

1er Congreso Nacional de Prácticas de la Enseñanza y Residencia en la Formación Docente. Instituto Superior del Profesorado: "Dr. Joaquín V. González", Buenos Aires, 2017.

Tutoría Siglo XXI: Hacia una pedagogía de la Alteridad.

Alvarez, Guido.

Cita:

Alvarez, Guido (2017). *Tutoría Siglo XXI: Hacia una pedagogía de la Alteridad*. 1er Congreso Nacional de Prácticas de la Enseñanza y Residencia en la Formación Docente. Instituto Superior del Profesorado: "Dr. Joaquín V. González", Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guido.alvarez/5>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pHqW/Ybp>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

“1er Congreso Nacional de Prácticas de la Enseñanza y Residencia en la Formación Docente”

Instituto Superior del Profesorado: “Dr. Joaquín V. González”

ALVAREZ, Guido. MORENO, Analía.

guidonicolasalvarez@gmail.com analiavmoreno@gmail.com

Tutoría Siglo XXI: Hacia una Pedagogía de la Alteridad

RESUMEN

En el presente nos proponemos presentar un registro de experiencia de la práctica de enseñanza realizada por el proyecto de tutorías denominado *Tutoría siglo XXI*, explicitando: su marco teórico, el contexto social en el que emerge y la identificación de aquello a lo cual la comunidad educativa argentina debería orientarse a atender, la respuesta ofrecida junto con algunas recientes conclusiones, y por último las proyecciones que vislumbramos.

I-Fundamentos

Todo proyecto educativo se explica en su contexto histórico. Esta hipótesis no resulta de gran complejidad de comprensión; como sabemos, “educación”, en tanto palabra terminada en *ción*, refiere a un proceso: el proceso de educar, y en tanto que proceso, supone un momento de comienzo y otro de fin¹, supone una relación entre el presente y el pasado con el futuro. Así, se han propuesto distintos proyectos educativos de acuerdo a una caracterización del período histórico contextual y una búsqueda de reproducirlo, mejorarlo o alterarlo en el futuro de acuerdo con un planeamiento en la formación de subjetividades en el presente.

En tal sentido, nos interesa, primeramente, abrir el trabajo respondiendo y explicitando en qué lectura del contexto social proyectamos nuestra propuesta educativa y qué objetivo pedagógico perseguimos.

Comenzaremos entonces por exponer qué identificamos como problema.

Al momento de intentar elucidar el sistema de valores en el que se da la práctica educativa podría decirse que nos encontramos con un visible contrasentido: mientras que la enseñanza, primaria y media anuncian que tienen por objetivo la formación de una subjetividad autónoma a partir de la alfabetización y de la intelección y comprensión del lenguaje matemático y del lenguaje natural; los resultados de su praxis van en sentido contrario².

Ahora bien, como ya hemos desarrollado en otros trabajos³, no adjudicamos aquella contradicción a problemas de tipo prácticos ya sea en los sujetos responsables de la educación, como son: docentes, directivos o inclusive la propia familia del estudiante; como tampoco si a una situación de desánimo del mismo estudiante; sino que nos esforzamos en comprender su factor estructural.

Avanzamos entonces hacia la pregunta acerca de si hay algo en la estructura social, en el sistema de valores, que nos permita comprender la crisis en la formación de subjetividades capaces de agencia. ¿Cómo se explica en su génesis y desarrollo?

Sin pretender dar con una respuesta acabada y exhaustiva, por no ser este el objetivo del trabajo, podríamos avanzar en el análisis del sistema de valores describiendo al menos tres

¹ Utilizamos aquí la palabra *fin* para poder referirnos tanto al momento concreto final: la graduación, pero como el mismo no es una clausura sino más bien un nuevo comienzo, también podemos referirnos al fin que persigue cada sistema educativo.

² Esto se da al menos en América Latina, África y algunos países de Asia. De hecho, para nuestro país, basta con observar los resultados de la prueba de evaluación nacional “Aprender 2016” en la que se concluyó, por ejemplo, que 46,4% de los alumnos de 5° y 6° año del secundario no comprende un texto básico, mientras que el 70,2% no puede resolver cuentas o problemas matemáticos muy sencillos. Aunque reconocemos los límites de una prueba de tipo cuantitativa, eso no nos impide tomarla como objeto de reflexión. Ver nota “Aprender 2016: los principales hallazgos” que dejó el primer informe de resultados” disponible en www.infobae.com.ar 22/03/2017 fecha de consulta 25/03/2017

³ Ver Guido Alvarez *El legado socrático: la educación de la philosophia como respuesta al problema de la filosofía de la educación*, IV Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación a realizado del 10 al 13 de octubre del año 2017, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina.

grandes factores que, como veremos, escarpan el mutuo camino del docente y el alumno neutralizando la cognoscibilidad de la acción.

