

El conflicto de la tutoría. Modelo educativo y profesionalidad en la enseñanza secundaria

Angels Martínez Bonafé



RESUMEN

Se analiza el conflicto que supone la integración de la tutoría, como función educativa, en los centros de Enseñanza Media, en los cuales tanto la organización escolar como la concepción de la profesionalidad de los profesores se basan en la especialización en las diferentes disciplinas escolares. Se critican las soluciones administrativas que pretenden introducir una mayor división del trabajo en el desarrollo del curriculum y se ofrece una alternativa, que es analizada a través de una experiencia.

«...las escuelas sufren una presión especial para que adopten e impongan toda la impedimenta de la racionalidad burocrática y para que exploten la microfísica del poder con el fin de ejercer el control sobre una juventud potencialmente rebelde...» R. BATES en BATES R. et alii: (1989).

Elementos para un análisis crítico del conflicto

Afortunadamente vamos siendo más las personas que pensamos que el conflicto no es malo si se sabe explicitar para superarlo con transformaciones positivas. Pues bien, en los centros de EEMM, se va abriendo una situación de conflicto que el curso 89-90 llevó a algunas organizaciones del profesorado a convocatorias de boicot acompañadas de reivindicaciones salariales: *la hora de tutoría*. La circular de comienzo de curso propone que una de las horas lectivas del profesor-tutor se dedique a la tutoría, incorporando esta actividad - que hasta ahora no implicaba trabajo direc-

to con el alumnado y se reducía a tareas esporádicas de control de faltas, expediente o información a padres- al horario escolar del alumnado y del profesorado.

La dedicación de una hora a la relación con el alumnado como grupo, sin que esté mediatizada por la docencia de ninguna asignatura, ha provocado diferentes reacciones entre el profesorado de EEMM:

- ¿Que voy a hacer yo en clase con 30 o 40 adolescentes una hora cada semana, si no es dar clase de mi asignatura?. (Le diré al Jefe de estudios que la ponga de 5 a 6 los Viernes y así no se quedará nadie en el aula).

- Con las horas que hacen falta para que aprendan matemáticas y ahora les ponen una hora a la semana para hacer chorradas en la tutoría. (Daremos una hora de repaso de Matemáticas).

- Yo he hecho las oposiciones para enseñar Historia, soy licenciada en Geografía e Historia, y no he estudiado para hacer de tutora y perder una hora cada semana sin saber qué decir y sin nada qué hacer.

(Les pondré una hora semanal de estudio).

- Eso de la integración del alumnado, orientación, educación para la convivencia etc, es cosa de sus padres, de un asistente social, del cura de su parroquia, o como mucho del psicólogo del centro,... pero yo no tengo porqué preocuparme de nada más que estudien mi asignatura y atiendan en mis clases. Si tenemos que hacer tutorías de esas, que nos paguen más y, si no, que contraten a psicopedagogos y que les hagan ellos la tutoría. (Como estará en el horario a última hora de la mañana o de la tarde, nos escaquearemos todos, y una hora menos de aguantar aula).

- Por fin se nos concede un tiempo para hablar de los problemas de la clase, para preparar las sesiones de evaluación, etc.. que antes teníamos que ir quitando de las horas de nuestra asignatura; pero ¿de donde sacaremos tiempo ahora para reunir al profesorado de cada curso, para prepararnos materiales y actividades con el alumnado, además de las de nuestra asignatura?

