



Reflexiones sobre experiencias de tutoría con mis estudiantes

Reorientando la tutoría académica en el campus Iberus y del País Vasco: indagación, transferencia y aprendizajes de las buenas prácticas (PIIDUZ_14_039)

DESCRIPCIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL

Contextualización

La acción tutorial se desarrolla en el ámbito de 1º de Grado de Maestro en Educación Primaria, en la asignatura “Maestro y Relación Educativa”. Los participantes son 3 estudiantes, de edades comprendidas entre 18 y 19 años, y el profesor responsable de la asignatura. Los estudiantes forman un grupo de trabajo para afrontar las prácticas de la asignatura y el desarrollo de un estudio de caso.

La necesidad de la acción tutorial se define desde las exigencias a las que se debe responder para afrontar un modo de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación a través del portafolio de evaluación de competencias. Sobre una dinámica de “creación” y no de “reproducción” de los saberes, de aplicación situada y de reflexión integrada con las herramientas conceptuales y técnicas presentadas en la asignatura, este planteamiento docente demanda altas cotas de autonomía, responsabilidad y reflexividad por parte de los estudiantes. Éstos, acostumbrados a una evaluación “al uso” – talante conductista, reproducción de contenidos, comprensión en todo caso no aplicada ni personalizada y bastante extendida como efecto organizativo y gestor de la articulación mérito-valor propio de los imperativos del sistema educativo que hasta ahora han experimentado – viven el proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, desde el principio hasta bien entrada la asignatura, con desconcierto e incertidumbre. Sobre las cuestiones más puramente metodológicas se gesta una concepción diferente del conocimiento (“libidinal”, en términos no técnicos, sino metafóricos), por lo que la acción tutorial no se reduce unilateralmente a la dimensión “instructiva” e “instrumental” (medio para obtener unos fines, la adquisición de conocimientos o la comprensión de un procedimiento pautado para rendir cuentas de dicha adquisición), sino que disequilibra actitudes y sentidos – en ocasiones cuasi-existenciales – de vivir la aventura de aprender lo nuevo y de integrarlo con lo vivido y aprendido hasta ahora. La propia formulación de la evaluación, catalizador de todos los procesos inherentes al desarrollo de la asignatura, actúa como revulsivo. Y la acción tutorial exige vibrar por simpatía con esta concepción hacia la que caminar, de modo que no se contenta con “solucionar” los “problemas” que la asignatura y la evaluación plantea a los estudiantes, sino que reacciona ante las “necesidades” creadas al mismo tiempo que su reacción co-responde con el sentido original de la emergencia de dichas necesidades; es decir, al mismo tiempo que la acción tutorial desarrolla y profundiza, en ocasiones incrementa, la extensión y la naturaleza de estas necesidades. Se trata de orientar al estudiante desde la misma cosmovisión

desde la que se ha problematizado su situación formativa y se han generado las necesidades mismas de orientación.

Podemos afirmar que los contenidos de la asignatura y su planteamiento docente requerirían un nivel de madurez mayor en el conjunto de los estudiantes, funcionando mejor si la asignatura se desarrollara en cursos posteriores y contara, por tanto, con desarrollos competenciales académicos, transversales y generales, que posibilitaran un mayor aprovechamiento de los sentidos pedagógicos perseguidos. Sin embargo, como profesor, uno se plantea que en algún momento debe acontecer una “experiencia crítica” de la relación epistemológica que haga tambalear la hibridación técnica y acomodaticia sujeto-método-mundo (vivencia clave para todo profesional que aspira a plantear esta relación a los otros, *verbigracia*, el maestro). Por ello, se asume que, si ha de ser así, sea cuanto antes y que, en el mejor de los casos, este planteamiento contribuya a ese desarrollo competencial transversal y general y a una paulatina provocación de disposiciones y actitudes en los modos, más de uno y de tres, de entender esa relación.

En algunos estudiantes, esta situación genera resistencias en un sentido no sólo estrictamente cognitivo, sino también afectivo y vivencial. Otros estudiantes ni tan siquiera intuyen estos sentidos subyacentes a la “carcasa” metodológica y sus “dispositivos” procedimentales. Los hay que no se mueven un ápice de su zona de confort, desarrollando una convicción, la mayoría de las veces no fundamentada, sobre el estado actual de las cosas y el funcionamiento del mundo, indiferentes a la seductora posición “utópica” o “romántica” (así comunicada en términos despectivos) de poder “mirar” algo, por muy absurdo que parezca, desde una perspectiva irracional o arracional respecto a un estilo “asimilado”, no apropiado, de proponer la relación epistemológica.

Las tres estudiantes que protagonizan la acción tutorial podrían localizarse en el primero de los colectivos, no sin haber recorrido de forma no-contradictoria y paradójica sentidos propios de los otros dos colectivos. Son estudiantes comprometidas y muy responsables, con una historia educativa muy próxima a lo que luego son las proposiciones definitorias de la llamada “cultura académica” y que presentan voluntad y capacidad de trabajo, recursos y competencias para afrontar los nuevos retos, es decir, unos “métodos prácticos” bien consolidados en lo que ha sido hasta ahora su habitar la educación formal. Estas características, si bien *a priori* puedan hacer de la acción tutorial algo anecdótico en sus formulaciones más simplistas y reduccionistas, son un cóctel explosivo que dificultan la germinación de una actitud abierta a recibir otra lógica, a hablar otro lenguaje. Es como si la música sonara y no se escuchara o, más bien, se apreciaran algunos sonidos, mezclados, difuminados, algunos inaudibles, pero que su falta de definición y de resolución, su bajo volumen y su aparente falta de armonía, equilibrio y relación no permitiesen reconocer lo que de lógico hay detrás de aquello que acontece. Algo hay, pero no lo “escucho”. Y, claro está, frustración, ansiedad, enfado, malestar, intentos de traducción de una a otra lógica – la mía, la que hasta ahora me han comunicado como única o como la que funciona – y desesperación, agresividad e indiferencia, han sido reacciones habituales en estas “buenas” estudiantes. Sobre esta maraña y enredo de sonidos, se definieron reacciones muy diversas: conflictos

