

PRIMARIA

La acción tutorial colectiva es uno de los campos problemáticos de la educación. La especialización de los saberes, la ausencia de hábitos de trabajo en equipo entre el profesorado, la carencia de proyectos educativos

de centro, la visión

de los alumnos como sujetos pasivos son, entre otras, algunas de las variables que intervienen y dificultan una acción tutorial que se plantee como uno de sus objetivos la construcción crítica de la socialización de los alumnos y de las alumnas. En este artículo se plantea la conveniencia de entender la acción tutorial de forma que esta socialización no se sitúe en la perspectiva de conservar la sociedad sino de transformarla.

ACCIÓN TUTORIAL Y SOCIALIZACIÓN ESCOLAR

JOSÉ A. CIENFUEGOS Y JOSÉ M^a CASTIELLO*



Educación e instrucción

Aflora con frecuencia en los centros escolares y en la prensa especializada una vieja disputa que divide a los profesionales según la importancia que otorgan a los conocimientos disciplinares en los procesos de maduración y desarrollo de los alumnos.

Así, para unos, la educación consiste en una relación entre el profesor y el alumno con el objeto de transmitir los conocimientos que el primero posee y el segundo debe adquirir. Esta concepción, muy evidente en la actual enseñanza secundaria, es herencia de una escolarización marcada por la selección de sus ingresados y el carácter propedéutico de sus fines. Todo lo que trasciende esta relación se considera un artificio añadido a la "función docente" y se vive como una distracción del objeto propio de reflexión que constituye la materia, una ingerencia en la vida privada de los alumnos, o una evidencia de la "nefasta" psicologización y/o pedagogización del acto docente (Pollán, 1991; Varela, 1991).

De otro lado, se sostiene que educar es algo más que instruir y que el docente interactúa con los alumnos con el propósito de contribuir a su formación como personas que en el proceso educativo adquieren conocimientos y destrezas, interiorizan valores y normas integrando los contenidos en un conjunto más amplio de saberes que contribuyan a la formación integral del ciudadano (Gordillo, 1986).

Sin embargo, la separación que en los discursos antes mencionados se realiza entre educar e instruir dicotomiza de manera arbitraria —a veces con el beneplácito de los propios actores dispuestos a situarse en un nivel de imparcialidad o asepsia que tranquilice sus conciencias— una realidad que sólo puede entenderse de manera holística. Los contenidos, la organización de éstos, los mecanismos formales de relación entre los sujetos, las normas existentes y todo aquello explicitado y no explicitado que funciona constantemente en la vida escolar cumple ese papel educador en un sentido más específico, funcional, unilateral y además como si no lo hiciese.

Coincidimos con Gramsci (1967) en la crítica a la trampa argumental que se esconde detrás de la imparcialidad instructiva/educativa: "Para que la instrucción no entrañara también educación sería preciso que el alumno fuese un ser pasivo, un "receptor mecánico" de nociones abstractas. (...) Pero la conciencia del niño no es algo "individual" (y mucho menos individualizado) sino que es el reflejo de la sociedad civil en la que participa el niño".

La última década ha supuesto una quiebra profunda del modelo tradicional de docente, asentado fundamentalmente sobre una práctica transmisora de conocimientos, aislada en el contexto del aula, con una relación paternalista y/o autoritaria con sus alumnos e investido de un prestigio social hoy cuestionado.

La docencia, una profesión en cambio

La configuración actual de la docencia como profesión, caracterizada por la ruptura con la imagen del docente como mero aplicador de los *currícula* establecidos, conlleva actuaciones en las que este profesional hace frente, al menos, a tres tipos de tareas:

1) Especialista en procesos de enseñanza/aprendizaje, con competencia para la toma de decisiones en el ámbito del desarrollo curricular.

2) Miembro de una organización "sui géneris", la organización escolar, en la que se ve comprometido a participar y tomar decisiones, contribuyendo a su desarrollo y reconstrucción.

3) Tutor y orientador de un grupo de alumnos con responsabilidades en su proceso de maduración y socialización, mediador entre este grupo de alumnos, la institución escolar y la familia.