La mayoría de profesores contestan con un rechazo hacia el añadido de tareas a sus responsabilidades profesionales. Pero no parece que se nos ofrezcan elementos para abordar el conflicto con claridad. Desde mi punto de vista la tutoría ha evidenciado la creciente demanda a los profesores de secundaria (fundamentalmente los del ciclo 14-16) de un tipo de tareas que la concepción tradicional del profesor de EEMM no contemplaba. El tipo de alumnado que logra acceder a las aulas de EEMM está mucho más lejos del academicismo y del interés por la oferta de la institución escolar que el que accedía hace 15 años, y el número de bajas laborales por depresión aumenta cada curso. No sería difícil intuir la hipótesis de que un buen profesor necesita hoy, para poder enseñar su asignatura, elementos de análisis para entender qué pasa en el aula,

en el centro, entre él y sus alumnos o alumnas, etc. y definir su posición ante el alumnado y la institución escolar que no le aporta su formación inicial en la especialidad universitaria que le dió acceso a la docencia. El detonante ha sido la inclusión de "esa hora" en la circular nº 1, pero en realidad el problema está en la necesidad y dificultad del profesorado de adaptarse a la realidad que estos alumnos dibujan en el aula.

Parece evidente que la realidad social y la función del sistema educativo en ella exige un *cambio en la concepción del currículum escolar* que implica superar la estructura disciplinar y académica del currículum tradicional para comprender un conjunto amplio, diverso y flexible de actividades educativas, en las que se desarrollen relaciones de comunicación didáctica que integren los elementos actitudinales y conceptuales sobre los que se producirá el aprendizaje. Se reconoce cada vez más la existencia de un *currículum oculto* y se impone la necesidad de explicitarlo y cuidar la enseñanza que de éste se deriva. En algunos casos se defiende la creación de un área del currículum destinada a este trabajo.

Esa nueva concepción del currículum le otorga un papel antes inexistente al centro y al equipo docente, conlleva un conjunto de tareas o responsabilidades que *modifican el rol del profesor* y exige una *transformación de las estructuras organizativas de los centros*.

Muchos de los textos y declaraciones reformistas de la Administración educativa, central y autonómica, recogen estos objetivos. El libro Blanco para la Reforma del Sistema educativo, el anteproyecto de la LOGSE y la propia LOGSE defienden que desarrollar el principio de igualdad de oportunidades implica la *adaptación curricular para el "tratamiento de la diversidad" de necesidades del alumnado en el*

centro escolar y los nuevos Planes de Formación del Profesorado del M.E.C. hablan del centro como el eje y la base para el reciclaje y la innovación.

Pero, sorprendentemente, al mismo profesor o profesora que se le empieza a demandar esa innovación no se le ofrece un tipo de formación coherente con esas exigencias ni se le aplica un tipo de condiciones laborales y organizativas adecuadas a la nueva labor. Las diferentes reacciones ante la Tutoría, como ante cualquier otra tarea que rebase el marco estricto de la asignatura, son manifestaciones de ese "descoloque" socio-profesional de los y las enseñantes de Institutos de FP o de BUP, junto a la contradictoria actitud de la Administración educativa.

La perspectiva de un modelo curricular menos disciplinar, menos académico, más formativo, incluyendo la docencia en áreas que no pertenecen a ninguna asignatura, etc., se identifica con la tendencia que algunos denominan "egeberización" del profesorado de institutos, frente a la cual se desarrolla la *tendencia a la especialización del conocimiento y del trabajo* que socialmente reviste de prestigio una profesión. En el centro escolar el modelo de división de tareas que se aplica en el mundo empresarial provoca la parcelación del proceso educativo. Las relaciones sociales que constituyen la educación de un grupo de adolescentes por un grupo de personas adultas en un centro escolar constituyen un todo que difícilmente puede ser entendido, transformado y desarrollado parcialmente. Las acciones de unos condicionan las de los otros. Y cuando esto no ocurre es que en vez de un centro escolar tenemos un edificio donde se dan clases particulares en grupos de 30 o 40 alumnos a la vez.

La problemática del alumnado y de las relaciones que condicionan su vivencia de la escuela y su aprendizaje no puede ser

abordada por separado con mejoras técnicas en la didáctica de las matemáticas, de la historia y del francés. La sociología, la psicología, la pedagogía han de ser instrumentos para que el enseñante entienda, se posicione e intervenga en la realidad educativa de su centro. La especialización en la didáctica de una disciplina científica no es la herramienta adecuada, aún siendo imprescindible, para la reformulación de su tarea como enseñante de adolescentes.