internos en el grupo de trabajo, reconceptualización de la competitividad y de su vivencia, importantes dificultades para autodeterminarse en el conjunto de la asignatura y de las realizaciones, vulnerabilidad e inseguridad que se proyecta sobre una desesperada búsqueda de refuerzos del profesor y una autopercepción del valor académico afectada y deslocalizada respecto a configuraciones valorativas anteriores.

Iniciativa y motivación

La idea impulsora de la tutoría no suele nacer de los estudiantes, al menos de los estudiantes de primer curso, los que comienzan su “carrera” como estudiantes. En general, arrastran unos prejuicios sobre la tutoría (hacer la pelota al profesor, hacerle perder el tiempo, quedar en evidencia ante criterios y territorios aún desconocidos en los que aún es difícil calibrar lo “normal” o “anormal” de este tipo de usos) que se intensifican dentro de un nuevo contexto formativo, por contraste mucho más impersonal y anónimo respecto a otros ya experimentados. A pesar de la ola actual de múltiples prácticas que, como efecto rebote a las demandas asistencialistas y clientelistas de algunas concepciones de la formación universitaria, presentan una “masticación” ecléctica y un tanto “progre” de la aventura del aprender, el cambio y la nueva experiencia en la universidad sigue impregnando el ambiente de una interpretación salvaje y un tanto abrupta de la famosa concepción ilustrada de la “salida de la minoría de edad”, aunque sólo sea por contraste a contextos formativos anteriores como la educación secundaria. A su vez, la cultura académica moldea de un modo u otro una cultura docente en la que, de entrada, el conocimiento separa en lugar de unir, pone distancia de por medio en lugar de construir un punto de encuentro. El saber se viste de autoridad y, en algunos casos, de poder. No somos iguales porque no sabemos lo mismo y el paso por la universidad debiera representar esa progresiva “conversión” a miembro, una paulatina pertenencia e identidad mediadas por un saber específico. En el seno de esta esquizofrenia académica, por un lado el imaginario de una institución conservadora que gestiona históricamente el conocimiento y por otro el de las incipientes y expansivas lindezas acomodaticias y un tanto infantiles propias del referente clientelista del estudiante, los distancias y acercamientos ambiguos y de referentes múltiples y, por tanto, se presenta francamente difícil que el estudiante de nuevo ingreso le confiera un sentido ajustado al uso de la tutoría.

Esta situación conduce a afirmar que la tutoría empieza en clase y que, fundamentalmente, requiere de una provocación del profesor. Es el modo de transmitir, no sólo verbalmente, sino desde el conocimiento tácito que subyace a la actitud y el estilo docente, lo que puede hacer que el estudiante se sienta más o menos invitado a hacer uso de este recurso. E insisto que el hecho de invitar tiene asociado en sí mismo una pedagogía sobre la pertinencia de uso de la tutoría, en estrecha coherencia con el planteamiento docente en su conjunto. Salvo en situaciones límite en las que los estudiantes pueden hacer uso de la tutoría independientemente del modo de ser propuesta, motivadas por una ansiedad y una incertidumbre que responde más a un sentido instrumental de la rendición de cuentas siempre mediadoras en todo contexto de educación formal, suele ser el profesor el que propone el modo de “jugar” en torno al desarrollo de las prácticas de tutoría.

En el caso que nos ocupa, la tutoría se asume como parte intrínseca del proceso de enseñanza-aprendizaje, no quedando muy claramente delimitada la frontera entre evaluación formativa y tutoría. Así se dio de modo generalizado en el grupo de pertenencia de las tres estudiantes que nos ocupan: el profesor *dispuso* el sentido de la tutoría al grupo y, desde estos primeros referentes, las estudiantes *propusieron* los momentos más idóneos respecto a sus procesos de adaptación, desarrollo y crecimiento particulares. Es cierto que, el modo de disponer y visibilizar ese sentido, en primer curso de grado y en el seno de una evaluación articulada por dos instrumentos (examen común y de mínimos y portafolio de evaluación de competencias), requiere de continuas tutorías colectivas al grupo clase que vayan generando y problematizando con cierta resolución las necesidades formativas.

A su vez, y desde esta disposición, la planificación de la tutoría suele venir más o menos cerrada por parte de los estudiantes y de un modo más o menos rígido, en fondo y en forma, en contenidos y en estilos comunicativos. La provocación del profesor en su modo de plantear la docencia respecto a las necesidades formativas recibe respuesta. Sin embargo, en muchas ocasiones, la tutoría se ve obligada a trabajar en primer lugar sobre la escasa pertinencia en el modo de plantear las necesidades y sobre la reformulación de las mismas, deconstruyendo la planificación previa de los estudiantes desde la que se vertebra la demanda inicial de la tutoría. Esto no significa que la necesidad del estudiante no sea “real” y que, por tanto, sea el profesor el que deba indicarle cuál es su verdadera necesidad. La cuestión es que la falta de definición de necesidades convergentes con el sentido formativo perseguido revela otro tipo de necesidades que debemos atender, de modo que en la naturaleza y el tipo de dudas planteadas, en la planificación previa de la demanda con la que los estudiantes hacen uso de la tutoría, se revela el nivel de comprensión de la asignatura y de sus intenciones. En términos de indagación y diagnóstico, la tutoría se define como una evaluación inicial y formativa que va reconduciendo los significados propuestos a compartir.