Este perfil profesional esquemáticamente descrito no es globalmente aceptado por los trabajadores de la enseñanza y "abundan filosofías prácticas que preconizan la inhibición en la labor tutorial y en la dinámica organizativa, amparándose en la falta de preparación o en la ausencia de atribuciones para una eficaz gestión de la institución".

En el pensamiento del profesor estas concepciones evasivas se configuran como comportamientos autoperpetuados (Fierro, 1991) difíciles de modificar y con el grave coste de la inadaptación a una realidad que demanda constantemente el perfil profesional descrito. El pensamiento autoperpetuador inhibe y rutiniza, empobrece al profesional y le incapacita para el ejercicio completo de su profesión.

Cuando se habla del docente como "profesional sobrepasado" (Esteve, 1988) se hace referencia a la falta de adecuación entre formación y práctica profesional. Los sistemas de formación inicial y selección ignoran el perfil profesional que el trabajo educativo reclama y ocasionan una iniciación práctica traumática que condiciona, en muchos casos, el futuro desarrollo profesional de los docentes.

La socialización entre la adaptación y el cambio

En general, el funcionalismo ha sido el enfoque predominante en el análisis de los procesos de socialización. Este enfoque ha puesto siempre en primer plano la socialización como adaptación social. La definición propuesta por Rocher (1973) sirve de ejemplo: "El proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza en el transcurso de su vida los elementos socio-culturales de un medio ambiente, los integra en la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir".

Sin embargo, los valores que funcionan en las instituciones educativas son fruto de una tradición selectiva (Apple, 1986) aunque se presenten como universales, sin analizar la tradición, el contexto político y económico por el que éstos se han convertido en los valores sociales dominantes. Y hoy estos valores dominantes tienen canales de transmisión más amplios que los meramente escolares. Debemos matizar la idea durkeimniana de que la escuela se ha convertido en las sociedades modernas en el agente de socialización por excelencia, dado el declive de las instituciones tradicionales como la iglesia o la familia. El actual desarrollo de los medios de comunicación ha producido cambios importantes. Los *mass-media* han contribuido a un cierto extrañamiento o alejamiento de los mundos próximos, de las realidades cotidianas (materiales y culturales), la experiencia de los individuos es indirecta y está seleccionada por significados estereotipados y modelada por interpretaciones prefabricadas; no obstante, estas imágenes son la base misma de su vida como ser humano (Wright Mills, 1964).

Ello hace que la socialización, la transmisión e interiorización de valores esté atravesada por la puesta en juego de diversos poderes: el poder de los padres sobre el niño, el del maestro sobre el alumno, el de la "información" sobre las conciencias... La tensión entre los valores que transmiten las distintas instituciones (por ejemplo, los que

"Abundan filosofías prácticas que preconizan la inhibición en la labor tutorial y en la dinámica organizativa, amparándose en la falta de preparación o en la ausencia de atribuciones para una eficaz gestión de la institución"



© MIMMO CASTELLANO

transmite la familia y los que transmite la escuela, o podría transmitir) se ha resuelto en que toda intervención en este ámbito conserve un carácter descriptivo que evite el debate sobre la construcción social de esas realidades, transmitiendo valores establecidos pero bajo la apariencia de que no se transmite ninguno, instalándose en una imparcialidad aparente que sólo aborda la faceta de conservación de las normas sociales. La abstención de toda ingerencia en la vida privada y en el dominio de lo que concierne a la exclusiva "libertad individual" es la ilusión liberal que viven aquellos que realizan la función antes descrita. Hay docentes que viven la fantasía de que el aumento de los conocimientos "positivos" en un campo produce un conocimiento personal y social más racional.

La acción tutorial

De lo anterior se desprende la necesidad de un cambio en el curriculum escolar que supere la estructura disciplinar y académica tradicional para atender a un conjunto amplio de actividades educativas donde se desarrollan relaciones didácticas que integren los elementos relacionales, actitudinales y conceptuales sobre los que debe producirse el aprendizaje. Tal cambio implica una importante modificación del papel pasivo asignado a los alumnos, obliga a una redefinición de la figura profesional del docente, supone transformar las condiciones organizativas de los centros y precisa la aparición de nuevas figuras profesionales.

