas asisten excediendo su función exclusivamente educativa. Actualmente las escuelas ocupan un lugar fundamental en la provisión de alimentos, útiles e inclusive vestimenta de los alumnos. Investigaciones como las de Patricia Redondo (2004) y Silvia Duschavtzky (2000) dan cuenta de su rol asistencial.

Los entrevistados afirmaron al respecto:

### PBE - Escuela C - Director (168:195)

*-Yo creo que... no... fundamentalmente, no te digo como directivo sino como docente en sí, creo que no fuimos preparados para asumir ese tipo de rol. Inclusive no estamos preparados para estar en un comedor, no estamos preparados para dar zapatillas, no estamos preparados para ser psicólogos, sociólogos, es decir nosotros estamos cubriendo una falencia a nivel Estado, a nivel gobierno, que no sabe o no quiere llevar adelante, entonces le da a la educación o al sistema educativo para que cubra todos estos baches. (...) Que un maestro tenga que estar en un comedor, enseñándole a tomar un cubierto, a decirle cómo se tiene que comportar en la mesa, o a repartir leche o el pan, porque la maestra es la maestra, y era para enseñar y no para repartirle la comida a los chiquitos, pero hoy estamos cumpliendo ese rol, porque podríamos ocuparnos de cosas que nos corresponde.*

Los directivos entrevistados en muchos casos afirman que ni ellos ni los docentes han sido preparados para asumir las nuevas funciones que acompañan a la práctica docente.

Los actores entrevistados, al describir el contexto social de los alumnos, reiteran las descripciones que señalan que las familias de los alumnos cobran un "plan trabajar"<sup>6</sup>, que no tienen un trabajo estable o que sus viviendas son muy precarias, datos observables que contextualizan la realidad de estos jóvenes. Destacan además el nivel de violencia en el que se encuentran inmersos. Este contexto violento atraviesa la escuela y se resignifica en ella adquiriendo formatos específicamente escolares:

---

<sup>5</sup>En esta descripción no se distinguirá por escuela o programa, ya que todas las escuelas tienen en común el trabajo con alumnos pertenecientes a sectores populares y por ello fueron seleccionadas para este trabajo. Ciertamente, si profundizáramos en este aspecto probablemente se podrían hacer distinciones entre las escuelas, cuestión que excede el marco de esta investigación.

<sup>6</sup>En referencia al "Programa Jefas y Jefes de Hogar Desocupados", el cual "ha sido creado a través del Decreto N° 565/02 del Poder Ejecutivo Nacional y la normativa complementaria que reglamenta su ejecución, elaborada por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación". En Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados. Manual de Instrucciones para Municipios y Consejos Consultivos, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Nación. Revisado el 2 de septiembre de 2008.

Disponible en: <http://www.trabajo.gov.ar/programas/sociales/jefes/files/instructivojefasyjefes.pdf>

### **PNAE - Escuela A - Director (22:30)**

*-Violento es que viven en ámbitos violentos en el barrio y que esas conductas después las traen a la escuela. Hemos tenido muchas peleas afuera de la escuela, dentro las tenemos más o menos controlado, pero a veces salen otro tipo de agresión, que no es únicamente con las manos, o con armas, sino la agresión verbal, física, eso se da mucho.*

Las características de los profesores, en la mirada de los directivos, terminan de configurar una imagen de escuela en crisis, dado que los aspectos más resaltados fueron el ausentismo, la falta de experiencia, la falta de formación para llevar adelante las nuevas tareas que implica el sistema educativo actual y la falta de tiempo para dedicarle a los alumnos.

En las citas de los directivos, el ausentismo docente es planteado como una cotidianeidad de la escuela:

### **RP - Escuela B - Director (328:344)**

*-Nosotros el mes pasado tuvimos un ausentismo del 10%, que no es malo, en otras escuelas más o menos ronda el 12%, entonces estuvimos por debajo de la media el mes pasado. Hay picos, hay picos en los meses cercanos a las vacaciones y después agosto y septiembre.*

### **PNAE - Escuela B - Director (72:80)**

*-¿Y por qué se da el ausentismo docente? -Y mirá, a veces tiene justificativo por enfermedad, porque tienen hijos enfermos, o porque han tenido exámenes. Pero en la mayoría de los casos, es porque hoy hace frío y faltó, hoy hace calor y faltó, y pasado faltó por las dudas, y hoy me quedo jugando... y, no hay un motivo lógico y justificado, hay una falta de compromiso general. Lo que estamos viendo es que por más que hagamos reuniones y asesoramiento, no cambia la cosa. El nivel de ausentismo, diario, debe ser del 30%.*

Por otro lado, se asume como característica de las escuelas la falta de tiempo de los docentes para dedicar a su tarea frente a la necesidad de diversificar su trabajo en varias instituciones. Esta situación los obliga a trabajar menos horas por escuela, impidiéndoles dedicar tiempo extra áulico a su tarea, situación que repercute inevitablemente en la relación alumno-docente.

### **PBE - Escuela B - EA (185:196)**

*-Si es una escuela media, como están planteadas las cosas, yo creo que el profesor no llega a conocer a los alumnos, yo lo digo como profesora que también soy en un colegio de enseñanza media. Vos entrás y salís del curso. Entrás, venís un día tres horas, y te vas. (...) Porque es pasar de una maestra con una actitud maternal, que los cuidaba, a veces subrayás tu cuaderno y te lo corrijo, me lo llevo, de repente a un lugar que los empiezan a tratar como adultos, entre comillas.*

### **Ciudad - Escuela B - Director (243:255)**

*-Se organiza todo lo mejor posible dentro de la disponibilidad horaria del docente, que es muy poca. Y ahora se nos complica más a partir del año pasado por la gran cantidad de jubilaciones que hubo. Teníamos docentes que se han retirado con 30, 36 horas, 20 horas, y un docente fue reemplazado*

*por cuatro o cinco personas. Entonces está todo dicotomizado. Antes teníamos un docente por ejemplo de Historia que tenía 20 horas de Historia, y ahora son cinco docentes que tienen 2 ó 3 horas cada uno, y entonces es más complejo para hacer un horario en común. Y eso lo charlábamos ayer y a todas las escuelas les pasa lo mismo.*

Nos preguntamos si estos rasgos críticos que señalan los directores de escuelas respecto de sus docentes guardan algún vínculo con el surgimiento y el lugar que ocupan estos "nuevos" actores escolares, los tutores. Más adelante, en el capítulo 7, retomaremos esta pregunta a partir de evidencias que surgen de la voz de los tutores.

## 5. Del "tutor prescripto" al "tutor real"

**El tutor en la normativa de los programas que incluyen figuras de acompañamiento a la escolaridad.**

El siguiente cuadro muestra los objetivos centrales de los programas que incluyen figuras de acompañamiento a la escolaridad.

<p><b>TUTORÍAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES</b></p>	<p>"A TRAVÉS DE LAS TUTORÍAS SE PROPONE CREAR CONDICIONES FAVORABLES PARA QUE TODOS LOS ALUMNOS TENGAN LA POSIBILIDAD DE APROVECHAR LO QUE LA ESCUELA LES OFRECE Y PERMANECER EN LAS AULAS APRENDIENDO LO QUE ELLA SE PROPONE ENSEÑARLES."</p> <p>"...CENTRANDO LA MIRADA Y LAS ESTRATEGIAS FUNDAMENTALMENTE EN LOS ALUMNOS QUE COMIENZAN A TRANSITAR LA ESCUELA SECUNDARIA."</p>
<p><b>TUTORÍAS PNAE</b></p>	<p>"PROMOVER TANTO LA PERMANENCIA COMO LA REINSERCIÓN DE NIÑOS, NIÑAS, ADOLESCENTES Y JÓVENES ENTRE 6 Y 18 AÑOS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIOEDUCATIVA Y ECONÓMICA, GENERANDO ESPACIOS DE APOYO A CARGO DE TÚTORES QUIENES, A TRAVÉS DE ESTA PRÁCTICA, RESIGNIFIQUEN LOS SABERES ADQUIRIDOS EN SU FORMACIÓN ACADÉMICA Y DESARROLLEN ESTRATEGIAS EDUCATIVAS ADECUADAS AL CONTEXTO."</p>
<p><b>PBE CIMIENTOS</b></p>	<p>"LOGRAR QUE COMPLETEN LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA; CONTRIBUIR A LA DISMINUCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR, DE LA REPITENCIA Y DEL AUSENTISMO A CLASES; MEJORAR LA CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE NIÑOS Y JÓVENES DE BAJOS RECURSOS SOCIO-ECONÓMICOS."</p>
<p><b>TUTORÍAS DE REGLAMENTACIÓN PROVINCIAL</b></p>	<p>"EL PROYECTO ANUAL DE TUTORÍA (...) CONTEMPLARÁ LA DEMANDA EXPRESADA POR EL GRUPO DE JÓVENES A TRAVÉS DE LA CONSULTA Y RELEVAMIENTO DEL PLANTEO DE NECESIDADES, DIFICULTADES, ETC. QUE LOS ALUMNOS EXPERIMENTAN EN LA VIDA ESCOLAR Y LA DEMANDA FORMULADA POR EL GRUPO DOCENTE." (RES. 1180 TUCUMÁN)</p> <p>"...APOYAR Y ORIENTAR AL ALUMNO EN EL USO Y DESARROLLO DE SUS POTENCIALIDADES Y HABILIDADES SOCIO-AFECTIVAS. (...) [Y EL] DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMPLEJAS QUE FACILITEN LOS APRENDIZAJES." (RES. 167 MENDOZA)</p>

De su análisis se desprende que, tanto en el PBE Cimientos como en las Tutorías de la Ciudad de Buenos Aires, el énfasis está puesto en la permanencia de los chicos en las escuelas. Asimismo, las Tutorías de PNAE también apuntan a que los jóvenes completen la escolaridad obligatoria. Por otro lado, las Tutorías de Reglamentación Provincial se "corren" de este objetivo, y señalan el propósito de que constituyan un espacio de consulta y relevamiento del planteo de necesidades, dificultades, etc. que los alumnos experimentan en la vida escolar y la demanda formulada por el grupo docente.

Desde este estudio, nos preguntamos cómo se desarrollan en la práctica las estrategias de acompañamiento a la escolaridad que estos programas plantean y qué corrimientos existen entre su fundamentación (que en todos los casos -salvo el del PBE Cimientos- responden a lineamientos políticos, ya sea del Estado nacional o de las jurisdicciones, ligados a las problemáticas de repetición y abandono escolar) y su desarrollo en las escuelas.

## 5.1 El tutor en la práctica institucional

### La formación de los tutores y el vínculo con la institución

Si bien cada programa establece reglas diferentes sobre la formación que deben acreditar, en términos generales los tutores han cursado carreras docentes o afines a la docencia, o carreras vinculadas a las Ciencias Sociales, como Psicología, Ciencias de la Educación o Psicología Social.

Solamente en dos de los programas estudiados -PBE Cimientos y el Programa de Tutorías de Mendoza, los tutores no son necesariamente docentes. En el resto son docentes o estudiantes. Asimismo, en el caso específico de PNAE, todos los tutores son estudiantes de magisterio o carreras docentes, ya que la práctica es un apoyo al docente en el aula, mientras que en los programas de Tutorías de la Ciudad de Buenos Aires y de Tucumán, los tutores tienen que ser docentes titulares de la escuela en la que ejercen.

El siguiente cuadro sintetiza, para cada programa, la denominación formal del tutor, su profesión y el tipo de vínculo con la institución en la que se desempeña.

PROGRAMA	DENOMINACIÓN DEL TUTOR	PROFESIÓN	VÍNCULO CON INSTITUCIÓN
REGLAMENTACIÓN PROVINCIAL MENDOZA	COORDINADOR	LICENCIADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, PSICÓLOGOS Y PSICÓLOGOS SOCIALES	INTERNO
REGLAMENTACIÓN PROVINCIAL TUCUMÁN	TUTOR	DOCENTES TITULARES	INTERNO
PNAE	TUTOR	ESTUDIANTES DE INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE	EXTERNO
PBE CIMIENTOS	ENCARGADO DE ACOMPAÑAMIENTO	LICENCIADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, PSICOPEDAGOGÍA, PSICOLOGÍA, COUNSELING O PROFESORADOS DIVERSOS	EXTERNO
TUTORÍAS CIUDAD DE BUENOS AIRES	TUTOR	DOCENTES TITULARES	INTERNO

## 5.2. Las dinámicas de los encuentros entre tutores y alumnos

En esta sección del estudio se profundizará en aspectos formales de los programas seleccionados, en relación con la dinámica que asumen los encuentros según la perspectiva de los actores y con los contenidos que allí se trabajan.

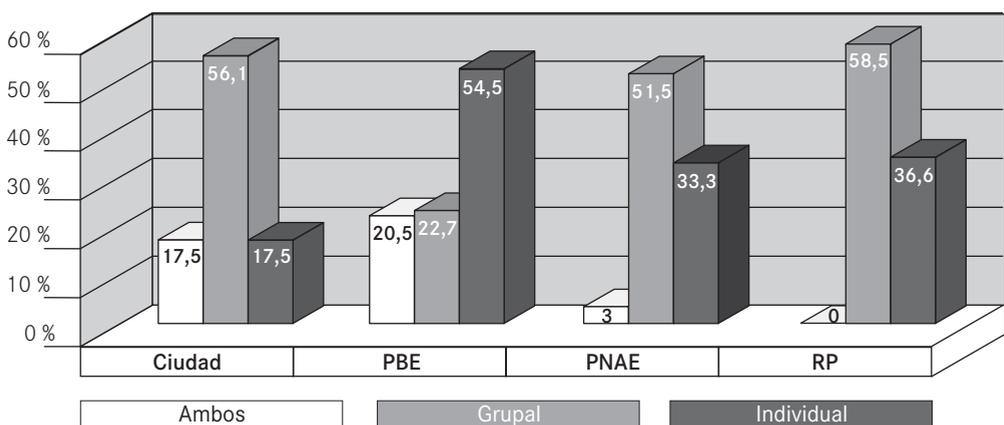
Tal como se mencionó en apartados anteriores, todos los programas en estudio, a excepción del PNAE, presentan estrategias de acción en la relación entre tutores y estudiantes, que se diferencian según estén enmarcadas en encuentros individuales o grupales. Si bien este es un aspecto común a los programas, los objetivos de cada una de estas instancias, así como el peso de cada una de estas en la estrategia general, son claramente diferentes.

En el PBE, la estrategia del encuentro entre el tutor (EA) y el alumno involucra dos modalidades de trabajo: la individual, que se lleva adelante durante los cinco/seis años de acompañamiento; y la grupal, que se incorpora como tal en los últimos tres años de la secundaria. La incorporación de esta última se funda en la necesidad reconocida por el programa de generar un encuentro que promueva la socialización entre los chicos, sin la presencia del adulto responsable. Estos encuentros se estructuran a partir del tratamiento de tres temáticas que responden a los años escolares en que se encuentra el alumno: durante el primer año los contenidos giran en torno a la adaptación de los alumnos a la secundaria; durante el segundo año, el eje de trabajo es la socialización, y durante el tercero, previendo la finalización de los estudios medios, el eje de trabajo es el vocacional.

En RP de Mendoza la estrategia de acompañamiento se estructura en encuentros individuales entre la coordinadora pedagógica (CP) y los alumnos y, en la medida en que sea necesario (por la presencia de horas libres o ausencia de profesores), la coordinadora pedagógica trabaja grupalmente con los alumnos. En RP de Tucumán y Tutorías de Ciudad de Buenos Aires, la estrategia de acompañamiento incluye una hora de trabajo semanal entre el coordinador de tutorías y el tutor y una hora curricular del tutor frente al curso. Cabe destacar que esta hora es concebida como materia que no tiene incidencia en la promoción del alumno. Además de estas instancias, en Tutorías de Ciudad se destina otra hora de trabajo de los tutores con los familiares de los alumnos. Por último, PNAE sólo contempla instancias de encuentros grupales en el marco de las horas semanales de Matemática y Lengua.

Ahora bien, ¿cómo son percibidos estos encuentros por los alumnos y los tutores? ¿Cuál es la valoración que ellos tienen de cada una de estas instancias? En los diversos instrumentos de recolección de datos utilizados, se destinó una serie de preguntas a indagar en esta temática (se realizaron un total de 175 encuestas), solicitando a los alumnos que seleccionaran la modalidad de encuentro de su preferencia.

**PREFERENCIA DE TIPO DE ENCUENTRO SEGÚN PROGRAMA**



Observando el total de respuestas surge que casi en la mitad de los casos se seleccionaron los encuentros grupales por sobre los individuales. En Ciudad, PNAE y RP se mantiene esta tendencia mientras que en el PBE se invierte. En el PBE y Ciudad existe un grupo de alumnos que seleccionaron ambas modalidades como de su preferencia.

Al preguntar por el motivo de su selección, se observa que la mayoría de los alumnos que optaron por los encuentros grupales aducen que los prefieren por la "interacción" que se genera con sus compañeros, mientras que aquellos que prefieren los individuales resaltan la "privacidad" y la "confianza" que encuentran en dichos encuentros.

En las tutorías de RP los alumnos consideran que el espacio individual se estructura a partir del tratamiento de temas referidos a su vida privada, mientras que el grupal se detiene en temáticas relacionadas con la escolaridad. Por su parte, en el discurso de la coordinadora pedagógica (figura de tutor en este programa) se vislumbra cierta flexibilidad en la definición de la modalidad de trabajo dependiendo "del día y de la problemática" que emerge en el día a día de la escuela:

#### RP - Escuela B - Tutora (55:66)

*-Depende del día y depende de la problemática. Nosotros, nuestra tarea como coordinadoras, es estar al lado del chico, eh, no en horario de clase, sino estar al lado del chico continuamente en un seguimiento del proceso de aprendizaje, y el tema conducta. Este es nuestro acompañamiento como coordinadores. Más allá de que después podamos trabajar en forma institucional aportando a los que tienen que seguir, el PEI<sup>7</sup>, todo lo que hace a la institución escolar. Pero nuestro rol fundamental es estar en eso, después tenemos también esto. Tarea esto de lo que te digo, lo administrativo y la burocracia de los papeles que se tienen que hacer.*

En las Tutorías de Ciudad de Buenos Aires se percibe el encuentro grupal como un espacio que promueve un mayor desenvolvimiento de los alumnos y brinda al tutor la posibilidad de identificar las problemáticas que se comparten, de manera de trabajarlos en un segundo momento de forma individual. En el discurso de los tutores se manifiesta la importancia de la existencia de una **complementariedad** entre las dos modalidades de trabajo, individual y grupal, de manera de lograr una mirada más acabada y completa sobre la realidad de los alumnos.

Si bien la modalidad individual constituye una instancia formal del programa de Ciudad, la lectura de las citas de alumnos y tutores revela su carácter emergente, en función de las problemáticas que los alumnos manifiesten o que los tutores detecten. De hecho, en algunos casos se habla del carácter "excepcional" de los encuentros individuales y de su diferencia con los grupales, por la planificación que estos últimos presentan.

Asimismo, la falta de un espacio concreto y de un horario determinado para desarrollar la modalidad individual acentúa su carácter factual por sobre la formalidad de la modalidad grupal.

---

<sup>7</sup>Proyecto Educativo Institucional.

### Ciudad - Escuela A - Alumnos (53:71)

*-¿Y ahí salen cuestiones personales?*

*-Sí, de las peleas...*

*-Sí, pero temas más complicados, hablás vos, la encontrás a fulana en el recreo o la ves, y le decís "yo tengo tal problema" y agarra un recreo o un espacio, un momento en donde vos hablás cosas personales con ella.*

*-Claro. -Como para que los otros no se enteren.*

*-O sea que las cuestiones personales están por fuera del curso...*

*-Claro, se puede tratar con la tutora, te permiten...*

En el PNAE no existe formalmente una instancia de encuentro individual; el encuentro tutor-alumno se produce en las horas curriculares de Lengua y Matemática y es en esta instancia que se acompaña y apoya a los alumnos en las tareas que dicte el profesor. En las entrevistas se afirma que se trabaja individualmente o grupalmente durante las clases, especialmente con los alumnos que presentan mayores dificultades en las materias.

### PNAE - Escuela B - Director (210:218)

*-...el profesor cuando da la materia, si bien hace actividades diferenciadas, con la tutoría hace grupitos de cuatro o cinco para que los que más les costaba, y los tutores se abocaban específicamente a los que más problemas tenían, porque los otros ya estaban enganchados. O sea, dentro de ese grupo era mucho más válido porque los problemas se resolvían ahí, los chicos manejaban ahí. Y, otra cosa, a veces el problema es que no tienen materiales concretos (...). Como en las tutorías nos manejamos con elementos que traían y se llevaban las chicas, entonces el chico todos los días tenía su transportador, su diccionario, su compás. Sino, a las cosas no las ves más, se las dan a los hermanitos, no sé qué hacían.*

Por su parte en el PBE, programa que, como se mencionó anteriormente, utiliza como estrategia central la modalidad de acompañamiento individual, los alumnos declaran preferir este tipo de encuentros por sobre los grupales. La demanda de los grupales, al menos en el grupo entrevistado, se centra en la necesidad declarada de conocer a todos los alumnos de la escuela que participen de la beca.