En este caso, las tres estudiantes, desde su condición de “buenas” estudiantes, no tardaron mucho en reaccionar. Primero vinieron juntas para explorar en equipo un terreno y situación desconocidos (el despacho del profesor y la inevitable interacción cara a cara) para luego ir poco a poco familiarizándose con la práctica y el recurso de tutoría (asistencia individual y en grupo de trabajo al menos en dos importantes ocasiones). Asimismo, la configuración de la demanda y de las necesidades fueron moldeándose progresivamente, observándose una evolución que va desde una deconstrucción total de dicha planificación, de la razón y el sentido inicial de la tutoría (“¿esto es lo que hay que hacer?”, “¿qué tengo que poner aquí?”, “he hecho esto... ¿está bien?”, “¿y aquí qué hago?”, “entonces... ¿qué trabajos tengo que hacer?”, “¿qué es un proceso y qué hago?”) a cuestiones y dudas cada vez más pertinentes con el sentido formativo propuesto (“no entiendo bien la diferencia entre la carpeta del portafolio de pensamiento dialéctico y de comportamiento dialógico”, “he hecho un análisis de un vídeo como desempeño o proceso y creo que es transversal al desarrollo de varios aspectos de la asignatura... he decidido plantearlo así... ¿qué le parece?”, “tenemos dudas sobre el modo de afrontar el análisis de necesidades del estudio de caso, ¿lo centramos en un ámbito o abordamos el diseño desde todos los ámbitos posibles?”, “en la autoevaluación... ¿podría desarrollar la cosmovisión desde mi historia personal?”, “el proceso como grupo, los

conflictos y negociaciones para afrontar las prácticas y el estudio de caso... ¿cómo le doy forma en mi portafolio?”).

Los momentos y espacios en los que se ha desarrollado la tutoría responden en cierto modo a los diferentes ámbitos en los que inevitablemente tiene lugar, de forma poliédrica y simultánea: grupo único, grupos de prácticas, grupo de trabajo y ámbito individual. En este sentido, el caso que nos ocupa comparte momentos y espacios más generales y extensibles a las tres estudiantes concretas.

En el ámbito del grupo único y de los grupos de prácticas se trabaja sobre la *disposición*, integrando exigencias, necesidades y actitudes en el desarrollo de las clases magistrales. Es la *provocación* de las necesidades y la *invitación* a satisfacerlas con el trabajo personal y con los espacios de tutoría. Tiene lugar en las horas lectivas y en clase. Asimismo, el grupo único y los grupos de prácticas cuentan con espacios libres en la organización horaria del centro (actividades de tipo C) que se aprovechan para tutorías colectivas que siguen disponiendo, provocando e invitando a ir encontrándonos en un sentido intersubjetivo no sólo de las demandas y las necesidades, del sentido formativo planteado, sino de los caminos y dinámicas particulares que cada grupo y cada promoción plantea en cada momento y en el desarrollo singular y coyuntural de cada uno de ellos. No debemos olvidar tampoco los momentos entre clase y clase, los descansos y los pasillos, espacios menos intimidatorios y más traídos a la mano, donde algunos estudiantes que no se sienten con la fuerza y el empuje suficiente como para pasar al acto y decidirse a ir deliberadamente al despacho, lanzan sus dudas y las cuestiones de incipiente emergencia.

En el ámbito de los grupos de trabajo y en el ámbito individual, la tutoría se realiza en el horario reservado para tal efecto (6 horas a la semana fuera del horario lectivo de la asignatura) y en el despacho del profesor.

Salvo en situaciones muy puntuales y cuando se ajusta a la naturaleza de la necesidad y a su eficacia comunicativa, suele evitarse la inercia de responder a dudas por correo electrónico o a través de la plataforma docente. El uso de otros medios es a veces inviable, pues el medio de comunicación no permite presentar desarrollos que requieren las retroalimentaciones inmediatas de una conversación cara a cara y, aunque parezca lo contrario, la mayoría de las veces puede no ser sostenible esta dinámica (correos extensos, en cadena, en los que está mal planteada la duda, la cuestión, la necesidad y no es posible dar una orientación ajustada a la duda o a un planteamiento no pertinente de la duda, con archivos adjuntos para corregir, etc.). En todo caso, y cuando las necesidades puntuales pueden sensibilizarse como compartidas, en el ámbito del grupo único o de los grupos de prácticas, se ha llegado a hacer extensible la cuestión y a facilitar una orientación general al grupo a través de las herramientas de foro, la mayoría de las veces sobre aspectos muy concretos de carácter técnico, organizativo y procedimental de la evaluación, de sus hitos principales y de la infraestructura de presentación y entrega de materiales y evidencias.

Proceso

Con el caso seleccionado, y rescatando una idea ya descrita anteriormente, el proceso de tutoría se evidencia en cuanto *proceso* y no *procedimiento*, por lo que parece difícil pivotar objetivos y contenidos muy precisos y estáticos (criterio de selección del caso como buena práctica). En todo caso, se puede destacar que, en la relación objeto de análisis de la tutoría con los procesos de evaluación, se pone énfasis en uno de los dos instrumentos de evaluación, en el portafolio de evaluación de competencias en tanto en cuanto es el catalizador de un sentido de la evaluación que afecta a los sentidos pedagógicos más profundos (relación sujeto-mundo-razón) y en cuanto este sentido se presenta como nuevo y absolutamente diferente a los hasta ahora experimentados por las estudiantes.