La función del tutor se justifica más allá de la impartición de un curriculum explícito que, según las nuevas orientaciones, incluye las actitudes como un bloque importante de sus contenidos. "La tarea fundamental del tutor debe asentarse en la reflexión del proceso de desarrollo personal y colectivo de los individuos que conviven en el grupo-aula".

El análisis de la vida cotidiana de estos individuos, en el plano personal y grupal, debe proporcionar al tutor las pautas de actuación que sirvan para:

1.- Desarrollar en los alumnos procesos de maduración, conocimiento perso-

nal, autoestima e incremento de la autonomía personal.

2.- Generar procesos de desarrollo grupal, participación y gestión, no sólo en el aula sino en el conjunto del centro educativo.

3.- Fomentar la participación e intervención de los padres y madres, tanto en la vida del centro como en las actividades de enseñanza/aprendizaje.

4.- Proporcionar experiencias educativas dentro y fuera del aula que posibiliten su construcción como persona en el ámbito de las relaciones sociales que se establecen en el centro educativo y en la reflexión crítica sobre las formas sociales y culturales de su entorno.

"La acción tutorial ofrece la posibilidad de cuestionar los viejos modos de actuación y relación, potenciar innovaciones que pueden trasladarse a ámbitos más generales del centro e iluminar el propio Proyecto Educativo" mediante su influjo en la organización, el contenido del curriculum, las prácticas de gestión y las relaciones entre los miembros de la comunidad. El diseño, programación, desarrollo y evaluación de un plan de acción tutorial permite crear un espacio de comunicación entre los profesores, de éstos con los alumnos y con las familias que obedezca a problemas que ellos mismos reconocen que poseen significación práctica para la organización y dirección de su propia existencia social compartida. Es preciso señalar la vinculación de este proceso al modelo de innovación basado en la investigación-acción donde los participantes se convierten en los auténticos protagonistas del cambio (Kemmis, 1988). Esto requiere que no existan barreras de ninguna clase al diálogo y que las ideas y argumentos se contrasten de manera libre y abierta: la participación en la escuela debe ser también una escuela de participación. Creemos que la planificación y realización conjunta de actividades estimula la participación en la toma de decisiones y crea hábitos sociales que cuestionan la disciplina autoritaria, la obediencia y la sumisión (Enguita, 1991).

El programa de acción tutorial, definido por la comunidad educativa, ha de contemplar una programación temporal y



© MIMMO CASTELLANO

"Los sistemas de formación inicial y selección ignoran el perfil profesional que el trabajo educativo reclama y ocasionan una iniciación práctica traumática"

sistemática, globalizada para todo el curso académico, y a la vez diferenciada por niveles con arreglo a las características psicos evolutivas de los alumnos. Los tiempos y medios han de ser adecuados y su desarrollo no debe vivirse como tiempo arrebatado a las áreas del curriculum, sino como elemento de conexión del contenido del proyecto curricular con la vida personal y social de los alumnos. "En la educación primaria existe preferentemente el mundo inmediato del alumno y éste debe constituirse en referente principal de la acción tutorial".

No es nuestra pretensión la presentación completa de un programa estandarizado que sirva para cualquier situación. La concreción última de un plan depende de variables ecológicas tales como la situación interna del centro, su entorno social y cultural y los acontecimientos relevantes que se producen. No obstante creemos que un posible esquema general debería contener aspectos tales como:

1.- **Contenidos funcionales**: Desarrollados mediante actividades tales como acogida de los alumnos, presentación de profesores y compañeros, conocimiento del centro escolar, establecimiento de normas de participación y organización del aula, constitución de grupos, etc.

2.- **Contenidos informativos**: Referidos a elección de materias, becas, servicios sociales y culturales. Especial atención debe tenerse en las relaciones que hay que establecer con las familias. En este capítulo caben actividades como reuniones individuales, charlas, colaboración en actividades, etc.

3.- **Contenidos formativos**: Destinados a formar y enriquecer el autoconcepto, las capacidades sociales y de convivencia, ocio, las conductas no discriminatorias.

4.- **Contenidos metodológicos**: Atendiendo a los hábitos de trabajo básicos, destrezas instrumentales, motivacionales, etc.

La existencia de un plan tutorial anual no debe burocratizar la tutoría: es preciso estar muy atentos a la vida cotidiana de las aulas. El plan general debe estar sometido a las necesidades concretas que demandan las tutorías, dando respuestas a los problemas que se producen en todo grupo humano.