### PBE - Escuela B - Alumnos (140:146)

*-Yo no porque como que no va a ser la misma confianza en hablar con ella como cuando están todos... Cuando estamos con ella sola y con la compañía, que es la madre, en mi caso es mi mamá, es distinta la confianza que tenemos con ella para hablar sola y no estar con todos los demás - Porque hay cosas que cuando estás individual, vos le comentás, pero cuando está entre todos los demás... -No podés... -Que no habla nada...*

A través del análisis de las entrevistas concluimos que si bien existen diferencias entre los objetivos de los programas y las modalidades propuestas, no se perciben en relación con la valoración de las modalidades de encuentro por parte de los actores involucrados. En todos los casos, a excepción de PNAE, se presenta la instancia individual como generadora de confianza

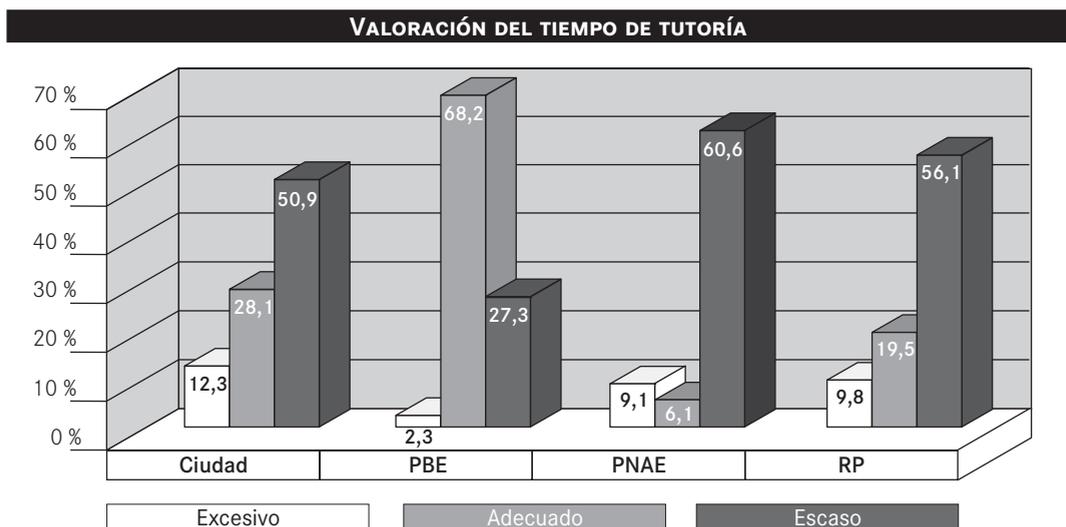
en la relación tutor-tutorado. Asimismo, se valora la instancia grupal como nodal en el reconocimiento de las problemáticas atravesadas por los alumnos. De esta manera, la complementariedad de ambas modalidades es una razón necesaria para el ejercicio de un apoyo a la escolaridad efectivo en relación con los objetivos que se propone.

### 5.3. El tiempo de la tutoría

La tutoría se enmarca en un tiempo determinado, en algún caso curricular, y en otro extracurricular, pero siempre escolar. La distribución horaria de la tutoría varía en cada uno de los programas:

<b>TUTORÍAS CIUDAD</b>	3 "HORAS CÁTEDRA" SEMANALES, DISTRIBUIDAS EN: 1 HORA FRENTE A LOS ALUMNOS, 1 HORA CON EL COORDINADOR DE TUTORES Y LA RESTANTE DESTINADA A ENCUENTROS CON FAMILIARES DE LOS ALUMNOS.
<b>TUTORÍAS PNAE</b>	80 MINUTOS DE MATEMÁTICA Y 80 MINUTOS DE LENGUA POR SEMANA, DENTRO DEL CURSO, JUNTO AL PROFESOR DE CADA UNA DE LAS MATERIAS MENCIONADAS.
<b>PBE CIMIENTOS</b>	ENTRE 30 Y 40 MINUTOS MENSUALES DEL TUTOR (EA) CON CADA UNO DE LOS ALUMNOS PARTICIPANTES DEL PROGRAMA Y EL RESPECTIVO RESPONSABLE ADULTO, Y 80 MINUTOS (POR ALUMNO) DESTINADOS AL TRABAJO SOBRE LA INFORMACIÓN DEL ALUMNO BECADO E INTERCAMBIO CON EL SUPERVISOR DE CIMIENTOS.
<b>REGLAMENTACIÓN PROVINCIAL</b>	EN TUCUMÁN: DOS HORAS CÁTEDRA POR SEMANA, UNA CON ALUMNOS Y OTRA CON EL COORDINADOR DE TUTORES. EN MENDOZA SE DEDICAN 25 HORAS SEMANALES ENTRE 8º Y 9º AÑO DE DISPONIBILIDAD DEL CP.

Más allá de la cantidad de horas formales dedicadas a la práctica de la tutoría, se indagó en las valoraciones de los actores involucrados respecto del tiempo destinado a la práctica, preguntando si les parecía adecuado, excesivo o escaso.



Como se observa en el gráfico, la mayoría de los alumnos considera que el tiempo destinado a las tutorías es escaso o adecuado, mientras que sólo una minoría cree que es excesivo. Al centrar la mirada en los programas se encuentran algunas diferencias que se considera relevante mencionar. Ciudad es el programa que presenta mayor frecuencia de respuestas en la categoría "excesivo". En esta distribución podría estar incidiendo el hecho de que el programa contempla horas de tutoría extracurriculares en su implementación. Por otro lado, las escuelas seleccionadas tienen una orientación técnica o comercial, por lo cual los alumnos manejan un horario más extendido.

Los participantes en el PBE expresan la mayor conformidad con el tiempo destinado a tutoría, y justamente es el programa que mayor dedicación individual continua posee. PNAE, programa que destina su carga horaria específicamente a apoyo escolar, es en el cual existe una mayor percepción de escasez de tiempo. En este programa los alumnos relacionan la escasez de tiempo con la necesidad de mayor apoyo en las materias, especialmente considerando la cantidad de alumnos que participan simultáneamente de la tutoría:

*- "Me parece poco porque podríamos aprender más sobre la materia";*

*- "Teniendo más apoyo entenderíamos más porque somos muchos y si un tema no se entiende lo pasan por alto y sería bueno que todos lo entiendan";*

*- "Me parece muy poco porque si tenemos más días a la semana podemos llegar a saber más";*

*- "Porque a veces no nos llega a explicar bien las cosas por ayudar a los demás alumnos"<sup>8</sup>.*

En las tutorías regidas por Reglamentaciones Provinciales, en las cuales la percepción de escasez de tiempo es preponderante, se considera que falta tiempo para el tratamiento de los temas escolares aunque se remarcan aquellos relacionados con la convivencia, en mayor medida.

*- "Porque deberíamos tener más tiempo porque los temas a tratar con el tutor son varios";*

*- "Porque no nos da tiempo para dialogar";*

*- "Porque necesitamos más ayuda de él, más consejos";*

*- "Porque necesitamos reflexionar con nuestros compañeros para no tener problemas";*

*- "Porque no tenemos mucho tiempo de hablar de nosotros ni de nuestros problemas"<sup>9</sup>.*

La percepción del tiempo como escaso por parte de los alumnos se repite en el discurso de los tutores, quienes relacionan esta escasez con su imposibilidad de acceder al conocimiento de las dimensiones personal y escolar de sus alumnos, que consideran necesario aprehender.

### Ciudad - Escuela C - Tutores (132:135)

*- ¿Existen dificultades en la puesta en práctica del rol?*

*- Sí... la limitación concreta de que uno tiene al chico muy poco tiempo por semana y ellos pasan tiempo en su casa (obviamente) y en la calle y eso genera un límite porque tenemos muy poco tiempo para trabajar.*

---

<sup>8</sup>Citas extraídas de las opiniones de los chicos vertidas en las encuestas realizadas en el trabajo de campo.

<sup>9</sup>Idem.

Ahora bien, en la medida en que el espacio se estructure en torno a las temáticas previstas para los encuentros, se considera que el tiempo es suficiente. La falta, la escasez, se advierten y generan cuando resulta necesario avanzar sobre el conocimiento de la situación particular de los alumnos.

### Ciudad - Escuela C - Tutores (109:115)

*-¿A ustedes les parecería que tendrían que tener más tiempo con los chicos como tutoras?*

*-...no sé, para cuestiones específicas de tutoría el tema alcanza. Lo que ocurre es que para que el tiempo se aproveche más debería ser mayor la comunicación entre los docentes de las distintas materias y sus alumnos. Es decir, el tiempo no nos alcanza pero porque debemos tratar cosas que son específicas del alumno en su desempeño escolar, como notas bajas...; [en cambio] para temas de estudio, convivencia, etc., el tiempo está bien.*

La cantidad de horas que pasan los chicos y los docentes en la escuela es una limitación real a la demanda de mayor tiempo de dedicación a la tutoría, cuando este espacio se estructura como una hora más de clase. Para compensar esta limitación, entre los tutores y los alumnos se dibujan nuevas estrategias y espacios para la ejecución de la práctica, pese a que existe un pedido para que esta situación se revierta:

### Ciudad - Escuela B - Tutora (64:71)

*-Lo que pasa es que es una hora sola que estamos frente al curso, entonces no das a tiempo a hacer todas las cosas; a veces muchos usamos (...) horas de la materia (...) para terminar de completar las cosas. Por eso nos da tanto trabajo.*

*-Porque es una vez por semana, 40 minutos...*

*-Sí, es muy poquito. Pero bueno, casi todos hacemos lo mismo, cuando encontramos un hueco, cuando terminamos un tema antes de empezar con otro, tomás algunas cosas de esas para terminar de completar.*

Llama la atención, al igual que en el gráfico previo, que los diferentes actores de las tutorías de Reglamentación Provincial consideren que el tiempo destinado a la práctica, el mayor entre los programas en estudio, es escaso. En este sentido algunos tutores reconocen cierta reticencia inicial por parte de los alumnos en los espacios de tutorías, de manera que la escasez del tiempo repercute en la generación del vínculo tutor-alumno. Asimismo se percibe como escaso en relación con el tratamiento de los temas que los tutores consideran necesario abordar.

### RP - Escuela B - Tutora (269:275)

*-Y, ¿dificultades, en la puesta en práctica?*

*-Sí, dificultades que se te presentan es que los chicos son muy callados, son muy introvertidos. Muy reservados, ellos mismos... hasta que llegás a lograr que confíen en vos. Esa es la dificultad, que a veces pasás una semana atrás del alumno y no pasa nada, y a veces venís a una clase y te cuenta todo. Es un límite, porque vos (...) hablás con él, y además otra dificultad es el tiempo. Poco tiempo que estamos para dedicarle, porque vos este trabajo no lo terminás acá.*

En el PBE, programa en el cual no existe un tiempo de encuentro contenido en la plantilla horaria de los cursos, los encuentros son limitados, y más aún teniendo en cuenta las múltiples acciones que se estructuran en este espacio. En los alumnos, la percepción de la tutoría como un espacio que trasciende lo escolar para ubicarse en el plano de lo familiar o personal los lleva a considerar que el tiempo es escaso y a exigir un espacio temporal exclusivo para el tratamiento de estas temáticas, especialmente frente al tiempo que exigen los aspectos administrativos y formales. En los tutores, el hecho de que la estrategia de tutoría sea externa a la escuela implica una limitación a su posibilidad de acción, que consideran que podría mitigarse con el aumento en la frecuencia de los encuentros.

### **PBE - Escuela B - EA (394:407)**

*-¿Y sobre la periodicidad, una vez por mes 30 minutos? ¿Es poco...?*

*-Es poco, para todo lo que se pretende, para una escolaridad exitosa, como decimos en la capacitación... media hora una vez por mes... no es la entrevista solamente que se preocupe, es el tema de tengo que preparar el certificado, tengo que preparar el informe... mi propósito fue éste... el tema de los propósitos me cuesta mucho trabajarlo.*

*-¿Te gustaría que sea más tiempo?*

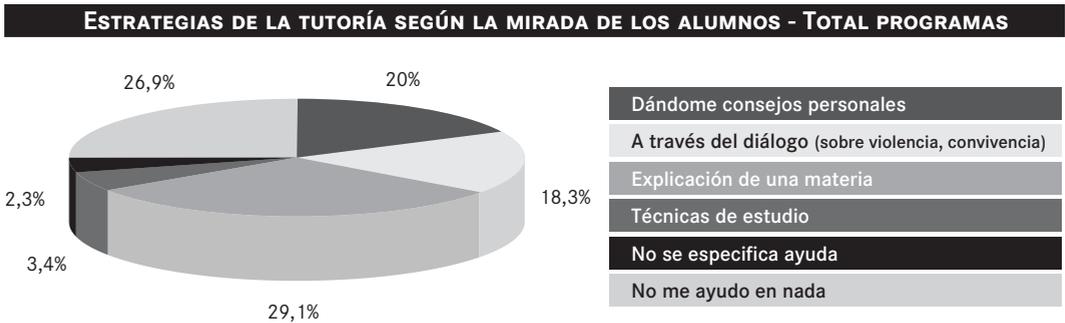
*-Cada 15 días. Yo creo que uno pierde muchas cosas en ese mes, y la verdad también es que vos no estás llamando todos los días a la escuela a ver cómo están los becados...*

En todos los programas los alumnos y tutores consideran que el tiempo de tutorías debería ser mayor. Esta demanda responde a diferentes necesidades: a) de los tutores, para lograr un conocimiento de los aspectos personales, familiares y escolares de los alumnos y b) de los alumnos, para dedicar más tiempo al tratamiento de problemáticas de su interés.

Es posible diferenciar, en las prácticas que se estructuran en espacios curriculares, un tiempo formal, en el cual se trabaja a partir de los contenidos planificados, y un tiempo informal, en el cual se profundiza en las problemáticas identificadas por los tutores y en las demandas de los alumnos. Así, frente a la escasez de tiempo y ante la necesidad de dar respuesta a estas demandas, se crean espacios y tiempos informales de tutoría en las escuelas.

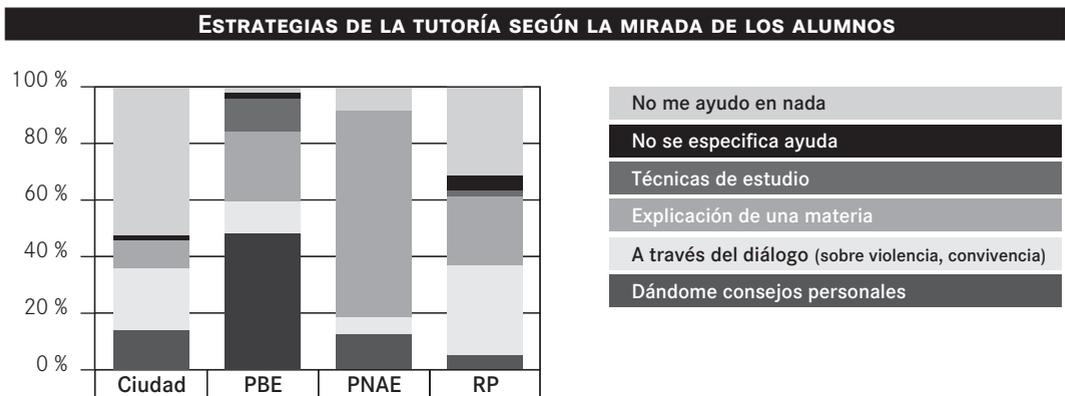
## 5.4 Las estrategias de la tutoría

Más allá de la modalidad que adquiera la tutoría, ¿cómo se concreta el apoyo y la orientación del tutor a los alumnos? ¿Cuáles son las estrategias percibidas tanto en el apoyo a la escolaridad como en la resolución de conflictos?



Al solicitar a los alumnos que especifiquen las formas en que el tutor colabora con la resolución de problemáticas escolares, se identifican respuestas que nombran estrategias centradas tanto en el apoyo afectivo como en el apoyo pedagógico, así como respuestas que marcan la ausencia de toda estrategia.

Ahora bien, al centrar la mirada en las respuestas por programa es posible identificar claras diferencias en relación con las estrategias aplicadas.



El gráfico muestra<sup>10</sup> que, si bien en todos los programas los alumnos identifican diferentes estrategias de apoyo en la resolución de problemáticas escolares, en cada uno de ellos una de estas se impone por sobre las demás. Esta situación difiere en el caso de las Tutorías de Ciudad de Buenos Aires, en las cuales la falta de apoyo supera al total de las estrategias enunciadas. En el PBE se destaca como estrategia los consejos que provee el tutor al alumno, aunque vale también destacar el trabajo con técnicas de estudio, ya que es el programa en que se lo nombra en mayor medida. Fiel a sus objetivos de brindar apoyo escolar a los alumnos, en PNAE se reconoce

<sup>10</sup>El gráfico surge de los resultados obtenidos en las encuestas auto-administradas, a partir de las siguientes preguntas: primero, "¿Te ayudó a la tutoría?"; en caso de que respondieran de modo afirmativo se les preguntó: "¿Cómo lo hizo?".

como estrategia fundamental la explicación de las materias. Por último, en las reglamentaciones provinciales los alumnos reconocen la presencia de una diversidad de estrategias, siendo el diálogo la más nombrada, aunque también un importante número percibe la ausencia de toda estrategia.

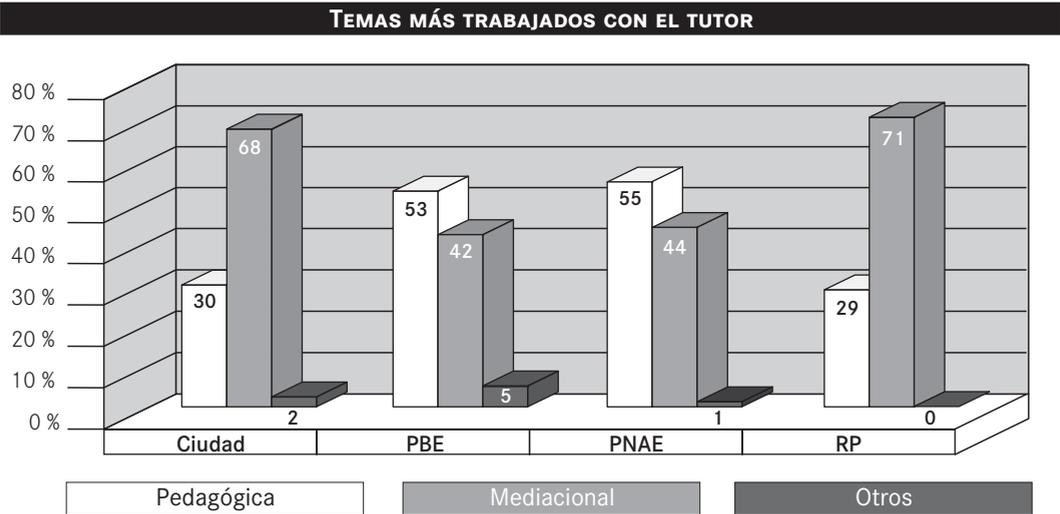
Como se observa en el gráfico, la estrategia de apoyo por parte de los tutores implica profundizar en el marco general de cada programa (mediacional en Ciudad y RP; pedagógica en PNAE; pedagógico-mediacional en PBE). Se planteó la pregunta "Si te ayudó el tutor, ¿cómo lo hizo?", para que los alumnos especificaran las estrategias de apoyo que elaboran los tutores. PNAE y PBE son los programas que más remarcan que el tutor efectivamente los ayuda. Además, la vinculación personal tutor-alumno se resalta en mayor medida en PBE, dado que la estrategia de dar consejos personales (estrategia que daría cuenta de un vínculo fuerte entre las partes) es la más mencionada.

### 5.5. Los contenidos que se trabajan en los espacios de tutoría

En los encuentros entre los tutores y los estudiantes se abordan temas muy diversos, los cuales terminan de caracterizar a las tutorías según la mirada de los alumnos. La selección, desde la perspectiva de los estudiantes, de los tres temas que en mayor medida se abordan en los encuentros permitió distinguir dos categorías de contenidos:

- PEDAGÓGICOS (CONCENTRA EL 41,8% DE LAS RESPUESTAS);
- MEDIACIONALES (56,3%).

La categoría pedagógica involucra las respuestas que consideran las técnicas de estudio, el apoyo escolar y la organización de las tareas escolares. La categoría mediacional involucra la relación con los profesores, el comportamiento escolar, la relación con los compañeros y la asistencia, así como cuestiones familiares y personales.



Según el gráfico anterior<sup>11</sup>, las respuestas de los alumnos marcan diferencias en los programas según los contenidos abordados, aunque es posible identificar una clara tendencia común: en todos ellos se resaltan los dos tipos de contenidos. Ahora bien, al ingresar a cada uno de los programas observamos que en el de Tutorías de Ciudad de Buenos Aires sobresalen los contenidos mediacionales (68%), como también sucede en RP (71%). En PBE Cimientos, tiene un mayor peso lo pedagógico (53%), al igual que en PNAE (55%).

En síntesis, en los programas de Tutorías de la Ciudad de Buenos Aires y Tutorías de RP los alumnos encuestados hacen hincapié en el trabajo con el tutor en relación con temas de "comportamiento, disciplina y convivencia" (mediación). Mientras que en los programas PBE y PNAE, los alumnos remarcan en mayor medida el trabajo con el tutor en relación con el "apoyo a la escolaridad" (rol pedagógico).