El carácter dinámico del proceso puede presentarse por la transformación progresiva de los objetivos, contenidos, estilo comunicativo en las diferentes situaciones y momentos a lo largo de la asignatura. Como ya se ha señalado sobre la iniciativa, motivación y planificación de la tutoría, la configuración de la demanda y de las necesidades fueron moldeándose progresivamente. Por ello, se presenta el recorrido de dicha evolución a través de hitos y situaciones de tutoría con las tres estudiantes, en grupo e individualmente.

Las prácticas de la asignatura. Primer acercamiento

Los momentos de la asignatura donde se hace más evidente que el estudiante propone y el profesor dispone son los de las prácticas. Si bien desde el discurso de la clase magistral se puede agitar, provocar e invitar a un estado y una actitud formativos, las prácticas terminan por aterrizar y exigir elaboraciones de los estudiantes, una posición activa y una exposición pública de lo hasta ahora anónimo y oculto. Es a través de estos momentos que las estudiantes se adentraron por primera vez, como grupo de prácticas, en las tutorías. Pero en realidad, las cuestiones puntuales y de contenido para afrontar las prácticas servían de excusa para transmitir otra serie de necesidades. Los plazos y las realizaciones de la primera práctica actuaban como catalizador. En otras palabras, lo que realmente se escondía detrás de dudas puntuales era la necesidad de tantear criterios y perspectivas, de confirmar y contrastar ideas preconcebidas y elaboradas en el primer mes de clase, de miedos e incertidumbres con lo que en principio parecía ser una asignatura que se presentaba como un desafío desbordante, elevado y que era tratado con gran respeto y consideración. Es decir, sobre los objetivos explícitos y formales (afrontar la primera práctica y la dinámica de trabajo) se definían unas necesidades latentes que en realidad eran más importantes y que, sin ser formuladas por los estudiantes, parecían querer definir los objetivos “reales” de la tutoría. En este sentido, los prejuicios de los estudiantes, algunos de ellos bien fundamentados en el clima académico y en los estilos docentes que lo refuerzan, requerían ser sensibles a estas necesidades latentes, abriendo el estilo comunicativo (no sólo informativo, sino dialógico) para posibilitar una reciprocidad respecto a la evidente implicación y compromiso de las estudiantes en la asignatura y para cuestionar en cierto modo la unidimensionalidad del rol del profesor respecto al grupo clase por ser hasta ahora el único conocido.

En ocasiones, a uno le da la impresión que lo que realmente aprende un estudiante de sus profesores es a estudiar su personalidad y a retener algunos aspectos de ella que impresionan y sorprenden en y desde la obligada convivencia de la relación pedagógica, la cual se

desarrolla a modo de trasfondo o paisaje de ese estudio central. De un contenido bien precisado, subrayado e indicado en los guiones de prácticas, pasamos a un contenido interpersonal, el que supone conocer al profesor en otro rol y registro y sobre el que se va proyectando dudas, cuestiones y sentimientos en torno a la asignatura que van mucho más allá de la demanda académica explícita por la que se asistía en un primer momento a tutoría (dinámica general de la asignatura, criterios del profesor, comprensión de perspectivas, angustias y ansiedades ante una incompreensión de la finalidad última de la asignatura y de sus complejos conceptos y sus enrevesadas propuestas, estudio de la personalidad del profesor, de su estilo y de sus márgenes de maniobra para con los estudiantes, etc.). La primera tutoría, normalmente incitada por las exigencias de las primeras prácticas, conlleva más de lo que a priori parece necesitarse. En este caso, las estudiantes tardaron en expresar estas necesidades latentes al no contar con criterios que le permitieran valorar la pertinencia o normalidad de proponer eso en tutorías. Se revelaba indirectamente, por lo que fue el profesor el que poco a poco fue abriendo la caja de pandora en un estilo indagatorio que necesariamente requería de algunas condiciones de confianza y revelación como punto de partida de la primera interacción.

Esta tutoría, de larga duración, concluyó asegurando no sólo la comprensión del contenido explícito (a buen seguro comunicado después al resto del grupo a través de un efecto de bola de nieve), sino la exploración y consolidación de algunas impresiones sobre la figura y el estilo del profesor y un primer tanteo en la delimitación del sentido intersubjetivo de la dinámica de la asignatura y de las posibilidades y márgenes de uso de la tutoría. Se insistió que como profesor estás disponible para lo que estimen oportuno, salvando algunas consideraciones que de forma cómica se intentó transmitir con objeto de cerrar un uso pertinente de estos espacios. Y se cerró la tutoría dando ánimo y deseando que realicen un buen trabajo y que, en todo caso, tuvieran algo de paciencia con un proceso que necesita su tiempo, asumiendo que, poco a poco, debíamos aprender a convivir, en procesos formativos cada vez más complejos, con un cierto margen de incertidumbre.

Entre pasillos. Compartiendo referentes y reforzando criterios

Tras lanzar el portafolio, en general los estudiantes se sienten un tanto desconcertados. En primer curso no saben valorar hasta qué punto ese desconcierto debe asumirse como “normal”, por lo que la primera actitud es “dejar pasar los días... a ver qué pasa”. Es necesario de nuevo provocar e invitar a “ocuparse” o “preocuparse” de los procesos de la asignatura, articulada desde el portafolio y vertebrada desde imbricadas y plurales experiencias y prácticas. Ante estas situaciones, la reacción del grupo clase es de silencio, miradas cabizbajas, incomodidad... Como los estudiantes no se acercan por tutoría y es evidente que no saben muy bien lo que se les está demandando, uno vuelve una y otra vez a incitar y transmitir el estatus anormal de la situación y la necesidad urgente de apreciar que los estudiantes empiezan a estar “enganchados”.