En primer lugar una crisis de libertad (Han: 2014, 11 - 37) derivada de lanzar nuestra subjetividad a un proyecto que asumimos como propio pero que más bien responde a una forma eficiente de subjetivación y sometimiento; yendo así de la subjetividad al sujeto, o en otras palabras: convirtiendo nuestra posibilidad de elección en el primer paso a nuestro sometimiento.

En segundo lugar, una ceguera moral (Bauman y Donskis: 2015), una imposibilidad de ver, distinguir, delimitar qué es bueno y qué es malo, de utilizar la facultad objetiva de la razón subsumiéndonos únicamente a la instrumental (Horkheimer: 2007) tras la constatación del fracaso de los últimos tres proyectos, que aunque distantes entre sí se proponían conseguir la equidad social: el Estado de bienestar keynesiano del bloque occidental, el Estado socialista propio del bloque oriental, y por último el neoliberalismo de autores como Friedrich Von Hayek.

Y en tercer lugar, una falta de referencias en el marco de un *mundo líquido* (Bauman: 2015), de objetivos universalmente aprobados y duraderos, de señales; propiamente de caminos que nos indiquen por dónde avanzar.

Esos tres aspectos, a saber: dificultad para fijar un propio rumbo, miopía para evaluar lo bueno, y por consecuencia para evaluar si el rumbo fijado es bueno, y ausencia de caminos socialmente aprobados a los que seguir, tienen lugar en lo que identificamos como una *ideología confusa*.

Las respuestas a esa tríada resultan verdaderamente confusas y esto, antes que en libertad, nos sitúa en un letargo en el que el aspecto táctico o cognoscibilidad de la acción en relación a la estructuración de la estructura (valga la redundancia) (Giddens: 1982), se ve apaciguado. Y así, nuestra libertad para elegir un proyecto propio, o en otras palabras nuestra autonomía queda limitada, deviene *líquida*.

Como vemos el marco para ejercitar la responsabilidad sobre la acción es volátil.

Ahora bien, no podemos dejar de presentar que, específicamente en la infancia, es decir en el alumno que está formándose a sí mismo a la vez que siendo formado, toma lugar un agravante. El marco estructural, en la figura del niño, tiene aún mas componentes. De acuerdo al estudio de Eduardo Bustelo en *El recreo de la infancia*, mientras que la infancia⁴ bien puede identificar un tiempo de gestación original, de iniciación de la personalidad; sucede que combinando elementos de la *gubernamentalidad*, podríamos dar cuenta de que la *biopolítica* (Foucault: 1977, 173) en la infancia clausura esta posibilidad de concebirla como otro comienzo habilitante de un proceso emancipatorio (2007, 16-25). Estos dispositivos son: la existencia del niño como *niño sacer*, la reducción de su vivir al sobrevivir y su visión como sujeto de compasión o inversión.

En conclusión, la estructura en la que se desarrollan los actores procurándose autonomía resulta adversa y por supuesto esto tiene implicancias para una práctica educativa con tal fin, y más aún si cotejamos lo dicho sobre la biopolítica de la infancia.

⁴ El autor utiliza el término para referirse, acorde con la Convención Internacional de los Derechos del Niño, a todas aquellas personas menores a 18 años. Pero agrega que esta demarcación cronológica no debe ser taxativa.

En nuestra lectura, entendemos entonces que la descripción sociológica de una situación lábil para el ejercicio de la agencia, en tanto sinónimo de pérdida de autonomía, sumada a los elementos denunciados por Bustelo para el propio campo de la infancia, pueden llevarnos a concluir la existencia un problema de lecto-comprensión por ausencia de campo de significación. Sobre esto último encontramos la clave de nuestra actividad, ya que hemos visto que lo procedimental se genera tras esto.

De tal manera, si en nuestros tiempos, la estructura se presenta al agente como una niebla al caminante, entonces necesitamos aprender a caminar viendo en ella y a través de ella el propio camino; necesitamos una didáctica *en y de* la autonomía. Una propuesta de formación que frente a la confusión para responder qué es lo bueno y cuál el camino justo, no se resigne a clausurar las preguntas, sino que inste a los educandos a hacer uso del pensamiento y atreverse a dar una respuesta en aras a la construcción del bien común.

En dicho contexto adverso para la emergencia de la subjetividad crítica, proponemos un proyecto educativo en el que, a partir de un encuentro personalizado entre un educador, en tanto tutor compartidor de cultura, y un educando, en el que toma lugar la alfabetización, entendida como incorporación de la capacidad de lecto comprensión y pensamiento matemático; se oriente hacia la formación de subjetividades autónomas en tanto capaces de darse a sí mismo un proyecto de vida valioso y solidario para la comunidad.

En tal sentido, retomamos las conceptualizaciones solidarias que Dewey propuso para la tríada: Educación - Individuo - Sociedad.