Si comparamos estas categorías de contenidos de las tutorías, elaboradas a partir de las respuestas de los entrevistados, con las conceptualizaciones acerca del rol del tutor planteadas en los capítulos iniciales, podemos constatar que las categorías construidas son coincidentes. Asimismo, si incluimos en la comparación las prescripciones acerca del rol de cada uno de los programas de tutorías analizados, si bien las categorías de contenidos de mediación y contenidos pedagógicos también aparecen en la propuesta de cada programa (con distintos énfasis), vemos que estos se encuentran subsumidos al objetivo que se plantea como central en tres de los cuatro programas: lograr la retención y promoción de los alumnos.

En el próximo punto profundizaremos acerca de los resultados de la práctica de tutoría.

## 5.6 Resultados de la práctica de tutoría

¿Cuáles son los resultados que perciben los actores respecto del trabajo de los tutores con los estudiantes? El programa de Tutorías de la Ciudad de Buenos Aires tiene la característica de enfocarse en cuestiones de convivencia. Y si bien la práctica de cada escuela evidencia diferentes expresiones de la acción de tutoría, en las tres escuelas relevadas se concluye que el tutor logra generar hábitos positivos en los chicos.

### Ciudad - Escuela B - Tutora (332:339)

*- Hábitos en los chicos, que se logran... a veces cosas sencillas, por ejemplo hábitos de higiene que de tanto hablar y hablar lo lograrás. O que no lleguen tarde... (...) hablándoles les proponés, "esta semana vamos a llegar"... y proponés una semana, y de a poco lo lograrás. O que se lleven mejor entre ellos, un clima mejor entre todos... sí, se ven los resultados, no son los mismos al principio que al fin (...), son muchas horas en la escuela. La carga es muy grande. Por eso insisto, que los deberes los hagan acá. O en las horas libres...*

---

<sup>11</sup>Elaborado a partir de la pregunta: "¿Cuáles son los tres temas más trabajados con el tutor?". En algunos casos los chicos respondían marcando más de tres preguntas.

### Ciudad - Escuela A - Tutores (108:118)

*...el año pasado me resultó, por ejemplo en el caso de 1º Primera, [que] a mitad de año habían levantado las notas. (...)*

*-Y porque por ahí con un chico lográs muchas cosas buenas y por ahí con otros que te portaste igual no lo lográs, por la historia de los chicos o por los problemas que el chico tiene...*

Asimismo, a partir del análisis de las entrevistas, se infiere como uno de sus principales resultados que el trabajo de los tutores incide tanto en la relación que el alumno entabla con la escuela, como en el vínculo que los tutores mantienen con los alumnos. Por un lado, el espacio de tutoría invita a los jóvenes a ser más activos y partícipes de su escolaridad, a responsabilizarse por sus logros. Por otro lado, los tutores también modifican sus "hábitos" (sobre todo aquellos construidos como docentes de la institución), personalizando el vínculo que reentablan con los alumnos, ahora desde el rol de tutor.

### Ciudad - Escuela A - Tutores (259:283)

*-A mí lo que me ayuda es en entenderlos yo a ellos y entonces de golpe desde el espacio de tutoría poder haber registrado quién a lo mejor se pone nervioso porque estudia de memoria, quién a lo mejor le está costando la materia porque tiene un problema personal que no le está dejando estudiar. Los conozco desde otro aspecto, y los puedo comprender más.*

*-(...) Está también el tema de la complicidad, de la mirada del alumno que también te mira como diciendo "vos ya me conocés, sabés cosas mías", cuesta a veces separar. A mí me pasa que cuando entro a geografía (...) por ejemplo cuando a lo mejor tengo que evaluar estos temas está la complejidad de decirte "vos sabés que me pongo nervioso" porque uno lo trabajó en tutoría...*

### Ciudad - Escuela A - Tutores (384:418)

*-Yo creo que hay dos aportes muy fuertes, uno es el tema de contener al chico, la parte personal y el otro aporte es formativo, el tema de enseñar una técnica de estudio es un gran aporte.*

*-¿Y en qué cosas de los chicos lo ven? ¿En qué se evidencian esas cosas?*

*-Y cuando levantan una nota, cuando de golpe uno le dice "bueno ya tenés problemas, no sumes otro problema que además va a ser el tema de repetir"...*

El rol del docente -en el que por lo general los chicos deben responder a las exigencias del profesor- es diferente al rol del tutor, ya que este se acerca a las problemáticas de los chicos, se vincula con ellos, individualiza sus vivencias personales y sólo encuentra un límite en su accionar cuando alcanza esa frontera en la cual su posibilidad de incidir y modificar el contexto del alumno se torna imposible. Cuando un docente es tutor, aprende sobre los jóvenes y enriquece su trabajo como profesor.

Los tutores, mediante el diálogo, alientan a los jóvenes a generar hábitos de convivencia, respetar el horario de llegada a la escuela y realizar actividades para que se lleven mejor entre ellos. En definitiva, desde los tutores se reconoce la existencia de un "plus" desde la labor de la tutoría: el vínculo que los chicos tienen con los tutores se modifica, se hace más personal, más cercano,

sobre todo en aquellos alumnos que hace más tiempo que están participando de la tutoría. Los tutores afirman que, gracias a este espacio de tutoría, logran individualizar las problemáticas de los chicos.

Los actores institucionales de las Tutorías de RP (Mendoza y Tucumán) señalan resultados bastante similares. Los alumnos de RP Mendoza ven resultados concretos en que el tutor efectivamente les ayuda a "levantar las notas" y también a comportarse y a lograr una mejor convivencia con los compañeros. Según los tutores, mediante el acompañamiento y el seguimiento, se pueden lograr resultados positivos en la escolaridad de los alumnos.

#### **RP - Escuela A - Alumnos (279:282)**

*-Sí, sí, sí, digamos porque en inglés... yo supongo que ella (tutora) ha hablado con la profesora y ahora me ha explicado porque ella me ha tomado prueba... y a mí me ha tomado lo del año pasado y yo no sabía... y por ejemplo me he sacado un uno... y ahora la profesora me ha explicado... por lo menos a mí, lo que no sabía...*

#### **RP- Escuela A - Tutores (252:261)**

*-El año pasado hemos ya hablado entre todos al curso, casi una hora, se ha suspendido la actividad, a ese curso problema, no son todos, se ha charlado con las autoridades. Y se ha logrado un compromiso entre los dos grupos problemáticos, ¿no?*

En PNAE, los resultados que se persiguen son claramente pedagógicos. Los tutores se expresan desde su rol como actores pedagógicos, y sus resultados se miden a partir de ese accionar; por ejemplo, desde la percepción subjetiva de los tutores, los porcentajes de desaprobados en los exámenes de diciembre y marzo se vieron reducidos; así como la repitencia y la deserción también se redujeron.

No obstante el eje pedagógico del programa, se evidencia también una arista social. La presencia del tutor en el curso modifica la manera de estar de los alumnos en el aula, generando confianza, por ejemplo, para solicitar explicaciones de los temas no comprendidos. Si bien la relación se establece dentro de una determinada clase, los tutores y directivos sienten que los tutores generan mayor compañerismo dentro del curso y que su ayuda es disputada entre los alumnos.

#### **PNAE - Escuela C - Tutores (552:572)**

*-...de resultados, de los dos años anteriores que tuve, el porcentaje de alumnos que desaprobaron la materia en examen de diciembre o de marzo, se redujo prácticamente... el año pasado hubo dos porque faltaron, no fue una cuestión de contenido. Me parece que fue importante. (...)*

*-Dos cosas sobre todo, la repitencia y la deserción. Que habían bajado... que sigue habiendo repitencia, sí, que sigue habiendo abandono, también, pero como te decía la directora que a esta altura del año a lo mejor muchos chicos dejaban. Ahora no, todavía están en el sistema, y es uno de los objetivos que nos estábamos proponiendo.*

### **PNAE - Escuela B - Tutora (269:283)**

*-Sí, cuando yo estaba... ellos cambian en actitud, cambian al respecto de la tarea que realizan. Porque en un principio ellos cierran la carpeta, no muestran las cosas, pero después sí, lo hacen y te muestran... todos quieren hacerlo. (...) Sí, cambian de actitud, y cambian en compañerismo, en que uno les va mostrando... eran dos compases por salón, y todos lo quieren hacer y no todos tenían... y era, "no, no, que mi mamá no me deja", que qué sé yo, pero yo se los llevo y me quedo viendo cómo lo usan y "te lo devuelvo", y entonces sí. Y cambian también en querer hacer las cosas, sabiendo que uno le va a dar la aprobación...decir, "a ver cómo lo hiciste, sí, está perfecto", y "a ver vos, ah, a mí me parece que le falta un poquito", y ahí lo borran y lo hacen de nuevo rápido, y te lo traen de vuelta. Sí, cambian...*

En el PBE Cimientos, los tutores (EA) señalan como resultados que los chicos no sólo mejoran en su rendimiento y, por ende, se "toman más en serio la escuela", sino que además estos aspectos positivos logran que las dificultades estructurales no incidan tan negativamente en su experiencia escolar (problemáticas económicas, familiares, padres sin trabajo, vivienda precaria).

Los resultados del acompañamiento también se pueden notar en el discurso de las madres, quienes observan que sus hijos generan un cambio a partir del trabajo con el tutor: superan la timidez, la desconfianza y a partir de ahí, responden activamente durante el trabajo conjunto. Los chicos modifican sus actitudes, sus hábitos, y comienzan a transitar la escuela desde otro lugar, con mayor seguridad y confianza en sí mismos; además, esta confianza impacta en su vínculo con la escuela en general. Si bien el tutor (EA) es un actor externo, logra que los jóvenes pongan en marcha estrategias para finalizar la escuela, para que puedan pensar en el futuro.

### **PBE - Escuela B - EA (742:757)**

*-...en los chicos que es el tercer año que están, sí, veo frutos ahora de por ejemplo de saber expresarse mejor, saber dar a conocer lo que quieren, tener buenas notas. Han mejorado en su rendimiento y son de los pocos, no se llevan todo, ellos se alegran cuando ya no tienen tanta falta, se toman más en serio a la escuela, y te lo dicen, "¿viste (...)? Ya no tengo 25 faltas"... y en la escuela se los reconoce más, veo que son los que más participan de los actos, los que más preparan la bienvenida a los octavos, se alegran cuando no se llevan muchas materias.*

### **PBE - Escuela B - EA (765:778)**

*-Hay un caso que para mí es precioso, de "L.", que tiene una historia familiar que es tremenda, todo lo que se puedan imaginar, está. Tiene un padrastro violento y alcohólico, y una madre alcohólica y depresiva, dos hermanos presos, y ella tiene la resiliencia más grande del mundo. Cuando yo le hice la entrevista de selección, le pregunté para qué le gustaría obtener la beca, ella me dijo "para comprarme colores porque me gusta pintar y se los tengo que pedir a [una compañera]", que es otra que ya era becada, y bueno, finalmente ingresó al programa, empezó a ir la madre, pero como ella es alcohólica, iba un mes, otro no, después empezó a ir la hermana mayor, y ella valora muchísimo la beca, se esfuerza más, más de lo que se esforzaba en su entorno, y disfruta la entrevista, es como ve, y le gusta contar cosas de la escuela, es un caso de los que muestra que todo lo que parece perdido en esa familia hay alguien que puede salir de eso. Y creo que además el apoyo de la beca, a seguir y quizás el día de mañana pueda sí tener un futuro diferente al de su casa. Es un caso que para mí es muy fuerte. Muy importante, un referente.*

## 5.7. Vínculo de los tutores con los actores institucionales

El ámbito en el que el tutor desarrolla su práctica es, en todos los casos, la escuela. Es allí donde establece vínculos con los distintos actores institucionales para poder desempeñar las funciones que le son asignadas. Dichos vínculos son estructurantes de la totalidad del desarrollo de cada Programa al interior de cada escuela. Por tanto en este apartado nos proponemos indagar sobre las particularidades que tiene este vínculo entre el tutor y los distintos actores institucionales.

### 5.7.1. Vínculo con los alumnos

De acuerdo con el testimonio de los entrevistados, el vínculo de los tutores con los alumnos constituye el "nudo" del espacio de tutoría, ya que es a partir de un vínculo de confianza entre tutor y estudiante que este espacio se potencia y se activa. Un dato importante es que todos los alumnos de los programas resaltan un aspecto clave respecto del vínculo: la continuidad. Este rasgo resulta central, como señala Tiramonti (2004) ya que en esta época "fragmentaria", en la que los vínculos rotos son la norma, la continuidad irrumpe como una modalidad que refuerza el vínculo. Es decir, la fragmentación social y la heterogeneidad intraescolar funcionan como base de apoyo de los dispositivos escolares que generan mecanismos para imponerse ante la crisis del contexto de la escuela.

Dentro de estas referencias institucionales fragmentadas es que la figura del tutor impone la importancia de su rol. Si bien Tiramonti concluye que las instituciones fragmentadas sólo proponen al alumno una ayuda para "soportar el presente", el espacio de confianza y complicidad que puede llegar a plantear el tutor posibilita pensar de manera proyectiva (Redeker, 2007: 2-4).

Ante un medio contextual signado por la anomia (Tiramonti: 9), en el cual "la escuela se transforma en la frontera de la integración pero no provee un pase que saque a los alumnos de su situación de vulnerabilidad" (ídem), el rol del tutor se sitúa en los límites personales de cada alumno e intenta articular la propuesta proyectiva del tiempo con la expectativa de superación de dicha situación de vulnerabilidad. Si bien en el planteo del problema sobre las estrategias de apoyo a la escolaridad, el tutor aparece como una figura sintomática de la crisis de la escuela, tal figura reposiciona -o al menos intentará reposicionar- el modo de estar en la escuela, tanto de los alumnos como de los docentes, directivos y padres.

En las Tutorías de RP los alumnos preferirían que el tutor siempre fuera el mismo, dado que esta continuidad genera mayor confianza.

En las Tutorías de la Ciudad de Buenos Aires, uno de los directivos afirma que el paso del tiempo "mejora" la relación entre los alumnos y el tutor. La cuestión de la familiaridad, de haberlo conocido el año anterior, logra que el tutor pueda "acceder más a fondo" a las problemáticas de los chicos. Para los tutores, el hecho de que los chicos los tengan tanto en 1º como en 2º año genera mayor intimidad, mayor conocimiento de las problemáticas; es así que se sienten "más seguros". El cambiar de tutor significaría para los chicos "adaptarse" a otra persona. En general se rescata la *continuidad*.

### Ciudad - Escuela A - Director (468:490)

*-¿Es mejor o es lo mismo cuando el tutor es el mismo durante dos años?*

*-No, no... creo que también el tutor mejora... su postura frente al segundo año, ya no pasan a ser chicos de primer año, ya están habituados, están ambientados a la escuela, ya conocen. Entonces, ya hay cosas donde el tutor puede acceder un poco más a fondo.*

En el caso del PBE de Cimientos, la incidencia del tiempo, en términos de continuidad, permite cumplir con la promesa de ayudar y de estar para escuchar las problemáticas de los alumnos, logrando así construir un lazo entre los EA y los alumnos. Según las entrevistas, este vínculo logra que los chicos estén de una "manera distinta" en la escuela, con otras perspectivas y objetivos concretos, aunque es necesario superar un primer momento de desconfianza, timidez y distancia. Se valoran la *confianza* y *amistad*.

### PBE - Escuela B - Alumnos (278:293)

*-¿Cuál es su percepción acerca de su función (...)?*

*-(...) Es re buena, re constructiva y todo... -Es como venir acá y reunirse entre amigas... -Es como tener otra amistad, para contarle los problemas...*

### PBE - Escuela A - EA (107:109)

*-Bueno para mí, todo esto desde el acompañamiento también se hace. Y a medida que pasan los años, digamos como que podés, una vez que tenés la base del vínculo y los valores, ya podés trabajar otros temas...*

A diferencia de Ciudad, RP y PBE, en PNAE los alumnos no llegan a establecer un vínculo fuerte con el tutor. Esto puede ser consecuencia, por un lado, de la propia estrategia del programa, que apunta a un acompañamiento áulico y específicamente pedagógico, y por otro lado, de que los tutores cambian según el año escolar. Los alumnos también identifican que los tutores "venían muy poco", aunque la participación de los tutores es de cuatro horas cátedra por semana. Los tutores, no obstante, afirman que existe un vínculo especial, manifestado no sólo por prácticas afectivas desde los alumnos, sino también a partir del buen rendimiento escolar. En este caso, se hace hincapié en la *distancia* existente.

### PNAE - Escuela B - Tutora (43:46)

*-Se genera como un vínculo...*

*-Sí, en todos lados, a la salida, a la entrada, te abrazan... te regalaban caramelos, galletitas... tanto acá como en la biblioteca. Me decían: "¿Mañana viene?, ¿cuándo viene?, ay los viernes no, venga todos los días"...*

De esta manera se puede afirmar que, en la mayoría de los programas, la continuidad es un eje central para poder hablar del vínculo entre alumno-tutor.

## 5.7.2 Relación del tutor con los profesores

El vínculo que el tutor pueda establecer con los profesores permitiría (quizás) incidir en la relación y el trato de los docentes para con los alumnos, y viceversa. Sin embargo este vínculo entre el tutor y el docente va a estar condicionado por el origen y la articulación con la escuela que tenga cada programa. Según afirman los entrevistados, el tutor permite que el docente "vea" al alumno, que lo perciba con sus dificultades y sus problemas.

### RP - Escuela B - Director (247:259)

*-... el coordinador le va a dar una mano al profesor ordenándoles la carpeta, acompañando al chico, haciéndole acordar que tiene que estudiar, porque acá hay que hacerles acordar porque sino no estudian... ese es un trabajo que tendría que hacer un docente (...) pero acá el coordinador está atento a eso, está atento a eso, está viendo qué es lo que le está pasando al chico, puede comunicarse con el profesor, si el profesor le permite, él le está diciendo que "mire, este chico tiene dificultades que no ve", y los profesores no se dan cuenta que no ven, y el que detectó el problema es el coordinador.*

### Ciudad - Escuela B - Tutora (133:137)

*-Claro. Ahí hay que... ver. Qué está pasando con el chico, porque alguno puede ser que llegó tarde porque sí y otro porque tiene algún problema. Entonces es hablar con los docentes y decir, "fulanito tiene que ir a buscar al hermanito al colegio y no puede venir hasta que lo fue a buscar". Entonces, bueno, todos saben que es ése el problema que tiene. Porque a veces los chicos no te lo dicen. Son muy calladitos, en general.*

### Ciudad - Escuela A - Alumnos (300:311)

*-...Yo tenía unos problemas, no eran problemas, era que no entendía una materia, con física, a mí me cae re bien, pero la otra vez me pasó que hubo la corrección de un examen estuvo mal del profesor, y yo fui a hablar con la tutora y me dijo que yo hable con él. Como que de alguna forma me está llevando para que hables con los profesores... -Te alienta. -Como que te vayas independizando... -Claro, de a poquito... pero obviamente esas son medidas más exigentes, si el profesor no aflojaba o algo ella iba a hablar con él.*

En el caso de los dos programas que son externos a la escuela, podría no haber un vínculo fuerte con los docentes. En el caso del PBE, no está pautado desde el programa el trabajo con el equipo docente de la escuela. En cambio, en PNAE, el tutor trabaja en el aula con el docente, lo cual implicaría una relación estratégica entre estos.

### PBE - Escuela B - EA (316:321)

*-Con los profesores tengo bastante poca relación (...) Y en las otras escuelas igual... en los informes cuando vos ves que ponen lo mismo tres veces para cualquier alumno, o sea que... o alguno que se interese más, de qué se trata el programa, que me pregunte...*

### **PBE - Escuela B - EA (354:360)**

*-Con los profesores, algunos puntuales les ha molestado sacarlos del horario de clase para la entrevista, eso sí. Y si hay prueba, peor. Por eso yo trato de decirle a los chicos si anuncian una prueba, y se acuerdan que es el día de la entrevista... o avísenme, o llamen a decir, si se pueden ir antes o después o algo... porque les molesta esto de salgo y vuelvo después a clase. No a todos, porque la mayoría son tan despreocupados de su trabajo como profesores, que uno más, uno menos...*

En este punto, podríamos concluir que el vínculo con los docentes depende en gran medida de si el programa (y por ende el tutor) es interno o externo a la institución. Así, las tutorías de RP y de Ciudad de Buenos Aires establecen vínculos fuertes con los docentes, mientras que los tutores de PNAE y PBE, al ser externos a la escuela, no logran vincularse tan fuertemente.

### **5.7.3 Vínculo del tutor con las familias de los estudiantes**

En los programas que participan de esta investigación los directivos y tutores identificaron de manera general *la falta de participación de los padres en la experiencia escolar de los alumnos y en las instancias que se les propone*. Sólo en el Programa de Becas Escolares de Cimientos se identifica una amplia participación de los padres. En este sentido, se debe tener en cuenta que, desde el ingreso de los jóvenes en el programa, el compromiso participativo de los padres aparece como un requisito, el cual al no ser cumplido puede ser motivo de suspensión de la beca económica.

En el resto de los programas se identifica que los padres sólo se acercan a la escuela en situaciones específicas, cuando surge algún problema y son citados ante los directivos escolares. Sucede también que muchos de los que son citados no se presentan (a veces incluso los jóvenes no les avisan), por lo tanto estas citas forman parte de lo formal que no necesariamente se lleva a cabo.