Pero la Administración educativa, al mismo tiempo que requiere del docente un papel de educador, se afirma en la tendencia en identificar calidad de enseñanza con mayor especialización y ésta con mayor parcelación de tareas escolares. Desde esa perspectiva, se pretende solucionar la necesidad de contemplar criterios psicopedagógicos en la enseñanza secundaria, introduciendo en la plantilla de los centros un especialista más: el de psicopedagogía.

La formación del profesorado sigue centrada exclusivamente en didácticas específicas y especializadas; la organización del centro sigue basada en las asignaturas que, sumadas, componen el Plan de estudios, y su rigidez dificulta otras formas de coordinación del profesorado; impide la flexibilización, variación, y diversificación de las actividades de alumnos y de profesores, que favorecería la adaptación curricular a la diversidad de intereses y necesidades del alumnado; no hay horas en el centro para la reflexión colectiva del equipo de profesores sobre las características del alumnado de cada curso y, para la consecuente adaptación-coordinación de programaciones y planes de trabajo conjuntos.

En ese contexto, ante la urgencia de dar una formación integral a los adolescentes, que no sea sólo una suma de conceptos de diferentes disciplinas. Una formación que fomente la participación del alumno en su propio proceso de aprendizaje, evite el rechazo a la escolarización, desarrolle valores democráticos y favorez-

ca la integración de alumnos y alumnas.

Así como haga frente a la tendencia creciente al absentismo y el desinterés por las tareas del centro en un gran sector de enseñantes. La única novedad organizativa en el funcionamiento de los centros, es la inclusión de una hora de tutoría en el horario del profesor o profesora encargada de cada grupo-clase además de la introducción de los Servicios Psicopedagógicos Escolares, SPES, (en otras comunidades autónomas han recibido otros nombres), y la creación del Departamento de Orientación.

Los SPES, un modelo de especialización, la parcelación del proceso educativo, o el parche que impide que el conflicto aflore y que nada cambie

Ante las dificultades que manifiestan los profesores para abordar tareas como la tutoría u otras que requieren conocimientos que van más allá de la especialidad universitaria que constituyó nuestra formación inicial, el Ministerio y las Consejerías de Educación responden con una solución que permite seguir escondiendo la contradicción, evitando que el conflicto no estalle y que la realidad de los centros de secundaria siga como hasta ahora. La introducción de un nuevo especialista en la plantilla de los centros permite que el resto de componentes de la plantilla se mantengan en la función y "especialidad" que siempre han tenido, y que la propia estructura de la plantilla no se altere. Un psicólogo se incluirá en la plantilla de cada centro y un Servicio de SPES editará planes de trabajo, programaciones y carpetas de materiales (¿no se podrían llamar libros de texto?) que permitirán a los profesores y profesoras que no hayan tenido otro remedio que "cargar" con una tutoría, hacer

"algo" en "esa hora que no se sabe para qué sirve".

Esto no soluciona el problema educativo en absoluto. Más bien entorpece su clarificación. Pero sí que soluciona el problema de tener que cuestionar el modelo organizativo, laboral y pedagógico de las EEMM.

Quede claro que no juzgamos ahora la calidad ni la actitud de compañeros y compañeras que trabajando en los SPES prestan un gran apoyo a experiencias de innovación. Cuestionamos la función educativa y social otorgada a este nuevo empleo que se ha creado en nuestros centros escolares, y las repercusiones que puede tener en este momento histórico en la evolución de la enseñanza secundaria. No tiene nada que ver con las reivindicaciones históricas de tener atención psicopedagógica en los centros, puesto que ésta se solicita en base a los problemas que advierten profesores, padres, etc. La que ahora se instala en la plantilla del centro es una función que limita el desarrollo profesional del profesor y perpetua la actual dinámica de funcionamiento de los centros de EEMM.