"Para unos, la educación consiste en una relación profesor/alumno con el objeto de transmitir los conocimientos que el primero posee y el segundo debe adquirir; esta concepción es herencia de una escolarización marcada por la selección de sus ingresados y el carácter propedéutico de sus fines"

Un plan de esta naturaleza obliga a desarrollar al menos dos adecuaciones organizativas: por un lado, a establecer reuniones periódicas en las que el equipo de profesores de nivel y el orientador de centro trabajen cooperativamente planificando y evaluando cada una de las sesiones de tutoría y, por otro, a romper la tendencia a situar los horarios de tutoría al principio o al final de la jornada escolar.

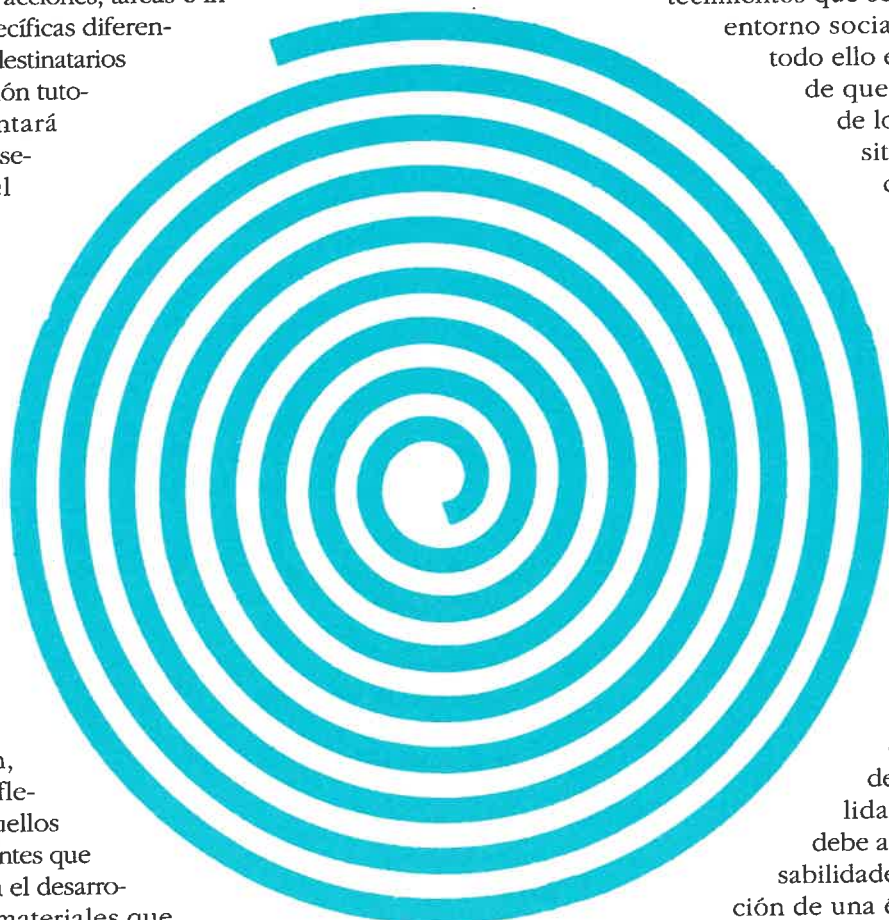
El tutor ejerce la mediación y coordinación entre alumnos, familias, profesorado e institución. Todo ello supone acciones, tareas e intervenciones específicas diferenciadas según los destinatarios de esta intervención tutorial. El tutor contará para ello con el asesoramiento y el apoyo del Departamento de Orientación, que deberán cumplir en este plan una tarea eminentemente facilitadora, proporcionando los apoyos que requieran los equipos, ayudando a vencer las resistencias que aparezcan, proponiendo reflexiones sobre aquellos aspectos importantes que hayan surgido en el desarrollo, diseñando materiales que ayuden a la realización de las sesiones, ejemplificando dinámicas de actuación.