Sin embargo, la pre-ocupación no se visualiza hasta que se van acumulando tareas y prácticas que guardan una estrecha familiaridad con los sentidos formativos perseguidos a través del portafolio (creación de realizaciones sobre guiones de tareas). Es el momento en el que la necesidad se define perfectamente y cuando la consulta al profesor se hace incipiente.

Estudiantes que hasta ahora estaban inmunizados a la provocación del profesor, comienzan a hacer pequeñas preguntas en contextos no formales, en los espacios y momentos de trasiegos y transiciones de las clases, en la máquina de café, en la entrada de la facultad, etc. Es como si no hubiera todavía una apropiación del espacio y momento formales de la tutoría. Asimismo, los estudiantes más aventureros, que ya han asistido a alguna tutoría previa al tener que afrontar una de las primeras prácticas (como las tres estudiantes que ilustran el relato), se suman a estos usos. La rendición de cuentas y la exposición pública de esta rendición, además de las impresiones o reconocimientos primeros que se persiguen del profesor, hacen de estas inquietudes un objetivo principal de estas relaciones de tutoría. Se trata de mitigar un sentimiento de vulnerabilidad e inseguridad que se proyecta sobre una desesperada búsqueda de refuerzos del profesor. A mi modo de ver, no se trata sólo de “entender de una vez por todas qué demonios hay que hacer”. En el caso de estas tres estudiantes, cuando venían a consultarme después de una clase o me veían en la máquina de café, sabían perfectamente lo que había que hacer en las diferentes prácticas (en otros estudiantes no era tan evidente). Si bien podían tener dudas concretas sobre algún punto de los guiones de las tareas, la dinámica general de las prácticas se había captado perfectamente. Lo que parecía prevalecer en estas “tutorías ambulantes” era una falta de autodeterminación en la definición de las tareas que, dada su apertura y su carácter creador, analítico y reflexivo, el desarrollo de estas tareas era parte inherente al sentido pedagógico desde el que se proponían las prácticas. Esta falta de autodeterminación intentaba paliarse desde una construcción intersubjetiva de referentes de valores de realización. Y aquí... me parecía clave el modo de responder a la demanda. Si la respuesta era cerrada y técnica, mitigando toda ansiedad sobre qué es lo que se debe incluir o no en las prácticas, no sólo destruía el sentido formativo desde el que se inspiraban los diseños de las prácticas, sino que esa transparencia lisérgica hacía desvanecer cualquier proceso de aprendizaje que fundamentara, desde su base, una autodeterminación razonada de la realización de la práctica. El modo de responder por parte del profesor difuminaba medio y fin, fondo y forma; el sentido formativo se veía modelado más allá del diseño de los contenidos y abarcaba todo el proceso de interacción, incluso cotidiana e informal, con las estudiantes.

Sin embargo, responder en estos términos puede llegar a desesperar e incrementar la ansiedad y la incertidumbre de los estudiantes. Por ello, era necesario ir regulando la interacción, caso a caso y situación a situación, con objeto de encontrar un equilibrio entre el lugar desde el se inquietaban las estudiantes, y el modo en el que te transmitían esta inquietud, y el grado de apertura en el que se definía finalmente la orientación sobre el proceso y valor de la realización.

El trabajo en grupo

En una de las “tutorías ambulantes” dos de las tres estudiantes me comentaron, en un tono serio y vehemente, que necesitaban hablar conmigo urgentemente. Al captar también miradas cabizbajas, me quedé intrigado e intenté que, al terminar la clase y mientras caminábamos por el pasillo, me fueran avanzando algo.

Al parecer, tenían un fuerte conflicto en el grupo de trabajo. Un conflicto que, a diferencia de lo que suele ser habitual (miembros que no se responsabilizan de sus funciones respecto al

grupo), en este caso se centraba sobre la excelencia de la realización de las prácticas. Una de las estudiantes, obsesionada con su rendimiento académico y con la calidad de las realizaciones de las prácticas, no estaba de acuerdo con la dinámica de trabajo del grupo y con el resultado final de su trabajo. Esta situación, totalmente paradójica e incomprensible para las otras dos estudiantes del grupo, estaba siendo un problema a la hora de afrontar las tareas de un modo sostenible. Al parecer, la compañera, muy exigente consigo misma, no delegaba ninguna tarea del desarrollo de las prácticas y, ante una expectativa frustrada en la calidad de su realización, prefería no entregar la práctica a presentarla por debajo de dicha expectativa. Evidentemente, todo esto también estaba afectando a la comunicación entre ellas y se avecinaba una fragmentación dos-una que agravaba todavía más la tensión entre ellas. La estudiante aplicada se estaba distanciando de las otras dos compañeras y el conflicto estaba rompiendo el grupo.

Es importante destacar, a su vez, que la consulta se me hacía desde la posición de las dos estudiantes que tenían que lidiar con un criterio no compartido con la otra compañera, pero desde el que ambas estaban más próximas. La versión era la de ellas dos, con lo que de inercial puede subyacer a las dinámicas de exclusión y agregación, y no contaba con la versión de la estudiante “conflictiva”.