Así, la creación del Departamento de Orientación es, en la mayoría de los casos, una superestructura más, que se añadirá al funcionamiento de los centros según las ordenes externas que dicta la Administración, y no según la reflexión y la planificación interna y colectiva de tareas y objetivos educativos del centro. Por tanto reproduce la inercia burocrática del sistema educativo. La respuesta a las necesidades de cada centro conllevaría en cada caso la creación, la sustitución, la ampliación, o la reducción de organismos diferentes según la dinámica, los proyectos y las necesidades de cada centro. El psicopedagogo colaboraría con estos proyectos, y con la reforma de la organización interna del centro que la experiencia dictase, en vez de ser un enviado de la

Administración para la creación de otro organismo que sirva para que todos los demás sigan intocables.

La filosofía con que los SPES están siendo introducidos en los centros favorece que la *división del trabajo*, que estructura desde hace más de 100 años el funcionamiento de los Institutos se mantenga. Cada profesor seguirá viendo limitada su responsabilidad a impartir los conocimientos propios de su asignatura y dictar las notas correspondientes para la titulación-selección de los y las estudiantes. Entendiendo que es esa su función social, independientemente de la sociedad y el momento histórico en que la desarrolle. De "otros asuntos", como el fomento de actitudes solidarias, críticas y participativas ya se ocupará el SPE.

Los problemas que evidencian la contradicción entre ese modelo educativo y las necesidades de los adolescentes en 1990: la indisciplina, el fracaso escolar, la marginación, la pasividad... no serán objeto de análisis del profesor, ni implicarán la revisión de su práctica docente porque los conocimientos psicopedagógicos o sociológicos que se requieren para analizarlos no son materia del profesor sino del SPE.

La Administración se evita así graves problemas, como la reestructuración de la jornada laboral y el puesto de trabajo del profesor, un cambio de modelo de formación inicial, de condiciones de acceso a la enseñanza, y una transformación de las estructuras organizativas de los centros docentes.

Este modelo de actuación permite también que la *concepción del currículum* no cambie en absoluto. Aunque en los nuevos diseños curriculares se considera que la enseñanza de la historia, la tecnología, el francés... etc., ha de incluir la adquisición de valores, actitudes y hábitos, cuando los alumnos se manifiesten indisciplinados, aburridos, pasivos o descontentos con

lo que se hace en clase, no será el profesor el que ha de cuestionarse qué ocurre en el aula, qué tipo de actividades ha desarrollado tanto él/ella como sus estudiantes y qué tipo de relaciones sociales se han establecido en sus clases, sino que lo más "lógico y común" será esperar que sea el psicopedagogo, el especialista, el que analice que ocurre con aquellos niños o niñas y procure su "orientación" escolar. Su papel en el centro como "el especialista en problemas educativos" hará innecesaria la investigación, el debate, la reflexión sobre la práctica y la experimentación de innovaciones decididas y planeadas por el equipo de profesores. Evitará reuniones de profesores para discutir qué ocurre en aquel grupo de alumnos; el desarrollo de experiencias de coordinación y adaptación curricular para intentar desde todas las asignaturas ofrecer un tipo de enseñanza más acordes con las necesidades de aquellos estudiantes, y limitará la investigación de cada profesor o profesora a la acción didáctica aislada de su hora de clase. Se dificulta la posibilidad de que, ante el conflicto escolar y el fracaso del sistema educativo, se desarrolle actividad y conciencia crítica e innovadora como centro escolar, equipo docente, colectivo de padres, profesores y alumnos que trabajan y se relacionan en un determinado contexto político y sociocultural. La alienación del profesor como técnico de su asignatura crece; la posibilidad de frustración profesional al ver que la marginación y el abandono no desaparece de su clase, también permanecerá. La reforma real, en la práctica, del currículum no será efectiva.