### **RP - Escuela A - Director (41:48)**

*-¿Y los padres cómo se relacionan con la escuela?*

*-Y nosotros hemos tenido una asamblea de cooperadora, hemos tenido 120 padres, si uno se pone a analizar la cantidad de padres potenciales que podría haber venido, son pocos. Pero para la cantidad de padres que normalmente vienen, son muchos. Es decir, aquí si vos decís que de repente, hay una reunión para la beca, se llena la escuela. Pero si es otra actividad, no se llena.*

### **Ciudad - Escuela B - Director (73:82)**

*-¿Cuál es la relación de los padres con la escuela?*

*-Y es muy poca. Los padres ante la citación tenemos mucha concurrencia en la primera reunión de primer año porque todavía siguen enganchados con la primaria pero después no. Vienen en patota cuando anunciamos las becas, cuando hay algún tema, llenar solicitudes, las fechas de los pagos... becas de nación y de ciudad, tenemos las dos. Ese es el único momento en que confluyen todos los padres.*

### Ciudad - Escuela C - Tutores (11:14)

- *¿Cuál es la relación de la escuela con la comunidad?*

- *Los padres suelen acercarse cuando se los llama o por algo puntual, pero son muy pocos los que se acercan a ver cómo anda el hijo. En general se enteran de cómo le fue a su hijo en la escuela en noviembre, a fin del ciclo lectivo.*

En algunos casos se expresa esta ausencia de los padres como un hecho que excede la situación escolar:

### PNAE - Escuela C - Tutores (122:124)

- *Yo creo que pasa eso ya es un problema más amplio, que no sé, hasta qué punto está en manos de la escuela resolverlo. Los padres así como les cuesta acercarse a la escuela, les cuesta acercarse a sus propios hijos.*

### PNAE - Escuela B - Director (237:253)

- *¿Y cuál es vínculo de los padres con la escuela?*

- *Ahora están viniendo. El año pasado tuvimos varias reuniones. Llamémosle, vienen cuando hay un problema, el porcentaje de asistencia promedio en las reuniones es del 30%... de 100 padres, 30 vienen a la reunión y 70 no vienen nunca por más que los llamemos, de hecho, en última instancia, varios como no tienen teléfono ni nada vamos a la casa y tratamos de contactar a los padres. Pero muchos vos decís, están muy entusiasmados con que pintamos la escuela, con la calefacción, a veces los enganchás más con eso a que vengan a dar una mano con eso que con el tema de los hijos.*

### RP - Escuela B - Directivo (416:464)

- *...esas recomendaciones las da también el coordinador al padre, cuando hacemos reunión de padres, el coordinador dice... esténse atentos al horario de clase, esténse atentos a la carpeta, que le revisen, le miren... pero los padres, es una ausencia total, de los padres o los tutores. Es decir, hay una anomia en la institución familia que se nos está trasladando a la escuela.*

### PBE - Escuela C - Director (35:48)

- *¿Y los padres cómo se vinculan? ¿Vienen... no vienen?*

- *Casi siempre, yo creo que es una sintomatología de cada una de las escuelas de la República Argentina, y creo que es un problema sociohistórico, ya que los padres que se acercan a la escuela son de los chicos que no tienen problemas. El chico, cuando está bien, es porque la familia está bien. Vale decir, mirándolo desde otra arista, los chicos que tienen problemas, los padres casi nunca se acercan a la escuela.*

En PNAE sucede lo mismo en relación con la participación de los padres en instancias escolares, y a su vez se especifica que desde el programa no hay lineamientos que se relacionen con la participación de los padres desde el programa.

En el caso del programa de Becas Escolares de Cimientos, sucede que los padres sí participan activamente de las instancias del acompañamiento, y por ende, comienzan a participar en la escolaridad de sus hijos. No obstante, en apariencia, estos no modifican su participación en las instancias estrictamente escolares. El programa es externo a la escuela y encuentran obligatoria su participación; aunque este aspecto sea valorado por los padres y por los alumnos, no modifica las prácticas típicas de los padres con respecto a la institución.

#### **PBE - Escuela A - Madres (141:170)**

*-Hay padres que no se acercan a la escuela.*

*-Es verdad eso... la vez pasada teníamos una reunión, llegamos ahí y estamos ahí y (...) ¿y no hay más papás que usted? ¿Ustedes no más han venido? Y éramos nosotras las del grupito del jardín que nos conocemos... ¿Pero por qué te llamaron a vos, por qué te llamaron a vos...? Éramos las únicas...*

*-Habían citado a todos pero nadie más había ido...*

*-Claro... las habían citado a ciertas personas por x motivos, la verdad que yo no conozco a todas, pero no fueron...*

*-Puede ser que los hijos no entreguen la notificación a los padres. Muchas veces los chicos se olvidan de entregar las notas, o las citas.*

*-Hay muchos padres que trabajan, a la mañana y no pueden...*

#### **PBE - Escuela B - EA (46:69)**

*-Y los padres, ¿cómo se relacionan con la escuela?*

*-Y los padres... primero creo que muchos van a reclamar, o sea, antes de entrar al programa de becas o los que no tienen beca la mayoría van porque los citan por algún problema de conducta, o van a pedir el abono, o van a pedir, pero pocos me parece que van a ver cómo le va al hijo a la escuela. Y creo que con el programa bueno, como que entran de otra manera a la escuela, se animan a transitar a la escuela, van a pedir un informe de profesores, y es la primera vez que hablan con el profesor más allá del problema, para hablar algo lindo del hijo también. O... no sé, creo que lo formal del programa los ayuda a sentir más propia a la escuela.*

Las respuestas dadas respecto del vínculo con las familias muestran con claridad que la escasa relación entre escuela y familias constituye un problema revelador de carencias organizativas profundas de una parte importante de las instituciones educativas de gestión estatal que operan en geografías de pobreza y exclusión.

## 6. ¿Para qué sirve un tutor?

### 6.1 El sentido de la tutoría para los alumnos

Mientras que la primera parte de la investigación se centra en la descripción de las tutorías a partir del análisis de su funcionamiento según la mirada de los actores participantes, en esta segunda parte se intenta avanzar y profundizar en las relaciones que se entretienen en torno a esta figura y su función y los logros resultantes de la práctica. En este sentido se decidió ahondar aún más en las percepciones de los alumnos respecto de la razón de esta práctica.

En las respuestas de los alumnos, parece definirse aún más el perfil de los programas según la dimensión en la que se centran. En PNAE, por ejemplo, los alumnos claramente identifican el rol del tutor como *una ayuda en relación con las materias de la escuela*:

**PNAE - Escuela C - Alumnos (318:364)**

*-¿Por qué piensan que existe la figura del tutor?*

*-Es porque si estás flojo en la materia, y necesitás más ayuda...*

En las citas de los alumnos de Ciudad de Buenos Aires, se lee que además de encontrar el sentido del tutor en el apoyo escolar que reciben, los alumnos destacan la concepción del tutor como un referente, distinto a los padres y maestros, en el cual apoyarse y confiar.

**Ciudad - Escuela C - Alumnos (73:75)**

*-Darnos ayuda...*

*-Sí, aconsejarnos, porque nos puede ayudar a resolver problemas que por ahí no le podemos pedir a la profesora de matemática.*

*-Y que no son estrictamente de contenido de la materia...*

En el caso de los alumnos provenientes del programa de tutoría provincial (Mendoza y Tucumán), prevalece la ayuda expresada de manera genérica y la mediación del tutor en la *resolución de conflictos entre los distintos actores institucionales*.

**RP - Escuela B - Alumnos (84:87)**

*-Bien, y ustedes por qué creen que existe, esto es una cuestión así más general, ¿por qué creen que existe esta figura del coordinador en la escuela?*

*-Para darle una ayuda a los alumnos, pienso yo. -Para poder levantar así a los alumnos que necesitan ayuda.*

## RP - Escuela A - Alumnos (186:191)

*-¿Y por qué creen que existe la figura del tutor?*

*-Para ayudarnos... digamos a... digamos a que hable con los maestros que nos llevamos mal...*

En la siguiente cita de un alumno participante del PBE, se percibe lo que se exige a la figura del tutor. Específicamente se nombra al tutor como guía, un guía que debe acompañar en "cada una" de las "cosas" que marcan al "alumno", en su escolaridad y, más allá de ella, al "chico". En esta diferencia queda reflejado el sentido del tutor, que debe acompañar tanto en las cuestiones escolares como extraescolares.

## PBE - Escuela A - Alumnos (289:299)

*-¿Por qué creen que existe esta figura... como vínculo entre ustedes y la escuela?*

*-Bueno como te dije... por la justa razón de guiarnos... porque es un programa de becas que por ejemplo no es como el programa de becas de la Nación, este es otro tipo de programa de beca que exige otras cosas... otro tipo de condiciones... entonces para presentar este tipo de condiciones se necesita una persona adelante... capaz quizás para hacer ver o notar esas cosas... ¿entendés? que sea una guía, puede ser o no una amiga, o puede ser o no una maestra particular pero, o sea, debe ser una guía, un acompañamiento a cada una de las cosas, sucesos que van marcando al alumno... o al chico.*

El análisis de las respuestas dadas por los alumnos permite comprender que el sentido que otorgan al rol del tutor, en todos los casos, va "más allá" de lo que se explicita en cada programa. Todos mencionaron la "ayuda", a veces relacionada con la confianza, con alguien para hablar, con la explicación de temas, en la convivencia y en los vínculos intraescolares. Algunos aspectos señalados por los alumnos dan cuenta de que el sentido de la tutoría se vincula, entre otras cosas, con las características que cada programa asigna al encuentro tutorial, por ejemplo, en el caso del PBE -con mayoría de encuentros individuales-, muchos de los estudiantes rescatan la función de "guía". Asimismo, en la voz de los estudiantes se hacen visibles aspectos no definidos del rol, que seguramente hablan del "currículum oculto" de esta nueva figura escolar.

## 6.2 El sentido de la tutoría para los directivos escolares

A diferencia de la perspectiva de los alumnos, el discurso de los directivos es mucho menos homogéneo, probablemente por tener una visión más estructural o formal de la tutoría y no por una experiencia práctica compartida, como sí tienen los alumnos. En grandes líneas podríamos dividir las opiniones en dos: aquellos que plantean un eje más relacionado con lo social y el rol de mediador, y otro más condicionado por lo pedagógico. Cada apreciación se relaciona directamente con el objetivo explícito de cada programa.

- EL SENTIDO SOCIAL DE LA TUTORÍA (PROGRAMAS DE TUTORÍAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, REGLAMENTACIÓN PROVINCIAL DE MENDOZA Y TUCUMÁN):

## RP - Escuela B - Director (101:107)

*-Y el coordinador pedagógico en eso tendría que trabajar, crear hábitos, en realidad crear habilidades sociales, la capacidad de escuchar al otro, la capacidad de resolver conflictos desde el punto de vista en que ambos ganen y no que uno pierda y el otro gane, buscarle la... trabajar mucho con las normas de convivencia, eso es lo primero que le pedía yo a los coordinadores.*

En estos programas, los directivos mencionan las siguientes características de los tutores: constituyen un nexo entre la familia, los alumnos y las autoridades; son quienes más conocen a los alumnos, no sólo en lo relacionado con sus estudios sino también con su faz personal; ocupan el lugar de facilitador para evitar y prevenir futuros conflictos; y son un referente para los jóvenes.

- EL SENTIDO PEDAGÓGICO DE LA TUTORÍA (PNAE Y PROGRAMA DE BECAS ESCOLARES CIMIENTOS)

## PNAE - Escuela C - Directora (95:113)

*-En este marco de planteo que cumple el tutor... para mí es fundamental el complemento en cursos, de primer año, donde más se produce este desgranamiento del cual hablábamos, porque son cursos numerosos (...) Entonces es un apoyo fundamental para el profesor. Primero porque el alumno de primer año viene de una realidad diferente, es un cambio de nivel (...) porque también entendemos que lo pedagógico involucra todo, involucra lo estrictamente de contenido conceptual, y la contención social, y la formación global del alumno, en todos sus aspectos.*

## PNAE - Escuela B - Director (118:129)

*-¿Y cuál es el rol del tutor? -El rol del tutor acá fue principalmente dar un apoyo tanto en la parte de conocimiento como en la parte técnica en distintas áreas a los docentes de primer año. Cuando se eligen en primer año, antiguo séptimo, es porque el cambio producido del sexto grado al 1er año de secundaria de tener una maestra o dos a tener 7 profesoras en distintos horarios, a los chicos les cuesta todo este cambio de materias y subdivisiones, les cuesta un horror.*

Los directivos, en este caso, valoran claramente la perspectiva pedagógica del rol. En PNAE lo perciben como un *apoyo fundamental para el profesor, y lo asocian con una mejora en el rendimiento escolar*. En el caso del Programa de Becas Escolares de Cimientos también lo valoran asociándolo a una mejora en el rendimiento, pero en algunos casos manifiestan desconocer los contenidos de las entrevistas.

## 6.3 El sentido de la tutoría para los tutores

Ahora bien, considerando que en todos los casos, a excepción del PNAE, se trata de tutores con una antigüedad y experiencia mayor a un año ¿cuál es la autopercepción de los tutores respecto del sentido de su rol?

En la primera cita que se presenta a continuación, puede reconocerse una continuidad entre el sentido que la normativa le asigna al rol del tutor (como respuesta a la "demanda" de los alumnos)<sup>12</sup> y la percepción que los tutores tienen sobre su propia función. Un sentido tan amplio como la norma, un sentido basado en la orientación, la contención, la prevención y la mediación frente a una realidad fragmentada.

### RP - Escuela A - Tutores (156:166)

*-Yo creo que existe un abandono entre profesores, alumnos y padres. Hay una desunión entre las tres partes, y trata de acercar a las partes y hacer una sola. (...) Todos los problemas que hay en la escuela, se tratan de resolver mediante la tutoría. -Y también con los hechos de violencia que está pasando, se busca hacer de orientador, con el rol del tutor, para guiarlos y contenerlos. Porque nosotros uno de los temas que trabajamos es la violencia escolar... la violencia en general (...)*

*-Me parece que se está convirtiendo en una figura importante.*

*-Ah, sí, porque detecta situaciones y puede prevenir males mayores.*

El sentido que otorgan los tutores de PNAE a su rol excede la prescripción de la norma y las percepciones que del mismo presentan el resto de los actores. El tutor, a través de su apoyo en materias puntuales, busca contribuir al sentido de la escolaridad para el alumno.

### PNAE - Escuela C - Tutores (366:373)

*-Yo creo que es una gran función social la que tiene el tutor, porque más allá de la relación que ellos intentan que se establezca con el conocimiento, el chico está inserto en una sociedad, es imposible de aislarlo por completo, si hay otras problemáticas, que bueno, el contacto con ellos... sí, surgen, como vos decías del chico que el papá, o la mamá que no se acercan, y bueno, a lo mejor el chico no te lo dijo pero vos ya lo intuís por otras cuestiones que hacen al cumplimiento, a la misma materia. O sea, ese apoyo que hace el tutor, de hablarles y decirles, tratá de cumplir con la tarea, porque es para tu propio beneficio. Yo creo que es importantísimo.*

En el caso del PBE se remarca el sentido de la tutoría como una "acción" que contribuye al logro de una escolaridad de impacto; pero también como un "actor" que se presenta como una figura referente para los alumnos:

### PBE - Escuela B - EA (719:728)

*-¿Y una condición imprescindible para ser encargado?*

*-Saber escuchar, saber poner límites, también... saber entrar en común, me parece, porque nosotros vamos con nuestros criterios, y ellos tienen los suyos, que no haya ninguna imposición o que haya algunas cosas que yo creo que sí, que sea un límite, mirá esto es así, y si nadie te lo muestra en tu mundo, o sea, si vos llegás siempre tarde a la escuela, tenés cincuenta tardanzas por año, el día de mañana en un trabajo te echan. Es así... yo les digo, si yo no voy a clase, o si yo llego tarde, me van a hacer un sumario, y me quedo sin mi trabajo, chau. Como que a veces, es mostrar*

---

<sup>12</sup>"...contemplar la demanda expresada por el grupo de jóvenes a través de la consulta y relevamiento del planteo de necesidades, dificultades, etc, que los alumnos experimenten en la vida escolar y la demanda formulada por el grupo docente." Resolución 1180/5 (Tucumán, 2005).

*otros criterios de algo que en su subcultura no está presente. Que no sea exitoso, no sé... Pero lo que trato es de ayudarlos que se hagan autónomos en su estudio y si puedo también en su proyecto de vida, ir tocando algunas cosas, obviamente a largo plazo. Que se hagan más partícipes en su paso por la escuela. Que si no veo a la mayoría pasa por un anonimato así... pasa digamos... pero... generar en ellos esas ganas de aprender, creo que ése es el objetivo o al menos es en eso en lo que yo trabajo.*

Por último, en el caso de Ciudad de Buenos Aires, las tutorías encuentran su sentido en la situación de crisis en la cual se encuentran inmersos la escuela y los alumnos y en la necesidad de definir una figura que medie en este contexto:

### **Ciudad - Escuela C - Tutores (72:77)**

*-Es necesaria la figura del tutor. La figura existe porque hay como un vínculo roto entre el alumno y la escuela. En ese sentido, acá se creó la figura del delegado del curso, que muchas veces trabaja junto con las tutoras, refiriéndole cuestiones que han ido sucediendo en la semana dentro del curso. Porque si no los alumnos no tienen contacto con la escuela de otra manera. Es como una mediación que se genera..."*

Respondiendo entonces a la pregunta que da título al capítulo, el tutor "sirve", según los alumnos, para dar una ayuda en las materias, para aconsejar, para señalar un camino, para indicar cuando se están haciendo las cosas bien, para la resolución de conflictos entre los distintos actores institucionales, como "guía" y acompañamiento.

La percepción de los tutores sobre su rol es bastante similar a la de los alumnos. Ellos perciben que el tutor "sirve" para ocuparse del aprendizaje, de la conducta. Para orientar, guiar, contener. Para trabajar con los chicos temas como el de violencia escolar. Sirve además como canal de comunicación, para escuchar a los alumnos, para saldar el vínculo roto entre el alumno y la escuela.

Llama la atención la variedad de funciones reconocidas así como la justificación de su rol frente a la crisis de la escuela. Inclusive esta variedad hace que la diferenciación por programa se vuelva irrelevante en este punto. Parecería que en todos los programas las particularidades y diferencias en lo prescripto se diluyen cuando el tutor se tiene que referir a su función.

Retomando las concepciones de tutor descritas en el primer capítulo, en líneas generales todos los tutores resaltan tanto la importancia de su rol pedagógico como de su rol mediacional, ligado a la contención afectiva, y ponen el acento en su lugar de mediador con la escuela.

## 7. Sobre el rol deseado, el rol jugado y sus límites

### 7.1 El tutor desde lo que solicitan los actores

Mientras que en el capítulo anterior se hizo referencia al sentido que para los distintos actores escolares tiene la figura del tutor, este apartado se centra en aquello que los actores desearían respecto de ese rol. Ya no hablan aquí de su desempeño concreto, sino de cómo les gustaría que fuera.

A partir del análisis de las respuestas de los actores entrevistados, se puede inferir que prácticamente todos solicitan al tutor el cumplimiento de dos roles fundamentales: el pedagógico, que se refiere al apoyo en las materias y en los quehaceres escolares de los alumnos, y el de mediación, que implica la posibilidad de "intervenir" con los otros actores escolares o extraescolares, de ser un referente para los alumnos y brindar apoyo en conflictos que rozan, muchas veces, la cuestión legal de los menores.

Para lograr que se involucren en la función mediacional, la **implicación** del tutor respecto del trabajo con los alumnos deviene un aspecto clave, dado que "...la implicación subjetiva no significa sólo que existe un registro de los afectos, de los sucesos emocionales e intelectuales. (...) es una categoría de intervención, de pensamiento y obliga a una reflexión ética" (Duschatzky y Corea, 2005: 106). A partir de dicha intervención y compromiso, los alumnos sienten que son tenidos en cuenta, que se puede "confiar" en un actor que se encuentra en la escuela. En correspondencia con la implicación, existe otra categoría de relación entre el tutor y el joven, que ya ha sido mencionada en otras investigaciones: la empatía. M. Krichesky la menciona como "una condición relevante para propiciar una acción tutorial y de orientación. Supone apertura y comprensión del adulto respecto del adolescente, involucramiento afectivo y flexibilidad en la revisión de los propios esquemas conceptuales y de acción" (M. Krichesky, Op. Cit.: 62).