Mi posición empezó por plantear las razones pedagógicas y formativas de condicionar algunas de las realizaciones de la asignatura a la dinámica de grupos de trabajo. Razones que – las entendieron perfectamente – alcanzan a toda una serie de estrategias necesarias para afrontar las realidades profesionales futuras. Es decir, se instaba a gestionar ese conflicto en beneficio del grupo y de cada una de ellas. Les expliqué que no podíamos “problematizar” a la otra estudiante, por otro lado ausente, y que, en todo caso, lo primero que debían hacer era poner encima de la mesa lo que estaba pasando, intentando llegar a un acuerdo para transformar una dinámica que les estaba perjudicando a todas. Fui honesto y les indiqué que no era nada fácil hacer esto, pero que la salida más cómoda, la de romper el grupo, no era la más idónea no sólo en términos académico-formativos, sino en clave personal e interpersonal y en un trasfondo ético al que se debía ser muy sensible (en nuestro ámbito profesional en muchas ocasiones dos ámbitos difícilmente separables). También les invité a que reflexionaran sobre qué de malo ellas podían haber hecho para llegar a esa situación y, con una abrupta caricatura, les rogué que... “por favor, no terminéis siendo niñas de instituto y hagáis equipos entre las chicas guays y las chicas *nerds*”. La peligrosa problematización se intentó reformular como oportunidad formativa y de desarrollo personal. Concluí diciéndoles que, tras varios intentos de caminar en esta línea, me comentaran cómo iban y que, por supuesto, vinieran a mi despacho... eso sí... tras romper lo no-dicho en el grupo, que asistieran como grupo, es decir, las tres.

Por lo que luego observaba en clase, no fue fácil para ellas. Pero tampoco se rindieron y finalizaron juntas la asignatura, con una dinámica de trabajo muy ajustada a las exigencias y adoptando decisiones individuales respecto a la evaluación global de la asignatura en todo aquello que no salpicara al grupo.

A las tres semanas de tener las primeras noticias de este conflicto, la estudiante “aplicada” me solicitó una tutoría. Estaba nerviosa y agobiada. Muy presionada. Me comentó la importancia

de mantener un altísimo rendimiento académico para conservar la beca y poder ayudar económicamente en casa. Que no estaba pasando un buen momento y que había tenido conflictos con sus compañeras. Le dejé que me comentara su punto de vista para, al final, desvelarle que estaba al corriente de la situación que habían vivido en el grupo. En este caso, el objetivo de la tutoría no era “lubricar” el problema del grupo, sino actuar sobre la raíz o el origen de ese problema. Le invité a que se relajara. Que una formación sólida y coherente lleva su tiempo y que esos tiempos hay que respetarlos, sin controlarlos totalmente y dándose esos tiempos para sumergirse y tolerar ciertos márgenes de incertidumbre, inevitables y necesarios. Se le invitó a que disfrutara de ese proceso en lugar de simplemente “gestionarlo” en clave de tiempos, esfuerzos y rendimientos, y a que se abriera a la vivencia del aprender. Las palabras exactas no las recuerdo, pero el sentido fue éste. Respecto al grupo, insistí en los mismos términos y matices transmitidos a las compañeras, en un tratamiento comunicativo absolutamente muy similar, sin que hubiera ninguna zona oculta en las dos comunicaciones establecidas con las estudiantes. Esos términos y matices insistían en la oportunidad para desarrollar la competencia dialógica, actitudes como la empatía y la reciprocidad. Competencias complejas, tácitas, imprescindibles para todo profesional que trabaja con y para las personas, pero que a veces te da la impresión, como profesor, que sólo son susceptibles de ser desarrolladas en y desde tu propia persona, en tonos y estilos docentes y, por supuesto, en los modos de plantearte la tutoría y la intrínseca evaluación formativa de estas competencias “abstractas”, efímeras, insustanciales, casi transcendentales.

A mi modo de ver, la tutoría no sólo actuaba progresivamente sobre necesidades formativas ineludibles, sino sobre “actitudes” y “miradas”, sensibilidades, horizontes... que hacían tambalear una concepción de la formación y la enseñanza, la vivencia del aprender, en una reconceptualización de la competitividad y del sentido de la negociación y la colaboración. Aspectos que, más allá de la verborrea buenista y *boy scout*, plantean una gran dificultad: no hablar sólo de estas necesidades, sino actuar sobre ellas para dar oportunidades de ser vividas y afrontadas (performatividad).

Las realizaciones y tareas principales

Otro punto clave para la tutoría en el proceso formativo de las estudiantes en el transcurso de la asignatura se define desde la dificultad para autodeterminarse en el conjunto de la asignatura y en las realizaciones. Si bien se cuenta con unas rúbricas y con todas una serie de recursos, tiempos y espacios para la orientación de esta progresiva autodeterminación (grupos de prácticas, seminarios de portafolio), no se vive el abismo del “folio en blanco” y de la complejidad del referente hasta que los estudiantes no se “meten en harina”.

Es el último tercio del cuatrimestre. Las estudiantes vienen como grupo para afrontar el estudio de caso y para ir tanteando los referentes. Ya hemos construido un sentido intersubjetivo, ya hablamos el mismo lenguaje, pero ahora están las inseguridades de si “voy bien” y si “puedo hacer esto o lo otro”. Al hablar el mismo lenguaje, las dudas y su formulación son pertinentes, pero gratuitas. Se trata, fundamentalmente, de encontrar suelo bajo los pies, de sentirse arropado en la demandada autonomía y responsabilidad de las realizaciones. Sin embargo, dos hitos son destacables en este momento del proceso que suele ser general y bastante corriente para todos los estudiantes.