El Departamento de Orientación y el orientador deben de huir de modelos de intervención técnicos o clínicos que sustituyan el protagonismo de los tutores desprofesionalizándolos (Apple, 1987) bajo la falsa concepción de que el psicopedagogo es el especialista en problemas educativos. La actuación orientadora en la acción tutorial exige un modelo de intervención en colaboración, potenciando el trabajo de equipo entre el profesorado, la reflexión colectiva y la toma de decisiones cooperativa.

El diseño de las plantillas de los centros educativos de Primaria no contempla la figura del Orientador Escolar. Esto parece tener más relación con la actual política de ahorro del gasto público que con presupuestos educativos y supone una traba al desarrollo de acciones educativas globales construidas sobre la base de la cooperación de los profesores con otros agentes educativos.

En resumen, nuestra idea de acción tutorial y la colaboración de los agentes encargados de llevarla a cabo nacen de la necesidad de integrar las prácticas que se dan en la vida escolar con los acontecimientos que se producen en el entorno social del alumno. Y todo ello en la perspectiva de que la socialización de los alumnos no se sitúe sólo sobre la conservación de la sociedad sino en su desarrollo y transformación.

En una época presidida por la desafiliación social, el etnocentrismo, la intolerancia, el odio a los extraños, la agresividad contra todo lo desviante y la insolidaridad, la escuela debe asumir sus responsabilidades en la construcción de una ética sostenida al menos sobre tres pilares: la crítica, la justicia y la caridad. No sólo se trata de



construir una escuela democrática sino transformar ésta en una escuela democratizante.

Somos conscientes de las limitaciones, no exentas de contradicciones, de un presupuesto de este tipo. No está en nuestro ánimo sustituir la ingenuidad positivista por una ingenuidad reformadora que considere a la escuela un instrumento neutro en el que las prácticas estén condicionadas exclusivamente por la voluntad de los participantes. Asimismo reconocemos la dificultad que supone, por la historia de nuestras instituciones educativas, por nuestra propia historia y con nuestros propios valores, erradicar la opinión de que la educación debe "sobrepasar" el objetivo de socializar a los individuos en una forma de vida y una organización social ya existente y debe aspirar a iniciar a los alumnos en una cultura más democrática.

No obstante, nos consideramos obligados a recuperar el sentido de comunidad educativa intentando superar las frustraciones de los profesores, la alienación de los estudiantes y la inhibición de las familias contribuyendo a "crear las condiciones mediante las que las relaciones sociales distorsionadas existentes puedan ser transformadas en acción organizativa, cooperativa, una lucha política compartida en donde las personas traten de superar la irracionalidad y la injusticia que desvirtúa sus vidas" (Kemmis, 1988).

(*) José Álvarez Cienfuegos es profesor de Educación primaria y asesor del Cep de Gijón. José María Castiello Costales es profesor de Educación Primaria en el C. P. Lope de Vega (teléfono de contacto: 98 - 534 14 15).



© NICOLA HENSON

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. (1986): *Ideología y curriculum*, Akal, Madrid.
- (1987): *Educación y poder*. Paidós-MEC, Barcelona.
- ESCUADERO, J. M. (1988): Evaluación de los equipos psicopedagógicos de la ciudad de Madrid. Convenio MEC-CAM. (Mimeo).
- ESTEVE, J.M. (1988): "El estrés del profesor: propuestas de intervención para su control". II Congreso Mundial Vasco. Narcea. Madrid, pp. 292-313.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1992): *Poder y participación en el sistema educativo*. Paidós, Barcelona.
- FIERRO, A. (1991): "El ciclo del malestar docente". *Rev. de Educación*, 294, pp. 235-243.
- GRAMSCI, A. (1967): *La formación de los intelectuales*, Grijalbo, México.
- GORDILLO, M. V. (1986): *Manual de orientación escolar*. Alianza Universidad, Madrid.
- KEMMIS, S. (1988): *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*, Laertes, Barcelona.
- POLLAN, T. (1991): "Aprender para nada". *Archipiélago*, 6, pp. 33-36.
- ROCHER, G. (1973): *Introducción a la sociología general*, Herder, Barcelona.
- VARELA, J. (1991): "Una reforma educativa para las nuevas clases medias", *Archipiélago*, 6, pp. 65-71.
- WRIGHT MILLS, C. (1964): *Poder, política, pueblo*, F.C.E, México.