En todas las respuestas que brindaron los actores, se resaltó la necesaria, casi imprescindible implicación/empatía de los tutores para el desempeño del rol, la necesidad de saber escuchar, de ser carismático con los alumnos, de lograr su confianza y de poder llevar adelante un vínculo que exceda lo netamente escolar. En este sentido afirman los entrevistados que, a partir de las características de los alumnos, es importante que el tutor pueda dar respuesta a otras necesidades que exceden y condicionan lo "netamente escolar". Esta particularidad es resaltada tanto por directivos como por los propios tutores y atraviesa todos los programas con los que se trabajó para esta investigación. Por ejemplo, dos directores pertenecientes a programas distintos, PNAE y RP Tucumán, afirmaron:

**PNAE - Escuela B - Director (321:331)**

*¿Y qué características debería tener un tutor?*

*-Yo creo que debería tener una mezcla de conocimiento con parte afectiva. A ver, si yo hoy como tutor tengo que dejar la escuadra de lado y hablar con el chico, hacer de asistente social una clase, hay que hacerlo, porque por ahí el pibe viene a la escuela para que alguien le pueda escuchar, entonces si yo le empiezo con la escuadra que tiene 90º y qué sé yo, qué me importa la escuadra si mi viejo se fue de casa.*

### RP - Escuela A - Director (113:125)

*-Porque para ser tutor no se necesita la capacidad técnica que es la de estar frente a un espacio curricular, yo creo que se necesita capacidad social, humana de integración, o sea, ese hecho de vincularse, estar vinculado.*

Resulta llamativo cómo, inclusive, parecería que lo pedagógico pasa a un segundo plano y, muchas veces, el anhelo de que el rol sea ocupado por alguien que tenga formación como trabajador social o psicólogo es una forma de enfatizar la percepción del rol social de los tutores "...que tenga ganas de lidiar con las problemáticas". Este rasgo atraviesa todos los programas que incluyen esta investigación y se presenta como un eje fundamental de las prácticas de tutoría.

### Ciudad - Escuela C - Tutores (124:130)

*-"Sí, cualquier docente, pero que tenga ganas de lidiar con las problemáticas de los chicos. Existen algunos tutores [nombran una profesora de matemáticas] que no saben bien cómo manejar al grupo y eso le dificulta su desarrollo... pero no, siempre que seas capaz de escuchar y dialogar con los chicos, podés ser tutor".*

### PBE - Escuela C - EA (458:469)

*-"...yo creo que, bueno, la mayoría de los acompañantes tienen una formación humanística, pedagógica, eso es fundamental, entender el proceso de enseñanza, aprendizaje de los chicos, eso es fundamental. Yo no digo que no lo podría hacer... qué sé yo, un técnico de seguridad e higiene, a este trabajo, pero me parece que los que estamos más empapados en lo que es la educación lo entendemos de una manera mucho más amplia y que podemos ayudar mucho más. Me parece que no se limita y... también se tiene que tener, por ahí suena soberbio, pero no lo es... ciertas condiciones humanas, esto que veníamos hablando, tener apertura para escuchar y captar cosas que tal vez otro profesional, no digo que no lo tenga, pero por ahí es más dificultoso."*

La característica principal es poder "llegar" a los alumnos y sólo así parecería que se puede dar un paso más y trabajar los aspectos pedagógicos.

## 7.2. La mediación, ¿rol fundamental del tutor?

Desde el encuadre teórico de la investigación que desde estas páginas se relata, una de las funciones asignadas al tutor es la de ser mediador entre los diferentes actores que forman parte de la comunidad escolar. En el presente estudio, cuando se habla de tutor como mediador se lo describe como un sujeto que interactúa entre las partes y logra que dichas partes puedan establecer su propia interacción. Las claves son, como ya se nombró anteriormente, la presencia, la escucha, la atención.

La ruptura de los lazos sociales en la modernidad tardía es un fenómeno muy estudiado por las ciencias sociales, lo cual podría demostrar que la necesidad de un mediador en el espacio escolar

no es más que el corolario del contexto social del que la escuela forma parte. Se puede pensar que esta ruptura de lazos se hace más presente en instituciones como las escuelas, especialmente en aquellas que pertenecen al sector "urbano-marginal".

En los casos en los que se identificó este rol mediador, se hizo referencia principalmente a la mediación tanto en conflictos escolares entre alumnos como entre alumnos y docentes:

#### **Ciudad - Escuela A - Director (132:151)**

*-También...también es un mediador, es una persona que dentro de los conflictos trata de aunar criterios no solamente de la parte entre alumnos sino docente alumno. (...) es el mediador, como bien decías es el facilitador entre también con el docente porque hay problemas en matemática y el tutor, como no o por ahí no hay un buen vínculo, no hay espacio de vínculo entre alumno-profe, desde la tutoría se detecta, se indaga y después se le pasa el dato al... al profesor del curso. En este tramo, en esta parte, hay ciertas dificultades, entonces eh mejora la calidad de la clase también porque el profesor tiene diagnóstico de lo que está pasando porque viene de la clase y se va.*

En muchos casos la mediación y la tutoría se ven justificadas concretamente por las características de los jóvenes que concurren a estas escuelas.

#### **RP - Escuela B - Tutora (226:244)**

*-(...) nosotros hacemos de mediadores, yo creo que es necesario, debido a la escuela en la que pasábamos del profesor, al preceptor y al directivo y no había un... "a ver, a quién le puedo confiar, me está pasando esto"... A mí me parece fundamental dentro de lo que son las necesidades del chico, sentir que alguien también los contiene. Más allá de que los profesores, dentro de lo que es la educación media y el secundario, son profesores taxi, son muy pocos los profesores que tienen toda su carga horaria en una sola escuela, entonces no les podés pedir a este profesor que esté conteniendo al chico o que lo escuche cuando tiene que salir corriendo. Por eso esas funciones las estamos supliendo nosotros. Estar aunque sea tres veces a la semana y verlos, escucharlos, y saber que son personas que entienden y que necesitan que les prestes una medida.*

#### **PNAE - Escuela A - Director (170:174)**

*-Y ahora, la relación que tienen los tutores, ¿te parece que sea necesaria dentro de la escuela, digamos, su lugar, el que cubre... digamos?*

*-A mí me parece... en esta escuela, en esta escuela es muy necesaria. Porque la matrícula que recibimos, de acuerdo con las características que ya les di, para nosotros se ha convertido casi en imprescindible.*

Una diferencia que aparece en uno de los programas externos a la escuela, PBE Cimientos, es que las partes intentan aprovechar la existencia del tutor utilizándolo como factor de presión, de modo que cumpla, aparte de un rol de mediador, un rol de controlador, en tanto agente del orden:

### PBE - Escuela B - EA (662:679)

*- ...este es el uniforme que les vamos a exigir durante el año, te podemos hacer una copia y que vos durante la entrevista les refuerces esto del uniforme, o sea un apoyo a lo que ellos quieren, que ellos quieren, también, hacia la escuela. O qué sé yo, que tal se está portando re mal, en la entrevista decile... a veces ellos también medio que me usan de amenaza... "mirá que sino le vamos a decir a la de la beca" (...) Y sí, a veces sí... con los más rebeldes, y que las maestras y las preceptoras no saben qué hacer, vienen antes de la entrevista y me dicen "M., este nene se está portando re mal, fijate y decile que sino no va a cobrar"...*

*-Te usan de arma...*

*-Y yo también ahí veo mucho los prejuicios... como que están estos alumnos catalogados de tremendos y capaz la profesora se agarra de que es tremendo y capaz ellos te dicen "yo estoy harto de que en la escuela me vean como tremendo, que he hecho algo", y entonces yo a veces voy y planteo, ¿no estarán muy ensañados con M.? Pobre... a veces no es él.*

Otra particularidad de este programa (PBE) es la obligatoriedad de asistencia de los padres a las entrevistas con los alumnos becarios. Por ello en este caso también se entrevistó a padres de los alumnos y es muy llamativo cómo ellos indican que la mediación llega a sus hogares:

### PBE - Escuela A - Madres (424:429)

*-Y ustedes destacaban hace un ratito que lo que les da es soluciones, como que tiene una manera de pensar las cosas que es práctica. Por eso mencionabas que en un mes te sirve ir pensando, "tal cosa se la voy a plantear..."*

*-Yo creo que es una mediadora de lo que pasa en mi casa, para mí es una gran solución a veces miro más comúnmente las demandas, y ella te propone "se hace así, se soluciona así..."*

Se puede afirmar entonces que la mediación, así como el apoyo pedagógico y la orientación en situaciones no escolares, constituyen rasgos críticos de la práctica tutorial. Esta función podría estar ocupando el lugar de una estrategia de revinculación del joven (y en muchos casos, también de su familia) con la sociedad, en momentos de ruptura de lazos sociales.

## 7.3. Los límites del tutor

La relación tutor-alumno se configura en un marco normativo -el programa-, un marco institucional -la escuela- y un marco legal que se refiere a los derechos de los niños. Estos tres marcos imponen límites a la acción que el tutor pueda ejercer. En este sentido, más allá de la singularidad de cada uno de los programas en estudio, todos ellos contemplan un eje de trabajo pedagógico y un eje de trabajo sobre aspectos personales de los alumnos en pos de una más significativa experiencia escolar.

Además de las normativas y de los aspectos formales de los programas, existen las individualidades de los sujetos que componen la relación tutor-alumno. En esta relación

interpersonal, que tal como surge del análisis previo, se basa en la confianza y el diálogo, resulta difícil mantener y efectivizar los parámetros establecidos por las normativas y encontrar un límite a la "implicación" del tutor.

En muchos casos los tutores expresan y problematizan esta situación que se objetiva en una tensión entre "lo que se escucha", la responsabilidad frente a "la escucha" y la acción "sobre lo que se escucha".

#### **PNAE - Escuela B - Tutora (245:252)**

*-Límite... no, ayudar, escuchar, aconsejar, por ahí... Pero no meterse en temas que no le corresponden a uno. Venir, ayudar, también alguien te cuenta, y no es, "ah... a mí no me conté", sino escuchar.*

*Pero hasta cierto punto, no involucrarse en temas familiares que ellos dicen (...) o sea, uno quisiera involucrarse en cada caso, pero...*

En otros casos no sólo no se problematiza sino que se utiliza la capacidad de involucrarse como una estrategia de llegada a los alumnos:

#### **RP - Escuela B - Tutora (311:326)**

*- "Yo tengo, la técnica mía... por eso yo les decía, a mí no me cuesta hablar de lo personal, más que lo institucional. ¿Por qué?, porque yo con los chicos hablo de la vida diaria de uno. Y nos contamos, y vamos... es un feedback... mirá, a mí me pasa esto, esto y lo otro. Es como una relación, mirá, soy tu amiga (...) Es como un psicoanálisis mutuo..."*

#### **RP - Escuela B - Tutora (140:153)**

*- "Con los chicos se trata más que nada las problemáticas de las casas. El día a día de ellos, a través de técnicas o charlas informales..."*

Contrariamente a esta tensión evidente en muchos de los tutores, en el discurso de los alumnos no sólo no se identifica esta problemática sino que se exige mayor confianza o disponibilidad para involucrarse como una condición necesaria en la relación con el tutor.

#### **Ciudad - Escuela A - Alumnos (21:34)**

*-La tutoría. Es el espacio en donde vos podés decir todo lo que sentís, podés hablar con la tutora, por eso la persona que sea tutora tiene que ser alguien...*

*-Confiable.*

*-Seguro, más que nada... Para poder... porque con el tutor podés hablar todas las cosas, peleas con tus profesores, o de tus compañeros...*

*-Cualquier problema que tengamos.*

*-También con la familia. Por ahí hay algunos chicos que les cuentan a los tutores...*

Frente a esta situación se podría poner en tela de juicio, y son los propios tutores los que lo hacen, su implicación en los conflictos personales y familiares con que cargan los alumnos, cuando son evidentes las limitaciones de su acción en cuanto a su posibilidad de resolverlos.

### PBE - Escuela A - EA (214:228)

*-¿Cuáles son los límites del encargado de acompañamiento?*

*-Yo en esos casos que tengo siempre he hecho intervenciones que a los chicos los resguarden los otros. Yo nunca me he metido a nivel familiar, nunca se me ha ocurrido llamar por teléfono a los padres... si la becada me contó, pero la responsable se mantuvo en silencio absoluto, yo no lo escondo, porque si no me lo contó la madre por algo debe ser. Por ejemplo, me pasó... me pasa... Tengo una alumna que tienen una situación sumamente complicada, y la madre no dice nada, al respecto, entonces cuando ella viene, y plantea cosas es "bueno... yo le digo" (...), "vos ya sabés cómo es tu papá, tratá de hacer tal cosa"...*

*-Vos apuntalás tu intervención a la escucha y a la atención a ella...*

*-A ella, nada más...En la entrevista, yo le digo, cuando veo que la cosa está [complicada], le digo: "llamáme si necesitás, charlamos"... pero siempre la intención es que los resguarden a ellos, buscando tal vez en la familia alguien que dé una mano. Y bueno, tu hermano, el que vive fuera, si tal vez él habla con tu papá...*

Sin embargo, si consideramos el análisis realizado hasta este punto y el valor que asignan los jóvenes a la estrategia de apoyo a la escolaridad podríamos arriesgarnos a afirmar que en el encuentro entre tutor-alumno lo importante, además del contenido de la conversación, es la posibilidad que descubren estos jóvenes de contar con un interlocutor con quien poner en palabras las problemáticas que los atraviesan.

En definitiva, el análisis nos lleva a concluir que más allá de la crítica por la superación de la norma, ésta podría ser considerada una condición necesaria para el apoyo de una escolaridad significativa para los alumnos.

## 8. Conclusiones

A lo largo de estos capítulos hemos construido un relato que señala que la figura del tutor es la que viene a recuperar o instalar en la escuela funciones que, o bien antes no existían, o bien eran asumidas por otros actores que podríamos llamar "tradicionales": en la escuela, por los directivos, docentes y preceptores; y en la casa, por los padres.

Asimismo, el rol del tutor se extiende a partir del ingreso a la escuela media de jóvenes provenientes de los sectores más vulnerables (que hasta hace no mucho tiempo habían estado excluidos del nivel), jóvenes que no estaban incluidos en el mandato fundacional de la escuela secundaria. Así, en la mayoría de los casos, el tutor emerge como un actor que trata de reforzar características específicas de la escolaridad, y que a menudo se centran en aspectos como la contención, el afecto y la motivación.

Desde los programas que proponen la figura del tutor, se diseña el rol con el propósito de generar prácticas que ayuden a la escuela a lidiar con los graves índices de repitencia y abandono escolar. Sin embargo, ya en la cotidianeidad escolar, los tutores ocupan espacios de orientación, guía, mediación y apoyo. Los actores -todos- reconocen que esta figura incorpora un "plus" a su rol prescripto, que podría caracterizarse como una necesaria implicación en su vínculo con los jóvenes.

La indagación realizada muestra que los cuatro programas logran resultados en el accionar de los tutores. Pensando en las categorías teóricas de las funciones del tutor, es decir: pedagógica y mediacional, se puede reconocer que cada programa posee un tipo de acción central, además de otras acciones que podrían denominarse como "periféricas": las tutorías de RP y de Ciudad de Buenos Aires son programas centralmente mediacionales, las de PNAE son pedagógicas, mientras que PBE logra articular ambas. En general los programas trabajan de manera bidimensional, apoyándose en acciones pedagógicas y/o mediacionales, ya que las funciones de contención afectiva se apoyan en ambas funciones, según la profundización del vínculo tutor-alumno, para así acompañar la mediación o el aprendizaje.

Los resultados que los mismos actores institucionales refieren respecto de las tutorías podrían sintetizarse en las siguientes afirmaciones:

- EL TUTOR LOGRA GENERAR HÁBITOS POSITIVOS EN LOS CHICOS (TUTORÍAS CIUDAD DE BUENOS AIRES, PBE CIMIENTOS Y RP MENDOZA Y TUCUMÁN).
- EL VÍNCULO DE TUTORÍA MODIFICA TANTO LA RELACIÓN QUE EL ALUMNO ENTABLA CON LA ESCUELA, COMO EL VÍNCULO QUE LOS TUTORES MANTIENEN CON LOS ALUMNOS. CUANDO UN DOCENTE ES TUTOR, APRENDE SOBRE LOS JÓVENES Y ENRIQUECE SU TRABAJO COMO PROFESOR<sup>13</sup> (TUTORÍAS DE CIUDAD DE BUENOS AIRES).
- LOS PORCENTAJES DE DESAPROBADOS EN LOS EXÁMENES DE DICIEMBRE Y MARZO SE VIERON REDUCIDOS; POR ENDE (SEGÚN LA PERCEPCIÓN DE LOS ACTORES), LA REPITENCIA Y DESERCIÓN TAMBIÉN SE REDUJERON (PNAE).

---

<sup>13</sup>Cabe aquí recordar que PNAE es un programa nacional que no solo se propone apoyar con tutores el trabajo de los docentes, sino que además, para los tutores, esta es una etapa de su formación, ya que muchos de ellos son alumnos de Institutos de Formación Docente, quienes reconocen esta inserción institucional como parte de su formación.

- LOS ESTUDIANTES, A PARTIR DEL ACOMPAÑAMIENTO, MEJORAN EN SU RENDIMIENTO Y, POR ENDE, SE "TOMAN MÁS EN SERIO LA ESCUELA", Y ADEMÁS, ESTOS ASPECTOS POSITIVOS LOGRAN QUE LAS DIFICULTADES ESTRUCTURALES QUE POSEEN NO INCIDAN TAN NEGATIVAMENTE EN SU EXPERIENCIA ESCOLAR (PROBLEMÁTICAS ECONÓMICAS, FAMILIARES, PADRES SIN TRABAJO, VIVIENDA PRECARIA) (PBE CIMIENTOS).
- LOS JÓVENES COMIENZAN A TRANSITAR LA ESCUELA DESDE OTRO LUGAR, CON MAYOR SEGURIDAD Y CONFIANZA EN SÍ MISMOS; Y ESTA CONFIANZA IMPACTA EN SU VÍNCULO CON LA ESCUELA EN GENERAL (PBE CIMIENTOS).
- EL VÍNCULO DE TUTORÍA LOGRA QUE LOS JÓVENES PONGAN EN MARCHA ESTRATEGIAS PARA FINALIZAR LA ESCUELA Y PARA QUE PUEDAN PENSAR EN EL FUTURO (PBE CIMIENTOS).

Resulta difícil, a partir del estudio realizado, reconocer cuáles son los elementos que contribuyen a una buena práctica de tutoría. Los "modelos de tutor" que hemos considerado para el análisis son bien diferentes, y cada uno de ellos presenta características que resultan pertinentes para el rol previsto. Sin embargo, la indagación muestra que determinados rasgos contribuyen a una buena práctica, más allá de la especificidad de cada programa. Se presentan a continuación:

- SON NECESARIAS BUENAS CONDICIONES ESPACIALES PARA EL EJERCICIO DE LA TUTORÍA. AL SER UN ROL RELATIVAMENTE "NUEVO", LOS EDIFICIOS ESCOLARES NO PRESENTAN LUGARES ESPECÍFICOS DONDE EL TUTOR PUEDA ENCONTRARSE CON SUS ALUMNOS, ESPECIALMENTE SI EL ESPACIO DE TUTORÍA ES INDIVIDUAL. LOS ENCUENTROS DE TUTORÍA INDIVIDUALES REQUIEREN DE PRIVACIDAD, Y LA MAYORÍA DE LAS VECES, ESTA NO ESTÁ GARANTIZADA.
- EL EJERCICIO DE LA TUTORÍA REQUIERE DE TIEMPO DE ENCUENTRO Y DE TRABAJO CON LOS ESTUDIANTES. MUCHAS VECES EL TIEMPO ASIGNADO NO ALCANZA PARA EL EJERCICIO DE UN ROL COMPLEJO.
- PODER ALTERNAR ENCUENTROS DE TUTORÍA, TANTO INDIVIDUALES COMO GRUPALES, ENRIQUECE LA PRÁCTICA, YA QUE LOS ACTORES RECONOCEN QUE AMBOS APUNTAN A OBJETIVOS DIFERENTES QUE SE COMPLEMENTAN.
- LA CONTINUIDAD DEL TUTOR EN EL EJERCICIO DEL ROL ES UNA CONDICIÓN QUE TODOS RECONOCEN COMO UNA PRÁCTICA DESEABLE. ESTA CONTINUIDAD GARANTIZA EL MUTUO CONOCIMIENTO ENTRE TUTORES Y ALUMNOS, Y EL ESTABLECIMIENTO DE UN VÍNCULO DE CONFIANZA.
- EL TUTOR REQUIERE DE TIEMPO INSTITUCIONAL PARA TRABAJAR TAMBIÉN CON LOS DOCENTES, CON LOS DIRECTIVOS Y CON LOS PADRES. SI UNA DE LAS FUNCIONES MÁS CRÍTICAS ASIGNADAS AL ROL ES EL DE "MEDIADOR", ES NECESARIO QUE EL TUTOR DEDIQUE PARTE DE SU TIEMPO PROFESIONAL PARA SU PUESTA EN PRÁCTICA. ESTO SE DIFICULTA EN EL CASO DE LOS TUTORES QUE SON EXTERNOS A LA ESCUELA.
- INVOLUCRAR A LOS PADRES O A LOS RESPONSABLES ADULTOS EN LAS TUTORÍAS CONSTITUYE UNA BUENA PRÁCTICA, QUE ACERCA LAS FAMILIAS A LA ESCUELA Y A LA ESCOLARIDAD DE SUS HIJOS.
- LA POSIBILIDAD DE TRABAJAR EN EQUIPO CON UN COORDINADOR/SUPERVISOR DE TUTORES, QUE EJERZA SU FUNCIÓN DE MANERA CONTINUA, TAMBIÉN ES UNA PRÁCTICA QUE INCIDE POSITIVAMENTE EN LA TAREA DEL TUTOR.