La separación entre las acciones educativas que se desarrollan en los diferentes ámbitos de la vida del centro impide abordar el problema con autenticidad. No se puede separar la tarea de la tutoría como orientación y ayuda a la participación del alumnado, de la práctica curricular de las

diferentes materias. Por eso, el problema de las EEMM no lo resuelve un psicopedagogo; ni el de los estudiantes, ni el de los profesores. El problema exige una revisión del papel del profesor o profesora de EEMM, y una readecuación de sus condiciones laborales y de las estructuras organizativas de los centros, para poder desarrollar tareas nuevas para nuevas necesidades. Para poder tener una comprensión y dominio más global de su trabajo y para poder abordar la frustración con la reflexión, el trabajo en equipo y la renovación pedagógica.

Otra concepción del trabajo en los institutos y otra manera de aprovechar el espacio de la tutor/a

Hasta que a nuestro/vuestro centro llegue un miembro del SPE podremos plantearnos la siguiente situación ante la hora de tutoría con alumnos:

Tenemos una hora semanal en que no estamos obligados a desarrollar ningún programa oficial; es una hora de nadie, de ninguna asignatura. Por tanto es una hora para hacer lo que mejor nos parezca con nuestros alumnos, para hacer aquello que creemos puede favorecer su desarrollo personal y social sin tener que poner notas ni determinarse por ninguna asignatura.

Tenemos una hora semanal, por ejemplo, para aprender a tratar y resolver los conflictos que aparecen en las relaciones de grupo, en la comunicación que circula en el aula y en el centro, a descubrir cómo se introduce el poder, las jerarquías, la intolerancia, el dominio de unos sobre otros, y cómo perjudica ese fenómeno a los que en cada caso están más lejos del que detenta el poder, sea éste, el profesor frente al alumno, el chico frente a la chica, el listo frente al torpe, el guapo ante el feo, el más chulo ante el tímido, o quién tiene di-

nero frente a quién no lo tiene.

Tenemos una hora para hablar y actuar ante lo que es nuestra práctica cotidiana en ese mismo aula y en ese mismo centro: las clases, las evaluaciones, el estudio, el trabajo en equipo, las relaciones con el profesor o la profesora... Para tomar decisiones y asumir compromisos, y evaluar después el cumplimiento de esos compromisos, para la crítica y la autocrítica...

Tenemos una hora semanal para hacer el centro más "de todos y todas": discutir el reglamento interno del centro, proponer cambios, observar su cumplimiento, elaborar nuevas normas, preparar actividades de las que se llaman "extraescolares". Porque no se pone nota y se hacen por el gusto de hacer cosas juntos, divertirse y aprender divirtiéndose. Una hora para preparar acampadas, fiestas, etc. para coordinarnos con los estudiantes de otros cursos, para realizar tareas que no podemos o queremos hacer solos, etc.

La hora de tutoría, mientras la planifiquemos los profesores y profesoras implicados a partir de los problemas que tenemos y queremos, si podemos, resolver en nuestro centro mientras no nos manden planes de trabajo desde la Consejería o de los SPES, es una hora para que la vida en el Instituto sea algo más que la suma de las horas de clase y los 30 minutos del almuerzo. Puede permitir que los adolescentes salgan del Instituto con experiencias de relaciones sociales y educativas que recordarán mucho más que las de matemáticas y de francés juntas. Porque lo que pasa a nuestra memoria semántica, recordémoslo, no es lo mismo que almacenamos en nuestra memoria académica, pues el mundo académico tiene que ver demasiado poco con el mundo real de la calle.

Si recordamos nuestro paso por el Instituto y vemos qué experiencias son las que han quedado grabadas en nuestra memoria, seremos capaces de pensar qué ti-

po de actividades se pueden desarrollar en esa hora de tutoría que por el momento aún es una hora sin programa.

De todos modos, hay experiencias de centros en los que se han hecho intentos en esta hora, que nos darán ideas sobre cómo dinamizar la asamblea de clase; cómo ayudar a los alumnos a preparar un informe para la sesión de evaluación; cómo trabajar la autoorganización de la clase; cómo facilitar esquemas y criterios para la evaluación de las clases, para la autoevaluación, para la toma de decisiones ante las dificultades diferentes observadas en uno mismo o en el grupo, para seguir una agenda escolar personal y, organizarse mejor el tiempo de estudio y la realización de los compromisos adquiridos...