En *el hombre y sus problemas*, el autor señala que:

La idea y el ideal de una mayor libertad para los individuos y de la liberación de sus capacidades potenciales - núcleo duradero del espíritu liberal-son tan justos ahora como lo han sido siempre. Pero la elevación de los negocios a una posición dominante ha dado de hecho una libertad antisocial a unos pocos, ha identificado el individualismo radical con la actividad comercial incontrolada y ha regimentado el pensamiento y la conducta de las masas (...) Los fines conserva su validez. Pero los medios a utilizar para alcanzarlos requieren un cambio radical de las instituciones económicas y de los ordenamientos políticos que sobre ellas se basan. Tales cambios son necesarios para que el control de las fuerzas y las actividades creadas por la sociedad puedan llevar a la liberación de todos los individuos asociados en la gran empresa de construir una vida que exprese y promueva la libertad humana. (1961, pp.148-149)

A lo que podríamos agregarle lo descrito en *La educación de hoy*:

La democracia en este sentido implica, se podría decir, la aristocracia llevada a sus límites. Aspira a que cada humano sea el mejor para algún propósito (...) La costumbre de clasificar en grupos fijos y limitados numéricamente es el

enemigo tanto de la verdadera aristocracia como de la verdadera democracia (...) Porque lo único verdaderamente distintivo es el individuo, el resto es cuestión de calidades comunes que no difieren más que en grado (...) La democracia no será democrática mientras la educación no adopte como fin principal la liberación de las aptitudes distintivas en el arte (en el hacer), el pensamiento y la relación humana. (1957, pp 100-102)

Como se observa, retomamos el eje de educar para liberar las potencias de cada persona en aras de una democracia cada vez más virtuosa. Lo que proponemos entonces, es una pedagogía de formación de agentes capaces de ejercer su libertad negativa, en tanto ausencia de conscripción reconociéndose como agentes portadores de Derechos y Obligaciones y exigiendo por ellos; su libertad positiva como posibilidad de darse a sí mismo historicidad (Berlin, 1969) y su libertad como ausencia de dominación (Pettit, 1997), dado que en tanto que se comprende y ejercita el cuidado de sí se asume como responsable de todas sus acciones imposibilitando la banalidad del mal (Arendt: 2006).

Por lo expuesto, hemos denominado a nuestra propuesta como *Pedagogía de la Alteridad*⁵, esto es: una pedagogía en la cual el educando reconoce el rostro del Otro imposibilitando el ejercicio de la violencia hacia él (Lévinas, 2000 pp. 71-72) y precisamente por afirmar su compromiso ético con el otro, se propone un proyecto de vida que profundiza la democracia, pone en acto su libertad y redefine su autonomía.

Si florecen personas autónomas capaces de ejercer sus Derechos y de darse a sí mismos proyectos de vida valiosos que se orienten al servicio y a la práctica de la bondad perenne en píos de realizar su historicidad, e inclusive de proteger su libertad de obrar bien aún bajo una orden impropia, estaremos en el alba de una sociedad que realiza lo que siempre deseamos.

II. Figura del Tutor.

De acuerdo al problema explicitado y a la propuesta de resolución del mismo a través de un encuentro individual, hemos retomado la figura del *tutor*, estudiada en los corrientes trabajos pedagógicos, para pensar nuestra actividad.

En tal sentido creemos conveniente relevar algunas definiciones acerca del encuentro personalizado entre maestro-estudiante en la historia del pensamiento y usos corrientes del término “tutor”, a fin de, a partir de ellas ofrecer nuestra nueva descripción.

En busca de tal recorrido, tomaremos como puntapié inicial a Sócrates, quien como sabemos, es juzgado por *enseñar*.

Para el acceso al conocimiento de la vida y obra del mismo, contamos con los textos de Platón. En uno de ellos: la *Apología*, narra el alegato que realizó Sócrates en su juicio

⁵ Por tratarse entonces de una pedagogía que fija por norte el abrazo fraternal a la diversidad cultural, entendemos que el sistema estatal de enseñanza es quien mejor la desarrolla, ya que la educación privada siempre supone cierto grado de particularización.

justificando su modo de vida en el que, como se desprende de lo dicho anteriormente, se combinan su concepción ético-política con su propuesta pedagógica. En sus palabras:

Y si alguno de vosotros discute y dice que se preocupa, no pienso dejarlo al momento y marcharme, sino que le voy a interrogar, a examinar y a refutar, y, si me parece que no ha adquirido la virtud y dice que sí, le reprocharé que tiene en menos lo digno de más y tiene en mucho lo que vale poco. Haré esto con el que me encuentre, joven o viejo, forastero o ciudadano, y más con los ciudadanos por cuanto más próximos estáis a mi origen. Pues esto lo manda el Dios, sabedlo también, y yo creo que todavía no ha surgido mayor bien la ciudad que mi servicio al Dios. (29d -30a)

Como vemos, Sócrates justifica éticamente su obrar, que supone esencialmente un encuentro con otro en el que se insta, exhorta o enseña (no a modo de “transferencia” sino en clave dialéctica) a aspirar a la virtud, en un contexto de crisis política. De acuerdo con Díaz Genis:

Él es el maestro ignorante que insta a que los otros se ocupen de sí mismos, y esto está ligado a que pueden tener inquietud de sí, o que la generen a partir de una relación particular y amorosa con el maestro filósofo, y que procedan a partir de allí a un autoexamen que los ayude a conocerse a sí mismos. (2016, pp. 33)

Adentrándonos ahora en el período moderno, es en Emilio o *De la educación* de Jean-Jacques Rousseau donde podemos encontrar otra referencia a nuestro horizonte de pensamiento. Allí el autor realiza una caracterización normativa del encuentro personalizado entre un maestro y un alumno situando sus reflexiones pedagógicas en solidaridad con el clima de ideas propio de la ilustración.

Coherente con su ideal político y su descripción del estado de naturaleza desarrollado en el *Contrato Social*, propone por norte ético de la enseñanza: la autonomía. Así, escribe:

“Cuando salga de mis manos, yo estoy de acuerdo, en que no será ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote; primeramente será hombre, todo cuanto debe ser hombre, y sabrá serlo, si fuere necesario, tan bien como el que más” (...). ()

Y continúa:

“¿Puede concebirse un método más insensible como el de educar a un niño como si jamás hubiese de salir de su habitación y tuviera que vivir siempre rodeado de su gente? Si este desgraciado da un solo paso en la tierra, si baja un escalón, está perdido”. ()

Aquí podemos hallar uno de los puntos claves en nuestra lectura del autor: la educación que no está solamente orientada a una formación en pos de sus actividad profesional adulta, sino en darle un lugar central a su ser “hombre” (lo cual ampliaremos hacia la noción de persona en comunión).

En su propuesta se vislumbra claramente la noción de ilustración propuesta por el propio Kant. Según el:

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La capacidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse de su propia inteligencia sin la tutela del otro. *¡Sapere aude!* ¡Ten el valor de servirse de tu propia razón! (Kant, 1987)

Aunque parezca contradictorio, la propuesta es a una tutoría que evite el tutelaje, una educación que permita formar una subjetividad crítica en un marco de cambio de régimen político, a una subjetividad que, en tanto *hypokeimenon* (B. Cassin, 2004), se valga por sí misma.

Y aquí tenemos otro factor vital de la educación que a nuestro juicio es interesante retomar: los niños no pueden ser educados como sujetos inmersos en una realidad que por tanto se ve naturalizada, sino ser favorecidos con el imponente marco cultural que les provee la historia y entenderse desde allí.

La educación debe coadyuvar a la formación de sujetos capaces de darse historicidad a sí mismos, son quienes sostienen la posta de seguir afirmándose en la historia construyendo lazos entre el pasado y su aquí y ahora.

Hasta aquí, hemos presentado una somera línea de reflexiones y propuestas sobre el encuentro educativo individual. Esto último nos permite evaluar cómo nuestra presente propuesta se inscribe en el curso cultural.

Sin embargo, sabemos que no es mirando la estela que se avanza sino fijando un rumbo.

En las reflexiones que hemos presentado encontramos un gran alcance en relación a sus objetivos y normatividades, pero, a su vez, cierto límite relacionado con el contexto histórico. Así, en la pedagogía socrática, el encuentro mayéutico no supone un momento alfabetizador sino que lo requiere (Platón, 82b), y en la educación que postula Rousseau se conforma una subjetividad para la crítica del orden establecido.

Avanzamos entonces hacia las conceptualizaciones contemporáneas realizadas sobre el encuentro tutorial.

De acuerdo con lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional en *Aportes de la Tutoría a la convivencia en la escuela*, observamos que en el marco de la educación media, se recurre a la figura del tutor como un puente entre la institución y el estudiante. Este tutor tiene por funciones afianzar el reconocimiento del código de convivencia, integrar al estudiante ingresante en su nuevo trayecto escolar y, hacia la finalización del tramo escolar, sostener su

integración con el mundo social o el del trabajo en los casos de orientación técnica. Así mismo, cumple intervenciones pedagógicas y de acompañamiento ante situaciones conflictivas en el aula (2009).

En el nivel superior y específicamente en la institución que nos convoca, el rol de “par tutor” no cumple sus funciones por sí mismo, sino dentro de un equipo tutorial compuesto por los “profesores tutores” (docentes) y los “pares tutores” (estudiantes). Entre ellos se acompañan en las tareas y se retroalimentan en la formación desde diferentes aspectos.

En el presente trabajo haremos mención a la figura del “par tutor” señalado anteriormente, ya que nos parece pertinente a los efectos de lo que nos proponemos presentar.