- LA CLARIDAD EN LA DEFINICIÓN DE ROLES Y FUNCIONES DEL TUTOR COLABORA TAMBIÉN CON UNA BUENA PRÁCTICA DE TUTORÍA.

Nuestro estudio también nos ha permitido comprender que el tutor muchas veces se maneja en el límite de lo que la norma establece para el rol. En muchos casos, la relación con el alumno genera en el tutor cierta responsabilidad moral que a pesar de exceder su rol, se torna ineludible, situación que no deja de resultar conflictiva para el tutor, tal como se expresa en la cita que sigue:

#### Ciudad - Escuela B - Tutora (296:304)

*-...si a mí me hacen un juicio, me dan 100 años de cárcel, porque yo estoy haciendo ejercicio ilegal de la psicología, de la medicina, de la seguridad, porque hay que ocuparse de todo lo que la sociedad no se ocupa afuera. Entonces uno no tiene título para eso, no tiene título de psicólogo, ni de médico...*

En definitiva podemos afirmar que el rol que cumplen los tutores es importante en las nuevas condiciones sociales a las que están expuestas las escuelas urbano-marginales, donde es necesario trabajar para reconstruir lazos sociales, y donde la implicación de los actores es el “plus”, la diferencia y la posibilidad de que muchos alumnos no solamente permanezcan en la escuela, sino de que sientan que su paso por esta es valorado y apreciado por otros.

Asimismo, a la luz de los resultados de nuestra investigación, entendemos que es necesario discutir la alternativa de generar, para cada escuela, equipos directivos y docentes integrados, a partir de los cuales el rol del tutor debería ser reformulado, enfatizando su rol mediacional y reduciendo sustancialmente el pedagógico.

En momentos en que se encuentra en discusión el modelo y el sentido de la educación secundaria en nuestro país, esperamos que esta investigación, que toma la voz de los protagonistas respecto de las diversas formas de apoyo a la escolaridad, cada vez más extendidas, contribuya a la construcción de políticas tendientes a lograr una escuela media más inclusiva.

## 9. Reflexiones finales: volver a la escuela

A pesar de su obligatoriedad, la escuela secundaria hoy no se encuentra preparada para construir condiciones efectivas para que los jóvenes más vulnerables "ensanchen sus posibilidades de acceso a los bienes culturales" (Finnegan y Pagano, 2007). El concepto de "escolaridad de baja intensidad" (Kessler, 2002) define el tránsito de los jóvenes más vulnerables por la escuela media, caracterizado por el "desenganche" de las actividades escolares, que en ocasiones también redundan en su alejamiento de las aulas.

La figura del tutor, en los programas estudiados, se instala en la escuela para tratar de compensar o paliar estas deficiencias, tanto en lo que respecta al trabajo de los profesores como al acompañamiento de las familias. Desde distintos encuadres, los tutores aparecen supliendo, haciendo de soporte, mediando, conteniendo, "viendo" por los otros, tratando de retener a los alumnos en la escuela, objetivo central de la mayoría de los programas que proponen este rol.

Sin embargo, si desde las mismas escuelas no se logran establecer nuevos mecanismos institucionales e integrales de inclusión, si no se favorece el protagonismo de los estudiantes, si los docentes persisten en su ausencia, si el lugar del conocimiento y su transmisión no tiene relevancia, estos nuevos roles, si bien son cada vez más valorados y requeridos por todos, están expuestos a retroalimentar circuitos de frustración, desmotivación y desinterés (rasgos tantas veces señalados en los ámbitos educativos como constitutivos de los jóvenes actuales).

La escuela ocupa un lugar hasta ahora irremplazable tanto en la transmisión de conocimientos como en la constitución subjetiva de los jóvenes. Educar hoy es, también y quizás sobre todo, brindar las herramientas de los viejos saberes, saberes que es necesario transmitir (Núñez, 2003). La educación no consiste en "contener" ciertos problemas sociales. Si bien la contención se convierte en inevitable y necesaria para poder entablar un vínculo de transmisión y aprendizaje, la apuesta de la escuela es transmitir.

Es la escuela en su conjunto la que debe promover, en su interior, una reflexión crítica acerca de quién es y cómo es el sujeto que debe protagonizar los aprendizajes, cuáles son sus necesidades y dificultades, y también sus derechos y posibilidades. Es necesario que atienda a la diversidad para promover aprendizajes significativos y de calidad. La igualdad de oportunidades se logra cuando todos los alumnos alcanzan un acceso equivalente al mundo del conocimiento.

El fortalecimiento de los equipos directivos y docentes constituye un aspecto ineludible para que la escuela hoy pueda cumplir con su función, de cara a los alumnos reales que la habitan. La presencia continuada de los profesores, dedicando al menos el 50% de su tiempo a una misma institución, la necesidad de un equipo directivo cumpliendo tareas pedagógico-didácticas y no solo administrativas, son solo una parte de los cambios que requieren las escuelas.

Las figuras de apoyo a la escolaridad, tal como lo expresan muchos de nuestros entrevistados, son necesarias. Sin embargo, abrir a los jóvenes al porvenir concierne a toda la escuela y a sus habitantes, entre ellos, los tutores. Aunque su tarea pueda resultar monumental e infructuosa si no hay escuela.

# Anexo I: Programa de Becas Escolares



Considerando la relevancia del presente trabajo para el Programa de Becas Escolares de Cimientos, se decidió profundizar en un análisis de caso que contemplara la indagación de las diversas estrategias que se despliegan en el acompañamiento escolar. Por tal motivo se incluyó en la encuesta una serie de preguntas que abordaron las diversas características del "acompañamiento", tales como la formulación de un propósito, las suspensiones, las cesaciones, etc. Asimismo, se incluyó como unidades de recolección de datos a los Responsables Adultos, ya que son figuras fundamentales dentro del acompañamiento.

## El acompañamiento del PBE y las otras formas de apoyo a la escolaridad

Una cuestión diferencial entre el Programa de Becas Escolares de Cimientos y los restantes tres programas analizados (Reglamentación Provincial, Tutorías de Ciudad de Buenos Aires, Programa Nacional Aprender Enseñando) es la presencia en este programa de tres pilares fundamentales:

- EL OTORGAMIENTO DE **BECAS ANUALES INDIVIDUALES**.
- EL **ACOMPANAMIENTO** A NIÑOS Y JÓVENES QUE CURSAN LA ESCUELA SECUNDARIA.
- LA REALIZACIÓN DE **ENCUENTROS DE INTERCAMBIO Y REFLEXIÓN**, A TRAVÉS DE UNA **JORNADA DE ENCUENTRO DE BECADOS**.

Las becas se destinan a niños y jóvenes con un alto grado de compromiso e interés en el estudio, cuya situación económica familiar afecta directamente su posibilidad de asistencia a la escuela y su rendimiento académico. La familia del alumno seleccionado recibe mensualmente, durante los 10 meses del ciclo lectivo, una ayuda económica que utiliza para cubrir necesidades educativas u otro tipo de carencias que incidan directamente en su posibilidad de asistir a la escuela y mejorar la calidad de su educación. Las becas tienen una duración de un año escolar, con posibilidad de renovación, y una duración máxima de seis años (de acuerdo con la duración de la escuela secundaria). Por su parte, las bases del acompañamiento están edificadas sobre la convicción de que todos los jóvenes tienen condiciones para desarrollar una trayectoria escolar positiva y que, para poder hacerlo, necesitan del apoyo y el respaldo de sus familias y de sus docentes.

## Retomando las características del acompañamiento escolar

En los capítulos anteriores, se ha analizado el rol y las funciones del EA, comparándolo con otras figuras de apoyo a la escolaridad. Desde la perspectiva de los actores (alumnos, tutores y directivos escolares), han sido valorados los siguientes aspectos del rol:

Todos los estudiantes manifiestan aceptación y adaptación al trabajo con el EA. Cuando se consultó sobre el tipo de encuentro que prefieren, eligieron el individual por sobre el grupal. La demanda de encuentros de tipo grupal, al menos en el grupo entrevistado, se centra en la necesidad declarada de conocer a todos los alumnos de la escuela que participen de la beca, es decir, por una cuestión de socialización.

En cuanto al tiempo que se dedica a la práctica de la tutoría, de los cuatro programas analizados los participantes en el PBE son los que expresan la mayor conformidad. Cabe recordar que, además de ser un programa externo a la escuela, estructura la relación con el alumno en una reunión mensual. La incidencia del tiempo, en términos de continuidad, permite cumplir con la promesa de ayudar y de estar para escuchar las problemáticas de los alumnos, logrando así construir un lazo entre los EA y los alumnos. La condición resaltada es, entonces, la continuidad. Sin embargo, en los alumnos la percepción de la tutoría como un espacio que trasciende lo escolar, para ubicarse en el plano de lo familiar o personal, los lleva a considerar escaso el tiempo y a exigir un espacio temporal exclusivo para el tratamiento de estas temáticas, especialmente frente a la demanda que representan en este sentido los aspectos administrativos y formales. Esto indica que se le exige más al programa (que es otra condición clave).

Los EA señalan como resultados del acompañamiento que los chicos no sólo mejoran en su rendimiento y, por ende, "se toman más en serio la escuela", sino que además estos aspectos positivos logran que las dificultades estructurales por las que atraviesan no condicionen negativamente su experiencia escolar (problemáticas económicas, familiares, padres sin trabajo, vivienda precaria). Esto se puede notar a partir del discurso de las madres, que observan el cambio que se genera en sus hijos a partir del trabajo con el tutor: superan la timidez, la desconfianza y, a partir de ahí, responden activamente durante el trabajo conjunto.

De acuerdo con el testimonio de los EA, los chicos logran modificar sus actitudes, sus hábitos, y comienzan a transitar la escuela desde otro lugar, con mayor seguridad y confianza en sí mismos. Esta confianza, además, impacta en su vínculo con la escuela en general. Si bien el EA es un actor externo, logra que los jóvenes pongan en marcha estrategias proactivas para finalizar la escuela y que puedan pensar en el futuro.

Asimismo, en el acompañamiento que brinda el PBE se identifica una amplia participación de los padres. El compromiso participativo de los padres es un requisito del programa, ampliamente valorado por los padres y por los alumnos. Las características de compromiso, aceptación, adaptación y exigencia del becado para con el programa son aspectos clave para lograr su buen funcionamiento.

## Otros resultados

### Condiciones necesarias para la participación

El PBE presenta una serie de criterios formales que delimitan la selección y participación de los alumnos en el programa. En la presente investigación se consideró relevante indagar en las percepciones sobre la participación de los involucrados en el programa más allá de la regla y a partir de su experiencia: ¿qué implica participar en el programa?, ¿qué características es necesario reunir?

En ese sentido, los chicos participantes afirmaron que las ganas de estudiar y esforzarse son dos puntos clave para merecer la beca, porque la ven como una responsabilidad y no como una dádiva. De todas formas, cuando se preguntó si lo económico representa "todo" dentro del Programa de Becas Escolares de Cimientos, los becados respondieron que no, que lo principal es el acompañamiento.

#### **PBE - Escuela A - Alumnos (300:308)**

*-¿Les parece que a todos los chicos se les da la posibilidad de participar por la beca?*

*-Yo creo que en realidad a los que lo valorarían... Claro, claro... porque hay varios que sí la necesitan yendo a lo económico pero... No ponen su esfuerzo...*

#### **PBE - Escuela A - Alumnos (317:341)**

*-¿Les parece bien que sea así?*

*-Y... ¡sí! Porque si el chico realmente tiene ganas de estudiar, tiene que ser buen alumno... Tienen que ser responsables con o sin beca. Claro, es como que le está dando plata a una persona que no lo devuelve... con su forma de estudio... o sea... no... Aparte no es mucho lo que pide la beca...*

*-¿No es mucho lo que pide?*

*-Porque... como recompensa... vos estudiás y ellos te dan... entonces eso es más incentivo para que sigas estudiando.*

*-¿Les parece que el acompañamiento funcionaría igual si no existiese la beca de por medio?*

*-¿O sea, que esté el acompañamiento sin la beca? (...) Sí, puede ser porque (...) dice: "Bueno, tengo una encargada de acompañamiento por participar voy a cobrar plata"; no, "tengo una encargada de acompañamiento para que me ayude en el ambiente escolar y en cuestiones personales"... sí, también funcionaría, también depende de cada persona... Claro. Para mí depende mucho de cada uno...*

#### **PBE - Escuela C - Alumnos (205:211)**

*-¿Tendrían que tener un compromiso especial con el estudio para tener la beca?*

*-Tendrían que estudiar un poco más para... más de lo que hacen. Porque a veces no hacen nada...*

Los becados expresan que la participación en el PBE implica una asunción de responsabilidad y aplicación al estudio que *no todos* pueden cumplir, ya sea porque se llevaron materias, abandonaron la escuela o porque tienen responsabilidades externas a la escuela (cuidar hermanos, trabajar). Un requisito resaltado es "poner voluntad" en aprobar, tener buena conducta, entre otros aspectos. Lo que queda claro es que los becados entienden que es necesario un *feedback*, dado que reciben una ayuda externa que los compele a "poner algo extra" de su parte.

#### **PBE - Escuela A - Alumnos (83:103)**

*-¿Y por qué piensan ustedes que hay chicos que no participan (...) de este acompañamiento?*

*-Había chicos que tenían esta beca y que bueno... se fueron quedando afuera por cuestión de estudio...*

*de que se llevaron materias... y quedaron [fuera] del curso... Yo creo que hay chicos que no participan de este tipo de becas por la falta de responsabilidad. Por la falta de tiempo. Y bueno pero también hay veces que algunos no puede[n] por el tiempo, porque tienen responsabilidades...*

*-¿Por ejemplo?*

*-Por ejemplo mi mamá está estudiando y entonces yo a la tarde tengo que cuidar a mi hermanito... Claro hay que ser agradecidos también por una parte... nos contaban que tenía todo diez... pero no era agradecida... no agradecía... entonces le quitaron [refiriéndose a la beca], entonces por eso también pasa que hay que ser agradecido porque es como un regalo lo que nos están haciendo... es como una ayuda.*

### **PBE - Escuela B - Alumnos (57:70)**

*-Pasa que la beca, es como que a nosotros nos ayudan, tenemos que tener buenas conductas, buenas notas, pero hay algunos que ponen un poquito de voluntad de ellos, para poder pasar la beca. -Capaz que pasan pero no ponen voluntad. -No ponen voluntad, son a veces que son repetidores... a veces es como que no ponen voluntad. -No aprovechan la oportunidad que tienen. -O si tienen buenas notas, tienen mala conducta. O faltan mucho. -Mala conducta... -Eso es lo que pasa, no siguen las reglas, y a veces que no ponen voluntad de ellos para seguir.*

Este aspecto que alude a aquello que el becario debe "devolver" por haber obtenido su beca - buenas notas, buena conducta-, constituye, desde la percepción de los alumnos, parte de la estrategia que utiliza Cimientos para el otorgamiento de las becas. La beca de Cimientos solicita compromiso por parte de los alumnos, y este es valorado por los estudiantes.

Cuando los becados de Cimientos afirman que "la beca no es para cualquiera", en esta definición -y en sus consecuencias- entran a jugar, de manera compleja y contradictoria, consideraciones relativas al valor del esfuerzo, la importancia de los hábitos (puntualidad, asistencia, responsabilidad) y el rendimiento académico.

### **El encuentro en la práctica**

El encuentro con el EA se caracteriza, desde la propuesta, por tres instancias (Cuadernillo, 2008: 43-45). En la primera, se trata de generar un clima de confianza; el becado, por su parte, tiene que hacer entrega del material requerido<sup>14</sup>; en la segunda, el becado comunica su situación escolar e inquietudes y se posibilita una reflexión sobre los logros, las dificultades y soluciones; en la tercera instancia se plantea un propósito para trabajar en el mes, se devuelve el material del becado y se registra el cobro de la beca y la fecha del siguiente encuentro. En el trabajo de investigación se quiso indagar precisamente en tres de ellas:

- **LA SUSPENSIÓN DEL COBRO MENSUAL DE LA BECA POR UNA VEZ, ANTE EL "INCUMPLIMIENTO REITERADO DE LOS COMPROMISOS<sup>15</sup> LIBREMENTE ASUMIDOS".**

<sup>14</sup>"Certificado de asistencia, informes de profesores, fotocopias de boletín, comprobantes de gastos, etc." (idem: 43).

<sup>15</sup>"Compromisos de los becados: esforzarse en el estudio y el trabajo escolar; mantener una buena conducta; cumplir con el 75% de asistencia a la escuela; participar mensualmente de un encuentro con el encargado de acompañamiento; presentar la documentación requerida (carpetas, certificados de asistencia, informes de profesores, fotocopias de boletín, comprobante de gastos del uso de la beca); asistir a los eventos de encuentros de becados organizados por Cimientos." (idem: 34). Dichos compromisos quedan planteados desde el primer encuentro. A su vez, también se explica en ese primer encuentro la posibilidad de suspensión y cesación.

- LA CESACIÓN DE LA BECA QUE "IMPLICA LA DESVINCULACIÓN DEL ALUMNO DE SU PARTICIPACIÓN DEL PROGRAMA DE BECAS ESCOLARES" (ÍDEM: 40).
- EL PROPÓSITO, QUE TIENE COMO FINALIDAD QUE LOS CHICOS LLEVEN A LA PRÁCTICA ACCIONES POSITIVAS QUE SE PLANTEEN COMO METAS DURANTE LA REUNIÓN CON EL EA. DICHAS METAS REFUEZAN LOS COMPROMISOS ASUMIDOS POR EL ALUMNO.

Dos preguntas guiaron la investigación cuando se quiso profundizar sobre el PBE: ¿cómo son percibidas estas instancias?, y ¿son consideradas estrategias en el acompañamiento del alumno?

## Las suspensiones

En relación con las suspensiones, los EA las ven como estrategias positivas. Si bien existe la tensión que pueda generar respecto del significado económico que la beca implica para los padres, según afirman los EA, esos casos son puntuales y no representan el significado general de las suspensiones. Los padres lo valoran como un "llamado de atención, como una lección". La opinión de las madres da cuenta de lo anterior, aunque si bien a ninguna de las entrevistadas les tocó vivir la situación de suspensión, creen que es útil porque es una "alarma" para que tanto los chicos como padres y madres se preocupen.

El "poder" del EA sobre el manejo del dinero de los alumnos genera una sensación de incomodidad. Parecería que el dinero se interpone entre el vínculo con el alumno y lo escolar. La estrategia que debe desplegar el EA para que el alumno comprenda el motivo de la suspensión del pago es que logre que esta falta sea percibida como un aspecto constructivo y no como un castigo, un "capricho" o una situación personal.

La necesidad de adaptación del EA a esta práctica confirma esta percepción de incomodidad de manejo del poder. Se mezcla el deber frente a la norma con una responsabilidad moral del EA sobre el alumno. El convencerse de aplicarlas, al momento de hacerlo, parece que esfumase los miedos y la "sensación de poder", sobre todo cuando los resultados evidencian lo positivo de la práctica. En ese sentido, se puede reafirmar que la claridad expresada al exponer las normas es un aspecto positivo del programa.