Las experiencias de otros compañeros y compañeras que han estado desarrollando la tutoría de esta manera es lo que más nos ha animado y orientado para analizar el caso de nuestro centro, y comenzar también nosotras a trabajar desde la tutoría y la evaluación, en la línea más adecuada a nuestro contexto y a nuestras posibilidades.

El apartado que sigue es una breve descripción de una de esas experiencias en un Instituto de FP. Como veréis incluye propuestas de trabajo para la Asamblea de clase o la tutoría con alumnos y alumnas, pero también contiene propuestas para la coordinación del equipo de profesores, el desarrollo de las sesiones de evaluación y la relación con la familia de los estudiantes.

Las personas que hemos trabajado en esta experiencia hemos querido considerar la tutoría como un espacio-tiempo de la vida escolar, pequeño, pero todavía abierto, desde el cual provocar la reflexión y la innovación sobre tres ámbitos que nos parecen indisociables:

- *el currículum oculto*, que condiciona y es condicionado por el conjunto de actividades del centro y que influye decisivamente en las concepciones que asumirán

nuestros alumnos y alumnas sobre el saber, la cultura, las instituciones educativas y también sobre las relaciones sociales que en ellas se desarrollan.

- *la atención a la diversidad de intereses y necesidades del alumnado* y por tanto la adaptación o transformación de los currícula escolares para posibilitar el acceso al conocimiento de todos los estudiantes, y contrarrestar las tendencias al fracaso escolar y la marginación, que la dinámica académica del actual sistema educativo conlleva.

- *la participación real del alumnado en la vida escolar y la democratización real del centro*. La implicación del alumnado en las tareas que constituyen su proceso de aprendizaje, en la reflexión y transformación de las relaciones sociales que se producen en el aula y en el centro, además de un aprendizaje en la democracia "real", es condición necesaria para superar el absentismo y el escepticismo de los adolescentes ante la oferta del Instituto y, en general, ante la utilización del saber y la cultura en el mundo contemporáneo.

La experiencia se ha desarrollado en un centro de las afueras de Valencia, situado junto a un barrio obrero con un altísimo porcentaje de parados, mayoritariamente emigrantes, y con niveles culturales y económicos muy bajos; ha participado directamente el alumnado de 14 a 16 años matriculado en 1º y 2º curso de FP, y 20 profesores-tutores de los diez grupos FPI, e indirectamente todo el profesorado que impartía clase a esos diez grupos de alumnos.

La tutoría: el equipo de profesores y la asamblea de estudiantes

El desarrollo de un modelo curricular adaptado a la diversidad del alumnado de enseñanza secundaria exigiría cambios en

la organización de los Institutos, así como en sus estructuras de funcionamiento. El tipo de estructura organizativa condiciona el tipo de debate, el centro de interés e incluso la función, en la inercia a que suele conducir el funcionamiento de las escuelas a partir de las órdenes administrativas, más que a partir de los problemas y necesidades específicas del centro.

Actualmente el eje en torno al cual se estructura la vida organizativa del centro de EEMM son los Departamentos o Seminarios de área. Estos permiten la coordinación del profesorado de la misma área o asignatura. Por tanto el eje de debate y de reflexión en los Seminarios o Departamentos es la programación de la asignatura. En ese marco, la tendencia es que los análisis partan del programa de cada asignatura y no de la realidad del alumnado. Es una manera de plantear el problema del proceso educativo desde un punto de vista diferente al que analiza primero las características del alumnado, y piensa después, qué pueden aportar a su desarrollo personal las asignaturas que hemos de impartir.