Este término “par” que acompaña al tutor, remite a la paridad que se da entre estudiantes, generalmente estudiantes avanzados. Dichos estudiantes cuentan con dominio de cuestiones académicas y administrativas que el estudiante “ingresante” aún no tiene. Este nexo es similar en algunos aspectos a la praxis del tutor de la escuela secundaria, ya que suele ser un puente que une la escuela secundaria con el ingreso al nivel superior, siendo que en muchas ocasiones los *lapsus* que separan ambas instituciones son muy extensos. Su aparición comienza en los cursos de ingreso y se extiende a lo largo del año manteniendo el contacto con los estudiantes virtualmente o físicamente. El par tutor es un canal para la difusión de información relevante al instituto, reflexiona sobre los principales problemas con los que se enfrenta un nuevo estudiante, desde su misma experiencia y tiene libertad para pensar su propia práctica en función de las necesidades particulares de su departamento.

Como hemos desarrollado, las definiciones institucionalizadas presentadas, aunque con diferencias en sus enfoques, buscan mejorar la experiencia educativa en general del estudiante. Sin embargo, de acuerdo a nuestro punto de vista, la definición del rol en sí mismo como mediador institucional, presenta más límites que alcances.

Siendo entonces, que tanto los pensadores citados, como las reflexiones contemporáneas presentan ciertos límites, creemos que es importante explicitar nuestra conceptualización del término para inaugurar la reflexión crítica. Hemos mantenido el término tutor para significar nuestra práctica, aunque resignificando su extensión: poniendo en valor los alcances que nos parecen son acertados y tomando su acepción dentro del ámbito del trabajo.

Como sabemos, aquellos que se dedican a la botánica o a la jardinería utilizan el término para referirse a una *caña o estaca que se clava al pie de una planta para mantenerla derecha en su crecimiento*⁶ y que, una vez alcanzado el propio crecimiento, y aún superando el tamaño del tutor, este se retira.

Esta definición utilizada como metáfora, nos permite referir la situación de un sostén que da lugar a un desarrollo, a la necesidad práctica de un acompañamiento firme para el crecimiento, de un recto camino para la consolidación de la propia potencia; pero que no tiene por fin mantenerse en el tiempo, sino sólo acompañar durante el tiempo que sea necesario para su proliferación. Se trata de una tutoría, y no un tutelaje.

⁶ Así lo presenta el Diccionario del Español de la RAE en su vigésima segunda edición.

A partir de lo expuesto, esbozamos una resignificación posible, aunque no acabada del término *tutor*.

Definimos tutor como *aquel docente que acompaña de manera personalizada la educación de una persona, en correspondencia con el sistema educativo estatal, en aras de promover su comprensión, del lenguaje y del mundo, y su capacidad de resignificación observando la no-violencia.*

Ahora bien, nuestra definición ha surgido de nuestra práctica cotidiana, en tal sentido funciona mejor como una descripción, siendo por tanto no prescriptiva, sino que habilitamos a que surjan nuevas reconceptualizaciones en futuras investigaciones.

Lo que perseguimos es, con la definición presentada arriba, referirnos a la siguiente extensión, propia de nuestra actividad:

- El tutor como aquel que acompaña los procesos de aprendizaje de una manera individual y afianzando firmemente la lecto comprensión explorada desde diferentes alternativas.

- El tutor como transmisor de cultura, no solo con lo que comparte sino con los valores que el mismo representa

- El tutor como aquel docente que tiene estrecha relación con los interlocutores familiares para crear un ámbito de confiabilidad con su alumno.

- El tutor como aquel que se propone formar subjetividades autónomas y emancipar al estudiante de sus propios límites hacia su vinculación con el conocimiento

- El tutor como aquel que reconoce a la escuela como el espacio vital de desarrollo de los sujetos y aporta con su trabajo a la construcción de dicho espacio desde la individualidad que no puede ser abordado por la escuela que nos atraviesa.

- El tutor como aquel que genera y brinda con su compromiso las condiciones de posibilidad para la autoconfianza del educando.

III. Relato de experiencia.

Como sabemos, una de las grandes luces de la modernidad fue haber legado a la historia del pensamiento el reconocimiento del rol del sujeto cognoscente para la predicación acerca del objeto de conocimiento. A su vez, profundizando esto último, tras el *linguistic turn* en la epistemología del siglo XX se ha concluido que, el científico no solamente tiene preponderancia en a la descripción del objeto, sino que además su propia descripción altera a este último. En tal sentido, en las siguientes líneas intentaremos presentar, primeramente, lo que podríamos denominar, hechos, y en segundo lugar nuestras reflexiones, pero el lector no debe presuponer por esto un determinado orden lógico de relación entre práctica e hipótesis.

Comenzaremos entonces por una descripción de la actividad.

Nuestro equipo se compone de 6 (seis) tutores, divididos entre tutores de enseñanza media y tutores de enseñanza primaria, aunque por supuesto, trabajan con una misma coordinación.