### PBE - Escuela B - EA (547:569)

*-Y de las suspensiones, ¿opinás que es una estrategia, da resultados?*

*-Sí, en general da resultado, creo que en algunos casos... pienso sobre todo en los becados y los padres de los becados que se centran más en lo económico. Que los hay muchos. Entonces como, "pucha este mes no vamos a tener la plata de la beca y ya contábamos con eso". Y no les cae bien, hay otros padres que lo contrario, que lo valoran mucho, como un llamado de atención, como una lección. Creo que tiene que estar bien planteada como para que no sea... "mire, este mes decidimos que no cobre, y el mes que viene volver a cobrar" o sea, porque está en juego esto... que hay un vínculo en la cuestión educativa pero está la plata de por medio. O sea, cómo hacés para que sientan que yo puedo hacer que vos cobres o no cobres... que tengas esta plata o no, que, pobre, no la tiene porque el Estado y la sociedad no hacen o generan las condiciones para que su padre le puedan comprar las cosas. Por qué yo puedo decidir esto sobre su vida...*

*-Que no sea nada personal, digamos... con vos...*

*-...No es personal, pero es como que viene ella, y se presenta alguien que me da plata y que decide que hoy yo no cobre. O sea que valoren que yo... trato que sea realmente como un premio a tu esfuerzo, a tu compromiso, en la medida en que vos respondas a esto, que lo asumas con seriedad, y demás, la beca va a estar, nadie va a decir por capricho, vos no cobrás, o quedaste fuera del programa. Pero de ahí que ellos lo vivencien así, hay que trabajarlo...*

#### **PBE - Escuela C - EA (182:224)**

*-A mí las suspensiones es algo que me costaba mucho el año pasado, pero me parece que tiene que ver con un proceso de adaptación mío a lo que implica el trabajo en el programa (...) pero aparte una cuestión muy interna mía de... ¿cómo voy a suspender a este chico? (...) Claro, como que... no sirve... y este año, si vos mirás, si entrás al programa y mirás mis entrevistas, vas a ver que hubo muchas suspensiones y ha servido, la mayoría. Porque los chicos lo toman como un "bueno, me tengo que poner las pilas".*

*-Nunca es una crítica para el otro sino que la internalizan...*

*-No, no, a todos les digo, ahora voy a ser mala, porque soy divina hasta que... autorizo el pago pero cuando no autorizo soy la mala de la película, pero, no, ellos lo entienden, los padres también. Salvo, obviamente, vos tenés casos puntuales de gente que se enoja, que no, que cómo me vas a suspender, y una madre me decía el otro día que fue suspendida la hija, con justa razón, me decía, "pero yo tengo muchas deudas" y yo me puedo parar desde ese lugar, de que no es un plan social, que los chicos tienen que estar en los límites que pone el programa sino se pierde el objetivo del programa de becas y eso fue una cosa que me costó, el tema de las suspensiones (...) pero yo trato de hacerles entender que la plata es lo de menos.*

En los padres, la mirada del premio no puede soslayarse frente a la claridad de la norma en función de su utilidad para el alumno. Asimismo, se percibe claramente la idea de suspensión como un llamado de atención que "alerta" para conseguir su fin. Se pone en evidencia en las siguientes citas:

#### **PBE - Escuela A - Madres (496:508)**

*-¿Y respecto a las suspensiones qué opinan?*

*-No me ha tocado. -A mí no me ha tocado... -A mí no. (...)*

*-A mí me parece que no es lindo, pero me parece que sirve para que el chico y el padre se preocupe. -Como un llamado de atención... -Es como decirle a un chico te portás mal y esta vez no tendrás tu postre o tu caramelo, tu golosina... esta vez. Yo lo tomo así.*

#### **PBE - Escuela A - Madres (516-529)**

*-Nosotros a esas que es suspensión definitiva les llamamos cesación.*

*-Ah... no, no...*

*-Por eso a mí me parece bueno... claro, no le suspenden del todo el beneficio. (...) por eso es que a mí me parece bueno...*

*-Y sí. Para que los asuste, y los haga más responsables.*

## Pensando en el futuro a partir de metas a corto plazo: la formulación de propósitos

En cuanto a la formulación de propósitos, los EA entrevistados ven algo en común: el propósito es plantearse una meta práctica, simple, de corto plazo. El sentido es que los chicos entiendan que es una meta que vale la pena y que les permita "tomar las riendas de su vida". Dos de los tres EA entrevistados comentaron la problemática de que no surgían propósitos, sobre todo con chicos que hace mucho que están en el programa o que no logran enfocarse en un propósito específico (la reunión con supervisoras, dando a entender a los EA que también pueden ellos sugerir propósitos, les sirvió para conectar con la realidad objetivos simples).

Las voces de las madres dan cuenta de propósitos que van más allá de lo meramente escolar, como sería levantar las notas, no faltar a clase, comportarse dentro de la escuela; en ese sentido, las madres cuentan que sus hijos ayudan en muchas actividades en el hogar, como ejemplo. Es decir que los propósitos tienden a un comportamiento global de los chicos y no solamente escolar.

### PBE - Escuela B - EA (528:545)

*-¿Y qué pensás del propósito, lo sostendrías vos en el programa? (...)*

*-Sí, no... sí, sí en la medida que ellos lo sientan como algo necesario, y no como una imposición mía o del programa... sino que ellos vean que se trata de plantearse metas y luchar por esas metas. Pero yo creo que como su misma realidad muchas cosas les pasan en la vida, y no las registran, viven y no se pueden hacer cargo. No están muy acostumbrados, o de hecho no valoran muchas cosas de su vida. Cuando hacés la entrevista de selección y les preguntás... "bueno, contame cómo es un día de tu vida", ellos se ríen... y te miran y te dicen "¿y cómo? ¿Qué te voy a contar? Voy a la escuela, estoy en mi casa", "¿Pero qué hacés...?", "Nada", entonces ahí empezar a desentrañar qué es ese nada. Ese nada es ver tele, ese nada es estar en la habitación. Como que tomar las riendas de su vida les lleva un gran tiempo. Y el tema del propósito muchos se olvidan...*

### PBE - Escuela A - EA (150:156)

*-Incluso el tema de propósitos, con eso también, es todo un tema, a mí me pasó el tema de que no surgían propósitos y no me pareció terriblemente mal, no surgían, ya está. Porque si no termina siendo la formalidad de tener el propósito, y si no ponés el propósito... no... y hay gente que... ni a los chicos les sale, ya has trabajado cosas de la casa, de la familia, de la escuela, del grupo, ya venís trabajando hace cinco años con la misma persona, a mí no se me ocurre nada, a la mamá tampoco se le ocurre nada... en ese sentido trato de no atarme tanto porque pienso que pierde el sentido de verdad.*

### PBE - Escuela C - EA (238:266)

*-Ah, los propósitos. Es muy complicado por ahí que los chicos se puedan plantear los propósitos todos los encuentros (...) de hecho, ellos no sabían lo que era un propósito la primera vez. Bueno, previamente explicarles lo que es un propósito y después la importancia de ponerse metas cortitas, a corto plazo y de cosas simples, también... es decir, yo no les pedía... o no pretendía que me dijeran "este mes voy a tener un 10 en tal materia", sino cosas simples, por ejemplo, un propósito... mejorar un poco la carpeta, o subrayar un título para diferenciar los contenidos, o sea plantearse cosas chicas, muy puntuales, muy*

*chiquitas, y no que prometan una cosa de otro mundo (...). Y una cosa que me sirvió mucho en la supervisión pasada por ahí no siempre preguntarles por el propósito sino que yo lo pueda percibir y pueda proponérselos yo. Por ahí los chicos no saben qué proponerse. Por ejemplo, "bueno, mirá, en esto, ¿qué te parece?, ¿podemos mejorarlo? ¿Podemos hacer algo? ¿Cómo? ¿En qué tiempo?", que ellos se lo puedan plantear pero a partir de algo que surja de mí porque como te digo para ellos es muy complicado tener metas nuevas todos los meses. (...) entonces con dos becas yo hice un ejercicio... ¿los logros personales tuyos? "y, bueno, tal cosa". Eso sí lo pueden captar, pero por ahí el tema de la escuela no. Pero a partir de poder entender qué cosas tan mínimas, en la vida cotidiana... una me decía "me levanté más temprano", bueno, ese es un logro importante, entonces cómo podemos vincular ese me levanté más temprano con un logro escolar... entonces que ellos mismos puedan hacer esa asociación, o que generalmente tengo que ser yo, como una ayuda... y de hecho lo hacen, porque los propósitos que se han planteado los han cumplido. Pero cosas muy simples.*

### **PBE - Escuela A - Madres (431:474)**

*-Qué bueno... y yo les quería preguntar, sobre los propósitos que les da de mes a mes, ¿qué les parece, les sirve a los chicos?*

*-Les sirve, ella les pregunta... porque a veces les pone los propósitos, viendo la carpeta. Ponele que falló en tal cosa, y dice... el propósito este mes va a ser que me traigas levantada esta nota, porque vos tenés que estudiar porque vos sabés, porque podés, y así. Entonces les da ella el propósito, o sino, le dice ¿qué propósito vas a tener hoy? O qué objetivo...*

*-A mí me ha pasado, qué tema se trata cuándo le pregunté, cuál es tu propósito... ella me ha dicho que ayude más a mi mamá en las tareas domésticas (risas)*

*-Al mío que es varón le ha dado ese objetivo... yo lo veía tender la cama y no lo podía creer, y le pregunté qué es lo que te pasa, y dijo, éste es mi objetivo... o levantaba los zapatos y los ponía donde corresponde. (...)*

*-En el caso de la mía, ella le dijo que en mi caso que el sábado hacemos limpieza general, ella me ayuda. Esa ventaja tengo... pero la atención le dijo, que levantara. Porque comparó la libreta de años anteriores con la de años pasado y notó que bajó... ya no tiene diez como antes. (...) Entonces [la EA] le ha preguntado qué es lo que le ha pasado, si tiene problemas, y ahí arreglaron que ese iba a ser el propósito, levantar las notas. Y sirvió, no hubo 5 ni 6, levantó a 8 y 9. Y ella le dice, vos podés, podés más. Ella siempre le dijo. Vos no tenés que conformarte con 6 y 7.*

## **La percepción de los EA sobre Cimientos y el acompañamiento**

Según los actores internos del programa (en este caso las EA entrevistadas), se resaltan diversos temas: autonomía y confianza hacia los EA; la exigencia que se requiere para participar como alumno; se valora mucho el seguimiento hacia al alumno; se valora también que "entre tanto desorden", la beca es una gran ayuda. Una EA resalta que para el buen funcionamiento del seguimiento hay que inculcar a los participantes los valores de Cimientos, que son esfuerzo, responsabilidad, actitud positiva, puntualidad, asistencia a las entrevistas.

### PBE - Escuela B - EA (278:290)

*-Yo creo que hay mucha autonomía y confianza hacia nosotros, como que nadie nos ve (...) qué estamos haciendo... a diferencia de otros trabajos que vos tenés a tu jefe al lado, encima... creo que se confía mucho en lo que hace cada encargado, me siento muy cómoda con eso.*

### PBE - Escuela B - EA (626:635)

*-Quiero que sigan, este programa y el de Becas de la Nación. A muchos que han cobrado, que saben que existe, yo les aclaro, se tienen que atar, porque algunos la han cobrado y no saben si la van a volver a cobrar... entonces, mientras tanto yo les hago la entrevista de selección, y yo les aclaro, si de la Beca Nación nadie pregunta nada vos y si por no ir a la escuela nadie te dice nada y la cobrás igual, acá no va a ser así, te vamos a exigir mucho, nos vamos a fijar que estés viniendo, todo eso... sabé, elegila a conciencia. Porque son estas dos opciones y demás. Y creo que se valora mucho esto del programa de becas de Cimientos. Que hay un seguimiento, creo que las escuelas dicen "qué bueno, qué bueno que alguien vea qué pasa con esto", y no que se cobre así y quede en el aire.*

### PBE - Escuela A - EA (90:105)

*-...el sistema de acompañamiento para mí, bueno, podría identificar algunas etapas, por ejemplo al comienzo introducirlos a los chicos que se adapten a cuáles creemos nosotros que son los valores en Cimientos. Porque además que se te otorgue una beca, y que haya una cuestión económica en el medio, yo creo que también hay digamos un inculcar valores, que promovemos desde Cimientos. El esfuerzo, la responsabilidad, el comenzar a mirar las partes positivas de esto, elevarle la autoestima a los chicos, cuando empezás como encargada de acompañamiento empezás a trabajar todo esto. Y empezar a relacionarte con los chicos porque tienen que entender en qué programa están. Para mí uno es los valores de Cimientos... entonces es empezar a trabajar con cómo... más allá del encuadre de qué consiste el programa, de bueno, tenés que venir a las entrevistas, la puntualidad, este es el encuadre... si te salís del encuadre pasa tal cosa, o muchas veces tenés que volver a restituir el encuadre, bueno, eso por un lado, y por otro lado, todo lo que tiene que ver con los valores de Cimientos y tratar de incorporar cosas que modifiquen su estilo de vida, su mirada.*

### PBE - Escuela C - EA (423:434)

*-Sí, sí. Hablábamos con el portero recién, yo hablo con todo el mundo... y él me decía, éstas no son como las becas provinciales, o viste... que les dan la plata a los chicos... y por ahí se sumó otra chica y dice, sí, porque a mí me daban beca y yo me compraba libros pero el otro que le daban la beca se compraba un par de zapatillas espectaculares, y yo creo que también ellos... el hecho de verme a mí todos los meses los hace como encaminar dentro de los límites del programa. A ver. Ellos pueden entender, no solamente con el tema de los gastos que es un tema complicado, sino con respecto a todo. Ellos sienten como que hay alguien que se interesa y que tiene continuidad en ese interés. O sea, una beca provincial, no por criticarla, pero una beca provincial, que le dan la plata una vez al año, en agosto, ¿para qué quiere el chico la plata en agosto?*

Otros actores reconocidos son los directivos de las escuelas en las que trabajan los EA. Dichos actores siempre recalcan el valor del acompañamiento del EA, ya que permite exigir determinados requisitos y que los chicos puedan responder efectivamente. La beca siempre se expresa como "la verdadera beca", una beca que premia al que rinde y estudia y se preocupa y que favorece a aquel que se responsabiliza.

#### **PBE - Escuela B - Director (180:192)**

*-Me parece fantástico... yo creo que con los requisitos que tienen, las exigencias que tienen son las adecuadas, porque como les dije premia al alumno que realmente rinde y también al papá que se compromete. Que es lo lógico. Hoy en día tenemos que trabajar familia y escuela para sacarlos adelante, y yo creo que una extensión de eso es muy favorable. Aparte estamos muy agradecidos por la acción de ustedes porque realmente que va a paliar unas deficiencias bastante graves, o sea no puedo decir que tengamos unos chicos si quiera de clase media, no tenemos clase media acá, realmente los recursos económicos, sociales, culturales son realmente bajísimos, entonces es muy importante aparte porque está muy bien controlado, hay buen control y eso es fundamental.*

#### **PBE - Escuela A - Directora (78:90)**

*-...yo lo veo como un buen incentivo, el chico que ve aparte de la escuela algo más, alguien más que se ocupa por ella, alguien más que apuesta por ella. Y más hoy en día como se está viviendo, la juventud, la educación, los chicos sin valores, problemas en las casas. Necesitan el contenido, que los apoyen, y esto es una ayuda para ellos. Si bien no sé cómo es la suma, qué es lo que reciben, y vos ves, charlando con los chicos ellos... por ahí ves que se cuidan en no faltar, en la presentación... estoy bien con el pelo... un poco de eso, en los chicos. Y aquel que no tienen beca, nadie que los controle, bueno, los miran a los otros como... no... porque él es de la beca de Cimientos, es como que es importante para ellos...*

#### **PBE - Escuela C - Director (109:124)**

*-Particularmente el equipo directivo de nuestra escuela lo ve como algo totalmente positivo porque a diferencia de otros sistemas de becas comunes, un poco lo que yo te marcaba, que al hacer seguimiento y al darle prioridad y poner énfasis sobre los alumnos que se esfuerzan por estudiar, nosotros lo vemos como algo positivo. No es una beca dada al voleo sino muy por el contrario, es un premio a los chicos que estudian. Entonces lo vimos como algo positivo y pusimos a disposición todo lo que fuera necesario para que pudiera llevarse adelante este proyecto.*

#### **PBE - Escuela C - Director (132:139)**

*-Yo lo que veo es la institución, y que lo veo con total convicción, y no es por chuparle las medias a nadie, simplemente es lo que yo veo, que es uno de los mejores sistemas de becas porque insisto, y pongo hincapié en esto, yo creo que favorecer al alumno que se responsabiliza y se compromete con la educación, dándole herramientas para que progrese, me parece totalmente positivo, no así las otras... los otros tipos de incentivos que por el contrario generan más vagancia, más desaprensión con respecto a todas las cosas, por esto, lo que organiza la empresa, la institución, me parece perfecto.*

#### **Ciudad - Escuela A - Director (687:694)**

*-...el acompañamiento que te hace Cimientos la verdad que puede ser exitoso siempre y cuando vos le respondas a Cimientos con las expectativas y los requisitos que te pide Cimientos para que vos avances, porque acá también vienen otras fundaciones, también que tienen sus requisitos para poder darles la beca.*

### RP - Escuela A - Director (259:270)

*-Lo hemos dicho en la reunión de cooperadora, esas son las verdaderas becas. Porque yo a las otras becas las llamo becas piqueteras, que no tendrían que ser becas, tendrían que ser otra cosa, porque los mismos papás al decir becas piensan otra cosa, ellos vienen y te dicen, "por qué razón mi hija que estudia no tiene beca y otros que no estudian tienen beca". Bueno, es por otras... otras variables. En cambio el concepto nuestro del padre, del docente, siempre, la beca es de estímulo, de acompañamiento, y seguimiento, que es lo que hacen ustedes y de acuerdo a eso decir si andan o no anda. Teníamos un alumno acá que se comportaba mal, y hemos dicho suspéndanle la beca un mes, dos meses, y se componían o sea, nos ayudaba para que él como persona, no sólo como estudiante, tenga un buen aprovechamiento de las cosas.*

### RP - Escuela A - Director (272:283)

*-El acompañante de la beca de Cimientos cumple una función, que... hay tutores que sí la cumplen, el problema es las cantidades de gente que se manejan o los tiempos que se tienen. Ella viene acá la cantidad de tiempo que tiene, y es como si viniese el otro profesor un mes y medio, dos meses. Porque viene, está, te pide, conversa con los profesores, con uno con otro. Es acompañamiento, se fija de las notas, hace que los chicos tengan... esa causa-efecto que los obligue a volver la realimentación, a encontrar nuevas causas, ese proceso comunicacional de circuito cerrado que para que el alumno pueda gozarlo tiene que permanecer ahí. Y parte de un elemento externo que lo condiciona.*

### RP - Escuela A - Director (300:302)

*-Por eso esta beca es lo que... no sé qué dirá bien etimológicamente la palabra beca, pero es lo que más se asemeja a lo que entendemos por beca.*

## Conclusiones

La necesidad de **compromiso** como condición para la participación se refleja claramente en las respuestas que los alumnos dieron a la siguiente pregunta: "*¿Te parece que todos los chicos de la escuela deberían participar de la tutoría?*"

La distribución de las respuestas denota una valoración positiva de los sistemas de tutorías en la medida en que los alumnos recomiendan su participación. Si situamos la mirada en las respuestas negativas, ¿por qué razón los alumnos no extenderían la propuesta al resto de sus compañeros?; ¿conlleva esta respuesta una valoración negativa?

Los chicos argumentan que no todos los estudiantes estarían calificados para participar. De esta manera identifican al programa como un "premio" al esfuerzo o al compromiso con el estudio; las frases recolectadas en las encuestas así lo confirman:

- "HAY CHICOS QUE NO SE LO MERECEEN."
- "NO SERÍA JUSTO QUE ALGUIEN QUE NO SEA APLICADO O QUE TENGA MAL COMPORTAMIENTO, TENGA LA BECA."
- "NO TODOS ESTÁN DISPUESTOS A TENER UNA BECA POR ESTUDIOS."
- "NO TODOS ESTUDIAN."
- "NO TODOS SON RESPONSABLES."

A partir de este análisis es posible comprender la importante distribución de respuestas negativas en el PBE, aunque se puede afirmar que esta situación no se relaciona con una valoración negativa del programa sino con una valoración positiva sobre el esfuerzo y la participación que "merecen" aquellos que se esfuerzan en la escuela.

Parecería que, en relación con otros programas, el EA carga con una mayor presión en el sentido de que tiene el poder sobre ciertos "premios" hacia el alumno, premios materiales, como el económico. No obstante, previamente se había expresado que la claridad con que los EA establecen las condiciones (normas, requisitos, compromiso) que serán el marco de la relación entre ellos y los alumnos becados resulta un aspecto positivo del programa, dado que le permite a los propios EA refocalizar sus estrategias cuando los aspectos personales de los chicos se insertan en la relación.

En los EA, el hecho de que la estrategia de tutoría sea externa implica una limitación a su posibilidad de acción, que consideran puede mitigarse con el aumento de frecuencia de los encuentros. Tras lo relevado, se observa que muchas veces en los encuentros EA-alumno, lo pedagógico pasa a un segundo plano y se impone el rol social, para lidiar con las distintas problemáticas. Este rasgo se presenta como un eje fundamental de las prácticas de acompañamiento.

Frente a esta situación se podría poner en tela de juicio, y son las propias EA entrevistadas las que lo hacen, su implicación en los conflictos personales y familiares con que cargan los alumnos, cuando son evidentes las limitaciones de su acción sobre su resolución. Pero nuevamente, el marco normativo del programa, junto a la voluntad tanto del EA como del supervisor, logra volver el foco a lo educativo, sin perder de vista la subjetividad de los chicos.

Como se planteó durante el presente capítulo, hay diversas condiciones que comprenden el accionar tanto de los chicos becados como de los EA. Los chicos aceptan el trabajo con el EA, se adaptan a las exigencias requeridas, trabajan mejor con la continuidad del vínculo, se muestran exigentes (demandantes) y logran un trabajo escolar activo, se comprometen con su escolaridad. Los EA exhiben reglas claras, voluntad de alentar, sostener y acompañar, se muestran flexibles y siempre exponen una actitud proyectiva, para que los chicos puedan pensar en el "después de la escuela". En esta actitud el trabajo activo con los padres es central.

En síntesis, la situación personalizada del encuentro genera interrelaciones positivas, tanto para los chicos como para los padres y los EA, y esto impacta favorablemente en la escolaridad.

## Anexo II: Perspectiva metodológica

*La elección de una metodología de investigación no es un mero problema técnico ni de instrumentación, sino que indica una visión del mundo, valores y posiciones personales, modos diferentes de concebir las relaciones y la existencia.*

*(Cohen y Manion, 1990; Cook y Reichardt, 1986).*

La presente investigación se define como descriptiva y su diseño y metodología se han inscripto en una lógica cualitativa, desde la cual se asume la importancia de la experiencia subjetiva de los individuos, en este caso los alumnos, directivos, docentes y figuras de apoyo a la escolaridad, en la construcción del mundo social. La valoración de las experiencias subjetivas se encuentra anclada en la concepción de la realidad como múltiple y divergente.