Crisis 1

La estudiante “aplicada” vivía esta dificultad para autodeterminarse en la asignatura y en sus realizaciones mucho peor que las otras dos. De hecho, y desde un lugar de partida que demandaba un margen de tiempo para decentrarlo, esta estudiante decidió no presentar el portafolio a la primera convocatoria. En una tutoría individual que solicitó, se le instó a que lo hiciera y se le animó a quitarse unas evidentes cadenas y orejeras que la paralizaban, “que con toda seguridad estaría a la altura de la asignatura”, etc., sin que por ello se le evitara el proceso de autodeterminación que finalmente ella debía experimentar ni se le estuviera asegurando, por tanto, una “calificación”, sino la confirmación de su buena predisposición y de su desarrollo competencial de partida para hacer frente a las exigencias de la asignatura. A pesar de ello, y tras el conflicto reconducido del grupo, supo implicarse en el trabajo con sus compañeras, las prácticas y el estudio de caso, con objeto de no condicionar a sus compañeras la posibilidad de presentarse a la primera convocatoria. En ocasiones, esta estudiante me hacía dudar de la línea en la que su competitividad y su posible actitud de “que otros vayan por delante, a ver qué pasa y luego ya iré yo con el horizonte más seguro” respondía más a un sentido meramente instrumental y no a una angustia existencial por una estrecha y rígida configuración de la formación. Tal vez las dos cosas. No obstante, en ocasiones, me invadían las ganas de “pinchar”, de crear algo más de incertidumbre allí donde a veces parecía una falsa escenografía, siendo difícil para mí encontrar el equilibrio entre ayudar empáticamente a la estudiante y autodeterminar mi posición y mi responsabilidad en torno al sentido formativo perseguido en el conjunto de mi docencia.

Otra de las estudiantes, más segura de sí misma, tenía muchos más recursos no sólo para sobrellevar la incertidumbre, sino para encajar con humor mis provocaciones. Al final, era la más pragmática de las tres, sin que por ello pusiera en un primer plano sólo los aspectos académicos. Las veces que venían en grupo para afrontar el estudio de caso, era ella la que hablaba y la que planteaba las cuestiones más precisas y concretas. En este caso, sin la intención de liarlas más todavía, el provocado era yo... y mi reacción era complejizar lo que, de entrada, se me proponía como sumamente esquemático y sintético, casi “ortopédico”.

La tercera estudiante presentaba una gran capacidad autocrítica, pero en unos términos que, finalmente, terminaban por superarla. Esta estudiante, y al margen de la asignatura, vivió una importante crisis que le condujo a solicitar una tutoría individual.

Crisis 2

La crisis por la que pasó esta última estudiante remite al cuestionamiento de la continuación de la carrera de magisterio comenzada y a las posibilidades de reconducir su elección antes de que fuera demasiado tarde. Sobre un preámbulo exculpatorio de las virtudes de la asignatura y de su alto interés en su planteamiento, me comentó que no estaba segura de continuar con esta carrera y que le venían sentimientos de duda acerca de si había o no escogido bien tras terminar el bachillerato. Me puso en antecedentes (vivencias del último curso de bachillerato, criterios de elección de esta carrera, estudios simultaneados de piano y posibilidades de acceder al grado superior, etc.), así como las dudas de no haber escogido directamente una carrera como pedagogía, psicología o filosofía. El caos se materializaba en constantes

suspiros, como si actuaran de bomba de alimentación que le posibilitaran tener la suficiente energía para mantener el hilo de voz.

En principio, indagué sobre tres frentes, de forma indirecta y colateral: 1) si la crisis era motivada por sus primeras vivencias en esta carrera o si venían de más atrás; 2) si los estudios de música y de piano estaban sólidamente ubicados en el momento de dudas profesionales que vivía; y 3) los criterios de elección de magisterio y los posibles contrapuntos con carreras socialmente más valoradas o, desde el punto de vista intelectual, socialmente ubicadas como “superiores” (tono y sentido desde el que parecía formular sus dudas). Esta indagación se extendió en dos sesiones de tutorías y, sinceramente, en ocasiones sentía que me sobrepasaba el modo de reconducir la situación a un marco de reflexión y autodeterminación no mediatizado por la relación de “afiliación” que percibía se había creado hacia mi persona.

En principio, mi actitud fue de paciencia, tiempo y reflexión. Le comuniqué criterios, desde mi experiencia y desde situaciones vitales muy similares, que le permitieran definir el momento en el que estaba en sus estudios de música y en la calibración de su horizonte respecto a unas enseñanzas superiores artísticas (mundo bastante conocido por mí y del que conozco numerosos naufragios y bofetones de realidad). En este sentido, me transmitía enredo y confusión, con una tendencia a la fantasía y al autoengaño, pero con claros tintes de reconocimiento o valor en aquello en lo que finalmente desearía formarse profesionalmente. El punto de inflexión a los estudios superiores de música es francamente difícil y debe abordarse en momentos idóneos dentro de la carrera de música. No era el caso, pero en ningún momento me definí al respecto. Por otro lado, le insté a que completara el primer curso de magisterio y fuera trabajando, a lo largo de este proceso, una cuestión tan clave y relevante para su persona. Que no era cuestión de salir del despacho con una decisión bien conformada, sino que debía ser el resultado de todo un proceso de trabajo personal que, sobre todo, debía no evitar. Me preguntó sobre posibles recursos para recibir una ayuda profesional y le facilité referencias de varios servicios, municipales y universitarios.