La dinámica de los encuentros es la siguiente: se acerca el padre/madre/responsable del niño hacia el espacio en el que realizamos nuestra práctica (en este momento el merendero *Tuns*, ubicado en el barrio de Lugano, ciudad oculta, CABA, a cargo del Sr. Ariel Gerry) y solicita un “apoyo escolar” para este último. En ese momento, en caso de aún haber vacantes (las vacantes se definen por la posibilidad de que un profesor se encuentre, como mínimo semanalmente, con el niño), se le pide al responsable que complete una planilla de inscripción en la que se detallan: nombre del niño, edad, número de documento o pasaporte, año/grado que se encuentra cursando, nombre de la institución, nombre del padre/madre/responsable, teléfono de contacto del mismo y por último su firma y la fecha del día en el que está realizando la inscripción⁷; y se le entrega una tarjeta con el número de teléfono del equipo con el cual puede comunicarse a través de la red social *Whatsapp*, así como una cuenta de correo electrónico. A partir de allí, se coordina al menos 1 (un) encuentro semanal con un tutor que trabajará junto con el niño a lo largo del año. En el caso de un estudiante de nivel medio o superior, accede a dos tutores: uno para el área del pensamiento matemático y de las ciencias naturales, y otro para el área del pensamiento humanístico y de las ciencias sociales, ya que, en ese nivel, las didácticas devienen en específicas. Por supuesto, no se realizan pagos de honorarios por el trabajo del tutor.

Los encuentros que proponemos son espacios de relación *vis-à-vis* entre el tutor y el estudiante, por un tiempo de 45 minutos para estudiantes de nivel primario y de 75 minutos para aquellos de nivel medio. La fijación de estos lapsos no ha sido arbitraria, sino que responde a que hemos observado que, por un lado, ese es el tiempo máximo de atención para los estudiantes en cada nivel y por otro lado, que el conocimiento del horario de finalización fijo de la clase coloca al estudiante en una postura activa en el encuentro.

De esto último es necesario precisar un recaudo. Si bien es cierto que el compromiso del educador con el educando es la condición de posibilidad para que sea capaz de inspirarlo en su progresiva autonomía, ese compromiso debe situarse en un marco de *asimetría protectora* (Bleichmar, 2008 pp. 47). Se debe por tanto estar atento a que la relación que lleva adelante el tutor no devenga en *tutelage*, antes que en tutoría. Se debe evitar el paternalismo⁸ y la reducción de concebir al niño como un Ser al que se le presta compasión en contraposición a concebirlo como portador de Derechos y Obligaciones (Bustelo, 2007).

Aquí, es importante destacar el rol del equipo. Para lograr mejores y aún más complejas planificaciones de encuentros, estudios acerca de la didáctica llevada adelante y propuestas educativas y culturales hemos fijado una reunión mensual en la que abordamos las temáticas presentadas.

⁷ En caso de que el consultante sea una persona con mayoría de edad, en los casilleros relacionados con el padre/madre/tutor coloca sus datos.

⁸ En el caso del nivel medio, esto es menos esperable que suceda ya que se trabaja con dos tutores, pero esto no significa que no sea posible,

Así como la fijación del tiempo de la clase, hemos puesto como condición de posibilidad del encuentro que, en tanto nos encontramos formando niños⁹, su padre/madre o responsable legal directo debe acompañar al niño tanto en el momento del ingreso como en el egreso, en consonancia con el artículo 2° de la CIDN¹⁰. Esto último no se debe meramente a un recaudo de tipo jurídico, que sin duda es necesario tomar, sino que responde fundamentalmente a un problema de tipo educativo. Hemos visto que, tristemente, la falta de acompañamiento por parte del responsable del niño, se traduce en falta de cariño, y las consecuencias de esto último resultan de tan profundidad que, aun enarbolando el ya clásico legado de Comenio *Enseñarlo todo a todos*, debemos tener la humildad profesional de reconocer que frente al riesgo de aumentar el problema por no estar capacitados para resolverlo, debe ser la Escuela junto con el aparato estatal, la institución responsable de la denuncia de esta situación.

De lo anterior se deduce que: si la *no* presencia de los responsables directos del niño, generan *no* buenos resultados, entonces por eliminación de la negación obtenemos que la presencia de los responsables genera buenos resultados. Sin embargo, no es estrictamente necesaria la operación lógica para inferir aquello. Como es reconocido, el cariño del responsable del niño por él permite la afirmación de la identidad propia de este último, el reconocimiento de la unicidad e importancia de su vida: funcionando entonces como el primer resorte hacia su autonomía.