Suscribir a la metodología cualitativa supone asumir también una serie de dudas y cuestiones para las que no hay una única solución, sino múltiples. Según Parrilla Latas (2004), algunas tensiones con las que nos enfrentamos son:

*"¿Cómo podemos acceder al mundo del otro/a? (...) ¿Cómo acceder a las experiencias y significados personales de los/las otros/as, cómo acceder a su subjetividad? (...) ¿Cómo podemos hablar con autenticidad de esas experiencias personales, subjetivas y vitales de otros/as? (...) ¿Cómo podemos hablar con autoridad de las experiencias de los otros/as? (...) ¿Cómo podemos contar las experiencias de los otros/as?"*

Uno de los mayores desafíos cuando lo que importa en la investigación es recuperar la experiencia y la voz de "los otros" es no sólo la dificultad para entender la experiencia del otro, sino también para hablar por ellos sin "adulterar" ni manipular sus experiencias, para lograr que la investigación no hable desde una posición de poder (ídem: 24).

Desde las posturas más comúnmente aceptadas se dice de un estudio que es válido y creíble si está suficientemente fundamentado y triangulado, si utiliza de forma sistemática y contrastada distintos métodos y teorías, si se apoya en una variedad de fuentes de datos y si distintos investigadores confrontan y contrastan la información e interpretaciones que se derivan de él (Guba, 1985 en Parrilla Latas, 2004). Por esta razón en la presente investigación se han realizado diferentes tipos de triangulación: metodológica, de investigadores, teórica y de perspectivas.

### Abordaje de la problemática de investigación

El objeto de investigación se abordó a través de tres tipos de acercamiento a la problemática de estudio que se diferenciaron por la profundidad de su alcance. En un primer momento se realizó un "análisis de artefactos", esto es, de los diversos documentos y reglamentaciones que fundamentan y norman las distintas propuestas de tutoría. En segundo término, se aplicó una encuesta a los alumnos, la cual indagó en sus percepciones acerca de los programas de los cuales participan, a partir de la cual se realizó un análisis descriptivo de las estrategias de apoyo a la escolaridad en estudio. Esta encuesta fue aplicada en forma autoadministrada a un grupo de 175 jóvenes.

En un tercer momento, se profundizó, a partir de grupos focales y entrevistas, en algunos de los puntos tratados en la encuesta y en las percepciones de diversos actores escolares (alumnos, docentes, tutores, equipo directivo, padres<sup>16</sup>) respecto del funcionamiento y el sentido de la tutoría en la escuela.

En el "Anexo III" se presentan las dimensiones sobre las cuales se estructuraron las entrevistas.

## Construcción de la muestra

La construcción de la muestra tuvo dos claros momentos:

### A. SELECCIÓN DE LOS PROGRAMAS

### B. SELECCIÓN DE ESCUELAS

A. Para la selección de los programas se realizó una intensa búsqueda de información con la intención de contar en el estudio con una estrategia de apoyo a la escolaridad por dependencia: nacional, provincial y municipal y de la sociedad civil. Las fuentes utilizadas fueron reglamentaciones nacionales, provinciales y jurisdiccionales y búsquedas virtuales.

Considerando que el propósito de la presente investigación es indagar en diferentes prácticas de apoyo a la escolaridad, teniendo como punto de origen la experiencia del PBE de Cimientos, se tomaron los siguientes criterios para la selección de los programas:

- PROGRAMAS IMPLEMENTADOS EN ESCUELAS ESTATALES.
- PROGRAMAS IMPLEMENTADOS EN ESCUELAS URBANO-MARGINALES.
- PROGRAMAS IMPLEMENTADOS EN ESCUELAS CON UNA MATRÍCULA MAYORITARIA DE ALUMNOS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD ECONÓMICA.
- PROGRAMAS DESTINADOS A ALUMNOS DE ESCUELAS MEDIAS.

A partir de estos criterios, la muestra de programas quedó constituida de la siguiente manera:

PROGRAMAS DE APOYO A LA ESCOLARIDAD	DEPENDENCIA DE PROGRAMA
PROGRAMA DE BECAS ESCOLARES	ONG
APRENDER ENSEÑANDO	NACIÓN
REGLAMENTACIÓN CIUDAD	CIUDAD DE BUENOS AIRES
REGLAMENTACIÓN PROVINCIAL	PROVINCIA

<sup>16</sup>Los padres fueron incluidos como unidades de recolección sólo para el caso del PBE, considerando que es el único programa en el cual la participación formal de esta figura es una condición para el ingreso y la continuidad de los alumnos.

**B.** Una vez definidos los programas, se seleccionaron escuelas que implementaran una de estas estrategias con una antigüedad mayor a un año.

El contacto con las escuelas se realizó a partir de bases de datos de Cimientos que recopilan la información proporcionada por los supervisores escolares de cada una de las jurisdicciones en las que se implementa el PBE. Cabe destacar que un criterio primordial de inclusión de estas escuelas es que trabajen mayoritariamente con alumnos con una situación socioeconómica desfavorable.

La muestra quedó conformada por 11 escuelas medias estatales urbano-marginales que comenzaron a trabajar con estrategias de apoyo a la escolaridad a partir del año 2005, año en que se dispone la reglamentación de estos espacios en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y en las provincias.

Las escuelas que conforman la muestra son disímiles entre sí en relación con su estructura escolar, dado que la ley de educación federal modificó las estructuras que, previamente (Rivas, 2003), se conformaban del siguiente modo: siete años de primaria; cinco de secundaria (seis si fuesen técnicas o escuelas comerciales). La puesta en práctica de la modificación estructural escolar ha llevado a que las escuelas formen un sistema ampliamente diverso, pero, de alguna manera, homologable.

Durante el trabajo de campo se relevaron las siguientes modalidades escolares:

A) EN CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES, SE RELEVARON TRES ESCUELAS QUE POSEEN LA ESTRUCTURA DE SIETE AÑOS DE PRIMARIA Y CINCO DE SECUNDARIA (O SEIS, EN EL CASO DE LAS DE ORIENTACIÓN TÉCNICA O COMERCIAL).

B) EN PBE, SE RELEVARON ESCUELAS EN MENDOZA CON UN SISTEMA DE: 7º, 8º Y 9º DE EGB3 Y 1º, 2º Y 3º DE POLIMODAL. ADEMÁS, EN EL CASO DE SAN NICOLÁS, SE RELEVÓ UNA ESCUELA SECUNDARIA BÁSICA<sup>17</sup> QUE POSEE 1º, 2º Y 3º AÑO.

C) EN PNAE, LAS ESCUELAS RELEVADAS DE SAN NICOLÁS Y PILAR SON ESB TAMBIÉN, Y SE INCLUYÓ TAMBIÉN UNA ESCUELA MEDIA.

D) EN LAS TUTORÍAS DE REGLAMENTACIONES PROVINCIALES, SE RELEVARON ESCUELAS EN TUCUMÁN Y MENDOZA, AMBAS CON EL SISTEMA DE EGB3 Y POLIMODAL.

---

<sup>17</sup>Homologable a EGB 3.

## Anexo III: Dimensiones de análisis

EJES	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	DEFINICIÓN	
TIPO DE PRÁCTICAS DE APOYO A LA ESCOLARIDAD	CARACTERÍSTICAS DE TUTORÍAS/ACOMPANAMIENTO	FORMAL	CONTRATACIÓN / CARGA HORARIA	
		FUNCIONAMIENTO	CÓMO SURGE/CÓMO FUNCIONA / HACE CUÁNTOS AÑOS / EQUIPAMIENTO	
	RELACIÓN ENTRE TUTOR/EA Y OTROS ACTORES	RELACIÓN DEL TUTOR/EA CON LA ESCUELA	VÍNCULO INSTITUCIONAL	
			TEMAS / ASPECTOS ABORDADOS	
			PARTICIPACIÓN / COMPROMISO DE LA ESCUELA	
		RELACIÓN DEL TUTOR/EA CON EL ALUMNO	VÍNCULO CON EL ALUMNO	
			ASPECTOS PERSONALES ABORDADOS	
			ASPECTOS EDUCATIVOS ABORDADOS	
		RELACIÓN DEL TUTOR/EA CON LOS PADRES	VÍNCULO CON LOS PADRES	
			ASPECTOS PERSONALES ABORDADOS	
			ASPECTOS EDUCATIVOS ABORDADOS	
		RELACIÓN CON EL PROGRAMA	OPINIÓN SOBRE ROL PADRES / MADRES CON RESPECTO A LA ESCUELA	
	VÍNCULO CON EL COORDINADOR			
	DINÁMICAS DEL ENCUENTRO	RELACIÓN CON EL PROGRAMA	FUNCIÓN DEL COORDINADOR	
		PERIODICIDAD	FRECUENCIA DE ENCUENTROS DE TUTORÍA	
		PLANIFICACIÓN DEL ENCUENTRO	DE QUIÉN DEPENDE LA PLANIFICACIÓN DEL ENCUENTRO	
		ESTRUCTURACIÓN DEL ENCUENTRO	SOBRE LA FORMALIDAD / OBLIGATORIEDAD / ESTRUCTURACIÓN DEL ENCUENTRO	
	PERCEPCIÓN DEL EA/TUTOR	ACTIVIDADES ELABORADAS	SOBRE LA ELABORACIÓN DE ACTIVIDADES EN EL ENCUENTRO	
		PERCEPCIÓN DEL ROL	PERCEPCIÓN DEL ROL DE TUTOR	
		ASPECTOS DEL ROL	ASPECTOS VALORADOS Y DIFICULTADES EN LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL ROL	
		IMPLICACIÓN DEL ROL	EL EFECTO QUE GENERA EL TUTOR Y SI ES NECESARIO O NO	
	RESULTADOS	OBJETIVOS DE LA TUTORÍA	RESPECTO DEL OBJETIVO GENERAL Y/O PARTICULAR DE LA TUTORÍA	
		RESULTADOS DE LA TUTORÍA	EFFECTOS DE LA TUTORÍA DENTRO DE LOS OBJETIVOS DE LA ESCUELA	

## Bibliografía

**Acosta, F.** (2006). Escuelas medias y sectores populares: entre la eficacia y la ley, la moral y la cultura. En REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, N° 3. España.

**Ariza Ordoñez, G. I. y Ocampo Villegas, H. B.** (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. En *Universitas Psicológica*, enero-junio, año/vol. 4, N° 001. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia (pp. 31-41).

**Arroyo, M., Nóbile, M., Poliak, N. y Sendon, M. A.** (2007). Escuelas de Reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto social fragmentado. En *Jornadas de Jóvenes Investigadores, Instituto de Investigaciones Gino Germani*. 19-20-21 de septiembre. Buenos Aires.

**Braslavsky, C.** (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

**Borenstein, B. G.** (2006). La práctica profesional del Tutor en relación con los alumnos de Nivel Polimodal. Algunas reflexiones y aportes. Revisado el 6 de abril del 2008. Disponible en: [www.geocities.com/julio\\_gonzalez/op08d.pdf](http://www.geocities.com/julio_gonzalez/op08d.pdf).

**Carli, S.** (2002). Niñez, Pedagogía y Política. *Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina*. 1880-1955. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.

**Carli, S.** (2006). Capítulo I: Notas para pensar la infancia en Argentina. Figuras de la historia reciente. En Carli, S. (comp.) *La cuestión de la infancia entre la escuela, la calle y el Shopping*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

**Corea, C. y Lewkowicz, I.** (2005). *Pedagogía del aburrido*. Paidós. Buenos Aires.

**Canteros, J. et al.** (1997). *Aportes de la función tutorial en la constitución de la subjetividad*. Cátedras Psicología General y Psicología Psicoanalítica, Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. Mimeo. Buenos Aires. En Borenstein, B. G. (2006).

**Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento - CIPPEC** (2007). Resumen de Políticas Jurisdiccionales. *Proyecto Nexos. Programa de Educación*. Ciudad de Buenos Aires.

**Dirección General de Cultura y Educación - DGCyE. Provincia de Buenos Aires** (2006). *Informe Legislatura 2005-2006*. Ciudad de Buenos Aires.

**Duschatzky, S. y Redondo, P.** (2000). Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. En Duschatzky, S. (comp.) *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Paidós. Buenos Aires.

**Dussel, I.** (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. *FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), Argentina*. Revisado el día 26 de marzo del 2008. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>.

**Finnegan, F. y Pagano, A.** (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Fondo Latinoamericano de Políticas Educativas - FLAPE. Argentina. Revisado el 20 de octubre del 2008. Disponible en <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/2189.pdf>.

**Fundación Cimientos** (2005). Evaluación de Impacto. Programa de Becas. Buenos Aires.

**García Aretio, L.** (coord.) (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Editorial Ariel. Barcelona.

**González González, M. T.** (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. En *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, N°1. Revisado el 27 de abril del 2008. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.htm>.

**Jacinto, C. y Terigi, F.** (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Aportes de la experiencia latinoamericana. Editorial Santillana. Buenos Aires.

**Kaplan, C.** (2006). La inclusión como posibilidad. *Publicación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación*. Buenos Aires.

**Kessler, G.** (2002). *La Experiencia escolar fragmentada*. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ - UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.

**Kessler, G.** (2004). *Sociología del delito amateur*. Paidós. Buenos Aires.

**Krichesky, M.** (coord.) (1999). *Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Paidós. Buenos Aires.

**Lehmann, G.** (2009). Argentina: Se extiende la figura del profesor tutor en los colegios secundarios. *Diario La Nación*. Buenos Aires. Disponible en: [http://directoresdecolegio.com/index2.php?option=com%20\\_content&do\\_pdf=1&id=14](http://directoresdecolegio.com/index2.php?option=com%20_content&do_pdf=1&id=14)

**López, N.** (2002). Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un balance de los años '90 en la Argentina. *Publicación IIPÉ-UNESCO*. Buenos Aires. Revisado el 11-12 de marzo del 2008. Disponible en: [http://porlainclusionmercosur..educ.ar/documentos/estrategias\\_sistemicas.pdf](http://porlainclusionmercosur..educ.ar/documentos/estrategias_sistemicas.pdf).

**Margulis, M. y Urresti, M.** (1996). La juventud es más que una palabra. En *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Biblos. Buenos Aires.

**Martínez González, R. et alia** (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. En *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 11, N° 19, 1er Semestre, (pp. 107-120).

**Martuccelli, D.** (2007). Universalismo y particularismo: mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas. Ponencia presentada en: Seminario internacional: Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de política educativa. 4 y 5 de octubre. *Publicación IIPE-UNESCO*. Buenos Aires.

**Ministerio de Educación / Consejo Federal de Educación** (2008). "Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en argentina". Argentina.

**Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología** (2007). Experiencias de Tutorías para Aprender Enseñando. Programa Nacional "Aprender Enseñando". En *Instituto Nacional de Formación Docente*. Argentina.

**Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación / DiNIECE / Red Federal de Información Educativa** (2006). *Anuario Estadístico 2005*. Buenos Aires. Revisado el 1º de abril del 2008.

Disponible en:

[http://dineece.me.gov.ar/images/stories/dineece/publicaciones/Anuario2005\\_completoimpresa.pdf](http://dineece.me.gov.ar/images/stories/dineece/publicaciones/Anuario2005_completoimpresa.pdf).

**Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología / DiNIECE** (2004). Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país. *Proyecto DiNIECE-UNICEF. Seguimiento y Monitoreo para la alerta temprana*. Argentina. Revisado los días 20 de marzo y 2-3 de abril del 2008.

Disponible en:

[http://dineece.me.gov.ar/images/stories/dineece/investigacion\\_programas/investigaciones/trayescolar.pdf](http://dineece.me.gov.ar/images/stories/dineece/investigacion_programas/investigaciones/trayescolar.pdf).

**Narodowski, M.** (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. En REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, N° 2. Revisado el día 4 de mayo del 2008.

Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art2.htm>.

**Navarro Perales, M. J.** (1999). Análisis de distintas estrategias para la participación de los padres en la escuela. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 3, N° 1. Salamanca. España.

**Noel, G. D.** (2008). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una aproximación etnográfica*. UNGSAM Edita (en prensa). Buenos Aires.

**Novedades Educativas.** (2008). En el sitio: <http://www.noveduc.com/index.php>.

**Núñez, V.** (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía 'Enseñar vs. Asistir'. En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 33 Septiembre-Diciembre.

- Perrenoud, P.** (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen Ediciones. Buenos Aires.
- Redondo, P.** (2004). *Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós. Buenos Aires.
- Rodríguez Espinar, S.** (1992). Orientación y Reforma: el reto de la intervención por programas. En *Currículum* - N° 5. España.
- Romero, C.** (2007). Gestión del Conocimiento, Asesoramiento y Mejora Escolar. El caso de la escalera vacía. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 11, N° 1. Universidad de San Andrés / Universidad Torcuato Di Tella. Buenos Aires.
- Satulovsky, S. y Theuler, S.** (2009). Tutorías: un modelo para armar y desarmar. La tutoría en los primeros años de la escuela secundaria. Noveduc Ediciones. Buenos Aires.
- Sistema de Información, Monitoreo y Evaluación de Programas Sociales - SIEMPRO** (2006) Pobreza e Indigencia. Anticipo 1er. Semestre de 2006. Análisis de Información y Análisis social. Revisado el 1º de abril del 2008. Disponible en: <http://www.siempro-sisfam.gov.ar/>
- Sistema de Información de Tendencias de América Latina - SITEAL** (2008) Base de datos. Revisado los días 11, 15, 22, 23 de marzo y 23, 24 de abril del 2008, en <http://www.siteal.iipe-oei.org/basededatos/basededatos1.asp>.
- Svampa, M.** (2005). *La sociedad excluyente. Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Taurus, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E.** (1999). Civilización y descivilización. Norbert Elías y Pierre Bourdieu intérpretes de la cuestión social contemporánea. *Revista Sociedad* N° 14, Facultad de Ciencias Sociales-UBA. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E.** (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Primera versión. IIPE- Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E.** (2004). La escuela y la educación de los sentimientos. *Revista Criterio*. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E.** (2007). Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión (borrador para la discusión). Revisado el 3 de junio del 2008. Disponible en: [http://www.udes.edu.ar/files/EscEdu/Inclusi%C3%B3n%20Educativa/02%20Presentaci%C3%B3n%20Emilio%20Tenti%20\\_Argentina\\_.pdf](http://www.udes.edu.ar/files/EscEdu/Inclusi%C3%B3n%20Educativa/02%20Presentaci%C3%B3n%20Emilio%20Tenti%20_Argentina_.pdf).
- Tiramonti, G.** (2004). La configuración fragmentada del sistema educativo argentino. FLACSO. Buenos Aires.
- Tyack, D. y Cuban, L.** (2001). *En busca de la Utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

**Urresti, M.** (2000). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En Tenti Fanfani, E. (ed.) *Una escuela para los adolescentes*. Losada. Buenos Aires.

**Van Veen, D. et al.** (1997). Los modelos de tutoría: Un escenario necesario para la formación del profesorado. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. N° 28. España (pp. 119-130).

**Viel, P.** (2009). *Gestión de la tutoría escolar. Proyectos y recursos para la escuela secundaria*. Noveduc. Buenos Aires.

## Normativa oficial

**Ley 898.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires

**PRONAE.** Programa Nacional de Educación 2001-2006. México.

**Proyecto N° 13 (16.1.70).** Profesores de Tiempo Completo, Documento N° 8, Depto de Orientación, Administración Nacional de Educación Media y Superior. Buenos Aires.

**Resolución N° 560.** Secretaría de Educación. 4 de marzo de 2005. Boletín Oficial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires N° 2170

## Consejo de Administración

**Presidente:** Enrique Shaw  
**Vicepresidenta:** Magdalena Estrugamou  
**Secretario:** Luis Ponferrada  
**Tesorero:** Juan Carlos Peña  
**Vocales:**  
Miguel Blaquier  
Jorge Dell' Oro  
Ma. Julia De Pellegrin  
Eduardo Franck  
Guillermo Madariaga  
Horacio Milberg  
Carlos D. Tramutola  
Ma. Cristina T. de Tramutola

**Asesora:** Mariana Fonseca

## Directoras y Coordinadoras

**Directora Ejecutiva:** Agustina Cavanagh  
**Coordinadora Programa de Becas Escolares:** Ma. Graciela Nogués  
**Coordinadora Programa de Apoyo a Escuelas y Programa de Retención y Reingreso:** Valeria Salmain  
**Directora de Alianzas y Articulación:** Magdalena Saieg  
**Coordinadora Programa de Articulación:** Agustina Bugnard  
**Coordinadora Programa de Alianzas:** Jimena ChackeleVICIUS  
**Coordinadora Programa de Becas Universitarias y Red de Egresados:** María Hilaire  
**Directora Desarrollo Institucional:** Mercedes Fonseca  
**Coordinadora Recursos Humanos:** Guadalupe Corbi  
**Directora Administración y Finanzas:** Damasia de Tezanos Pinto  
**Directora de Investigación y Difusión:** Graciela Krichesky  
**Coordinadora de Evaluación:** María Cortelezzi

## Consejo Académico

Inés Dussel  
Silvina Gvirtz  
Juan José Llach  
Mariano Narodowski \*  
Paula Pogré  
Alicia Z. de Savanti  
Juan Carlos Tedesco  
Alfredo van Gelderen

\*Actualmente es Ministro de Educación en el GCBA.

+ Equipo oficina + Encargados de Acompañamiento + 100 Voluntarios