Sobre esta situación, y tras darle varias vueltas, recordé que mi compañera estaba llevando a cabo sesiones de orientación académica y profesional con pequeños grupos de estudiantes voluntarios, en el seno del trabajo de su tesis doctoral en torno a la evaluación de un instrumento como el portafolio para precisamente poder desarrollar este tipo de trabajo personal que debía realizar mi estudiante. Primero hablé con mi compañera, para informarme sobre qué hacía y cómo enfocaba el tema. Quería asegurarme de que el proceso de trabajo que requería la crisis que vivía la estudiante convergiera con los planteamientos de acompañamiento y las orientaciones de los procesos de trabajo que apuntalaban el diseño de estas sesiones. Asimismo, le comenté a mi compañera la situación, para sondear cómo la veía desde su punto de vista, al mismo tiempo que tanteaba la capacidad, los intereses y las actitudes de mi compañera al respecto, las garantías de esta posible derivación. Y, tras darle más vueltas con esta información, opté por transmitir este recurso a mi estudiante, en términos totalmente abiertos, libres y, por mi parte, ajenos a todo interés para con mi compañera. La derivación estaba muy lejos de la astuta captación de un estudiante más para el trabajo de tesis de mi compañera. Se inspiraba en un sentimiento de incompetencia por mi parte, en una falta de tiempos y espacios para tratar una orientación tan sumamente personalizada, quizás por encima de las competencias del profesor tutor de la asignatura, y de una valoración global

como tutor de esta compleja coyuntura que me revelaba que el planteamiento de las sesiones y del taller se ajustaba a lo que, desde un principio, consideré que debía ser el camino a adoptar: trabajo personal de la propia estudiante sobre su autodeterminación formativa y profesional.

Tras hablar con todas las partes, convoqué una reunión para que se conocieran mi estudiante y mi compañera y seguí indirectamente, vía mi compañera, la evolución. Entre pasillos y entre clase y clase, preguntaba sutilmente a mi estudiante para ver cómo iba con el recurso en el que se había integrado. El resultado fue la realización de varias actividades de orientación en su [portafolio](#) (se enlaza porque la estudiante lo ha hecho público deliberadamente y así se lo transmitió a mi compañera) y la adopción de una decisión personal fundamentada: crecer en lo artístico a nivel personal, pero no profesional, y terminar la carrera de magisterio para después plantearse una posible continuación de estudios.

Observaciones finales

Las sesiones de tutoría se desarrollaron en el curso académico 2013-14. Es un caso que se relata desde un esfuerzo por recordar momentos, situaciones, conversaciones y sensaciones vividas.

Los criterios que se han adoptado para seleccionarla como una buena práctica es el carácter transversal y poliédrico de las necesidades de orientación, complejizándolas y no reduciendo la práctica a la dimensión informativa, correctiva y resolutoria.

El estatus de “buena práctica” ha sido definido no desde el “buen hacer” del tutor (todavía inexperto y en pleno proceso de consolidación de su docencia y de su cosmovisión al respecto), sino desde el potencial ilustrativo que desprende esta experiencia para la relevancia y la utilidad social de “poner entre paréntesis” las prácticas de tutoría en el ámbito de la Educación Superior.

Aunque el relato parece presentar excesivas tutorías y un trabajo de reflexión en ocasiones poco sostenibles, éstas se redujeron a dos tutorías de grupo de trabajo y 3 tutorías individuales. A su vez, la densidad reflexiva es un efecto del esfuerzo de describir las situaciones y de la consecuente actitud analítica. En todo momento, se ha intentado interpretar lo que se pensó, se hizo y se dijo, así como de “destripar” los referentes que se manejaron para cada caso. Se ha evitado el efecto de etiquetaje de “buena práctica” y, por tanto, el riesgo de hablar e interpretar como hecho acontecido y consumado de lo que no alcanza más realidad que la condicional, lo que se debería o desearía haber hecho.

Las tres estudiantes superaron la asignatura, dos en febrero y una en septiembre (la estudiante “aplicada” decidió finalmente no presentarse a la primera convocatoria). Esta estudiante vino a una tutoría en junio para asegurarse los criterios. También vino a revisión en septiembre para valorar su ajuste final (quizás haya todavía que desarrollar algunos aspectos que bloquean a la estudiante o le impiden una apertura a otras tonalidades y sentidos formativos). En general, las tareas y realizaciones de las tres fueron muy aceptables para primer curso de

grado y estimo que se alcanzó el sentido de la formación propuesto, ajustándose sus evidencias competenciales a la profundidad de su planteamiento previo. En todo caso, la traducción del valor al mérito, de la evaluación a la calificación...

En el curso 2014-15 se han pasado una vez por el despacho para preguntarme algunas cuestiones sobre las prácticas escolares y la elección de centros. Un sentido de afiliación parece que fue consolidado a lo largo del proceso de tutoría del curso pasado, presentándome para ellas como un referente de consulta incluso cuando hemos dejado de estar vinculados por la docencia en las asignaturas de segundo curso. Me alegré de que vinieran a consultarme juntas, las tres, como grupo. Eso significa que, después de todo y tras someterse a bastantes pruebas en su primer curso de carrera, siguen manteniendo una buena relación y los conflictos fueron superados finalmente con madurez.

Y, claro está... o no... pero fue gratificante para mí ser “mirado” de este modo. Es la ambigua belleza de la profesión, el traicionero reflejo de la recompensa, la escéptica vigilancia que resiste al espejismo de la afiliación y la romántica renuncia a someterse al desencantamiento de la aventura del aprender. El eterno retorno de lo mismo, siendo lo mismo siempre nuevo.