A su vez, la confianza de este por su responsable permite que, una vez que el último confía en el tutor, el niño traslade la confianza hacia

Observando esto, hemos tomado algunas acciones para engranar la relación del tutor con los padres. Por un lado, hemos instrumentalizado una cuenta de *Whatsapp* propia del equipo de *Tutoría Siglo XXI* para que los responsables puedan comunicarse directamente para realizar consultas acerca de horarios, puntos de encuentro y demás. A su vez, hemos diseñado una planilla de inscripción en la cual solicitamos la firma del padre con lo que perseguimos que se efectivice su compromiso para acercar al niño. Y por último, hemos fijado como práctica cotidiana relatarle un resumen de la clase tenida el mismo día al padre cuando este se acerca a retirar al niño; en el caso de los alumnos de nivel secundario que han sido autorizados para retirarse individualmente, este diálogo se da a través del cuaderno particular que se utiliza con el tutor.

Volviendo hacia la descripción del encuentro, en él realizamos dos acciones concretas ordenadas cronológicamente.

En un primer momento, trabajamos sobre el fortalecimiento del trayecto escolar del educando, atendiendo a las dudas que pueda presentar con sus correspondientes materias, así

⁹ Con relación al artículo 1° de la CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO, la REPÚBLICA ARGENTINA declara que el mismo debe interpretarse en el sentido que se entiende por niño todo ser humano desde el momento de su concepción y hasta los 18 años de edad.

¹⁰ Con relación al artículo 24 inciso f) de la CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO, la REPÚBLICA ARGENTINA, considerando que las cuestiones vinculadas con la planificación familiar atañen a los padres de manera indelegable de acuerdo a principios éticos y morales, interpreta que es obligación de los Estados, en el marco de este artículo, adoptar las medidas apropiadas para la orientación a los padres y la educación para la paternidad responsable.

como colaborando con las tareas asignadas por sus docentes de Escuela que deban completar. Cumpliendo así el rol de potenciadores del aprendizaje escolar. Si no hubiera ninguno de estos dos ejemplos anteriormente mencionados, reponemos algún ejercicio similar al que han trabajado en la escuela en pos de ejercitar alguna destreza ya adquirida.

En un segundo momento, trabajamos sobre la potencialización de la lecto comprensión¹¹. Para esta tarea seleccionamos una secuencia de lecturas que en un primer momento son más pautadas y que con el transcurrir de los encuentros es más autónoma. Con esto último no queremos descuidar la intencionalidad del docente en la planificación de un recorrido educativo, sino permitirle al educando la posibilidad de encontrar en el encuentro con su tutor un momento en el cual pueda elegir sus propias lecturas y a partir de allí producir un momento de diálogo que transita desde la comprensión hacia la resignificación.

De lo dicho anteriormente, en relación al rol que a nuestro entender tiene el sistema de enseñanza nacional y el propio docente con el que los educandos ya se encuentran cursando, puede desprenderse que en dichos encuentros mantenemos las estrategias didácticas propuestas por el maestro estatal.

En el caso de los encuentros con estudiantes de nivel primario comenzamos por una estimulación para el desarrollo y potenciación de las competencias de lecto escritura y comprensión. Es decir, se acercan al niño propuestas alfabetizadoras (considerando a un niño alfabetizado) de codificación del lenguaje (escritura) y decodificación (lectura) junto con su análisis; tras ello se propone poner en juego en producciones propias lo leído, allí el elemento subjetivo. En estas actividades se da un rol central a la literatura y a lo lúdico como disparador de nuevas experiencias

Por otro lado, en el caso de los encuentros con estudiantes de nivel secundario, para los encuentros humanísticos, se comienza por una pregunta problema, luego se avanza sobre una posible respuesta para así contextualizar el texto leído y abordarlo como respuesta para su ulterior reflexión.

De acuerdo con la medición de resultados de nuestra actividad, hemos decidido por el momento orientarnos por la evaluación objetiva de la institución formal a la que el niño asiste. Aun así, creemos que es necesario en futuras investigaciones desarrollar un método de evaluación que podrá permitirse, por definición, ser cualitativo, complementando a aquellos del sistema estatal de educación.

Más allá de lo expuesto, reconocemos que la educación no es sólo una experiencia *biunívoca*, sino que debe complementarse con un momento de encuentro con otros pares y docentes para potenciar la *construcción del conocimiento*.

¹¹ No debe entenderse por lecturas únicamente aquellas realizadas sobre el lenguaje natural, sino también aquellas sobre el lenguaje formal.

Para tal propósito, realizamos mensualmente¹² un *encuentro cultural* en el que, a partir de un material didáctico (que recurrentemente es elegido dentro del campo del arte: un fragmento de una película, un corto, un cuento, un poema, etc) con el que se prevé ampliar el capital cultural (Bourdieu & Passeron, 2003) se produce una experiencia de pensamiento a través del diálogo que persigue mejorar la lecto-comprensión y a partir de esto aprehender algo del mundo, dotarlo de significado y ser capaz de resignificar el propio ex-istir.

En tal sentido, retomamos la lectura de Gadamer acerca del rol social de la *conversación*. En sus palabras:

“En la conversación se elabora un lenguaje común (...) Ambos van entrando, a medida que se logra la conversación, bajo la verdad de la cosa misma, y es esta la que nos reúne en una nueva comunidad. El acuerdo en la conversación no es un mero exponerse e imponer el propio punto de vista, sino una transformación hacia lo común, donde ya no se sigue siendo el que se era” (1999, p. 458)

Coincidimos por tanto con el Prof. Eduardo Molino, quien en *Lenguaje, diálogos, mundo* postula que:

“El gran reto del momento actual, para potenciar las capacidades humanas requiere desarrollar estas competencias lingüísticas y dialógico-semánticas (...) Atravesamos un tiempo complejo, pero no todo ha sido dicho ya. La potencialidad lingüística pone a la humanidad frente a un ilimitado campo de posibilidades en todas las áreas. Se hace evidente un nuevo tipo de circularidad para los procesos formativos básicos y superiores: estimular la capacidad lingüística” (2017, p.13)

Así, los encuentros transcurren en dos momentos: el primero, en el cual se hace un taller de Filosofía con niños y el segundo en el cual realizamos un juego que pueda ejercitar valores tales como la paz, la solidaridad, el compañerismo, etcétera.¹³

Por último, atentos a la realidad que nos rodea y con el fin de fomentar el hábito de lectura, hemos organizado una *Biblioteca Abierta*, en la que no sólo los estudiantes inscriptos sino quien lo desee, puede retirar un libro firmando una planilla de retiro.

En conclusión, al momento hemos alcanzado una primera conclusión que creemos puede tener fuerte impacto en la formación docente. Hemos visto que erigir un faro ético que inaugure un campo de significación en el encuentro pedagógico inspira al alumno a desarrollar una actitud activa frente al conocimiento disponible en búsqueda de resignificarlo, de aprehenderlo para que ilumine o complejice algún elemento de su vida; y a partir de allí, hacia el final y por su necesidad, se desarrolla la actitud procedimental de la lecto-comprensión.

¹² La larga extensión de tiempo entre un encuentro y otro se debe a que entendemos que es en la Escuela donde fundamentalmente se desarrolla esta aptitud y por tal motivo, no pretendemos con esto más que ampliarla respetando el rol histórico de la primera.

¹³ Cabe aclarar que por una cuestión de hecho y no de derecho, al momento no hemos podido llevar adelante este encuentro en el nivel de educación media.

Bibliografía:

- ARENDDT, H. (2006). Los orígenes del totalitarismo (1951). *Alianza, Madrid*.
- BAUMAN, Z. (2015). Modernidad líquida. Fondo de cultura económica.
- BAUMAN, Z., & DONSKIS, L. (2015). Ceguera moral: la pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida. Grupo Planeta (GBS).
- BERLIN, I. (1969). Four essays on liberty.
- Bleichmar, S.: “Violencia social – Violencia escolar” De la puesta de límites a la construcción de legalidades.” Caps: La construcción de legalidades como principio educativo. Noveduc, 2008.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2003). Herederos. Siglo XXI Editores.
- BUSTELO, E. (2007). El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo, Buenos Aires, Siglo XXI.
- CAMPELO, A., Hollmann, J., Viel, P., Andreozzi, M., Amor, I., Averbuj, G., & Lerner, M. (2009). Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela.
- DEWEY, J. (1961). *El hombre y sus problemas* (No. 572: 101). Paidós,.
- (1957). *La educación de hoy*, 2da edición. Buenos Aires, Losada.
- DÍAZ GENIS, A. (2016). La formación humana desde una perspectiva filosófica. Inquietud, Cuidado de sí y de los otros, autoconocimiento.
- FOUCAULT, M. (1976). Historia de la sexualidad vol. I. La voluntad de saber.
- Gadamer, H. G. (1999). Verdad y método, vol. I. Trazos fundamentales de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Sígueme.
- GIDDENS, A., & Dallmayr, F. R. (1982). Profiles and critiques in social theory. Univ of California Press.
- HAN, B. C. (2014). Psicopolítica. Barcelona: Herder.
- HORKHEIMER (2007) Crítica de la Razón Instrumental. La Plata. Terramar
- KANT, E. (1987). ¿Qué es la Ilustración?(1784). Filosofía de la historia.
- Lévinas, E. Ética e infinito. Madrid, A. Machado Libros, S.A., 2000
- Molino, E. Lenguajes, diálogos, mundo. En: V Jornadas internacionales de hermenéutica. Universidad de Buenos Aires. 6 al 8 de julio de 2017.
- PETTIT, P. (1997). Republicanism: a theory of freedom and government. OUP Oxford.

PLATÓN, D. I. (1997). Apología, Critón, Eutifrón, Lisis, Calamides, Hippias menor, Hippias mayor, Laques, Protágoras, introducción general por Emilio Lledó Íñigo, traducción y notas por Julio Calonge Ruiz. *Emilio Lledó Íñigo y Carlos García Gual, Madrid, Gredos.*

(1983). Diálogos II: Gorgias. Menéxeno. Eutidemo. Menón. Crátilo.