Las profesoras que propusimos el inicio de un Plan de Acción Tutorial en el IFP de Burjassot, considerábamos que para buscar una alternativa al fracaso escolar y a la marginación de nuestros alumnos y alumnas teníamos *que construir un espacio para la reflexión, coordinación y adaptación curricular del equipo de profesores de cada grupo-clase*. La integración-orientación-atención a la diversidad del alumnado no la puede hacer la tutoría, sino el desarrollo de todas las asignaturas que constituyen la vida del alumno/a en el aula a lo largo de la semana, que condicionan su actitud, sus posibilidades y su evolución ante el aprendizaje. Por tanto el objetivo central era convertir el grupo desconexo de profesores, que dan clase a un grupo, en *Equipo educativo*, convertir los lamen-

tos ante los altos porcentajes de suspensos en conciencia de la necesidad de *Adaptar el curriculum a la realidad del alumnado*.

Al mismo tiempo, queríamos fomentar la participación de los estudiantes en la vida del centro partiendo de la idea de que oír la voz de los alumnos, acostumbrarnos a considerar el centro como una propiedad compartida que no debe ser dirigida sólo por los docentes, crearía actitudes entre los profesores más abiertas a la adaptación y la reforma de la vida de las aulas y del centro. Con esa perspectiva defendimos *La tutoría*, como espacio-tiempo para la dinamización de *La asamblea de clase*, y la existencia del profesor-tutor como persona encargada de la coordinación del equipo educativo y de dinamizar la participación del alumnado.

Hemos centrado los planes de trabajo en un ámbito de obligada realización -no es una nueva tarea sino una nueva manera de realizarla-, en el que profesorado y alumnado se pueden encontrar conjuntamente, en la que el debate permite hablar tanto de funcionamiento académico como de relaciones sociales y en el que se pueden tomar decisiones, asumir compromisos y revisar posteriormente su cumplimiento: *La sesión de evaluación*.

Estos tres factores contribuyen, a nuestro parecer, a crear un nuevo espacio en el centro desde el cual introducir dinámicas de cambio y a la vez impiden que la tutoría se reduzca a una tarea marginal del tutor con los alumnos, que en la mayoría de los casos tiende a tomar orientaciones "paternalistas" o formalistas, si se desligan de la realidad que viven alumnos y profesores en las clases, y que constituyen el cuerpo de la experiencia escolar de ambos:

1. La tutoría como coordinación del equipo educativo.
2. La tutoría como tiempo para la asamblea de clase, la organización y la implicación y participación del alumnado.

3. La sesión de evaluación como momento de reflexión y toma de decisiones conjunta de profesores y alumnos, orientada a la adaptación de programaciones que requiere la realidad del grupo-clase.

Los planes de trabajo de tutoría y evaluación. Una parte del curriculum que actúa sobre su puesta en práctica

El equipo de coordinación de tutorías se planteó el diseño del plan de trabajo. Partió de un objetivo que iba a actuar como punto de referencia en este curso y que también se contemplaba entre los objetivos del Plan de Centro: *mejorar la convivencia y fomentar la participación del alumnado en la vida del centro*. Nos parecía importante, que el objetivo que perseguiríamos desde el Plan de Acción Tutorial, fuera también un objetivo del centro, aceptado por el claustro de profesores y por el Consejo escolar. Porque aunque los planes de centro son, en general, fácilmente aceptados al principio de curso, y luego poco asumidos en la práctica cotidiana, nuestro proyecto tenía voluntad de no ser una práctica aislada, sino de procurar la implicación progresiva de todo el centro y, a la vez, contribuir a que el Plan de Centro fuera algo realmente aplicado o de lo contrario corregido.

Por tanto, el tipo de tareas que incluía la propuesta tenía en cuenta también el análisis previo de la realidad concreta del centro. El alumnado no tiene costumbre de participar, ni de sentirse implicado, en las actividades de aula o de centro; los problemas de disciplina eran frecuentes y la comunicación entre profesorado y alumnado de estas edades, aunque se daba, al menos formalmente, en el bar y en los pasillos, no en lo que afectaba al desarrollo de las clases y a la vida académica. Pues, en general, los alumnos y alumnas de 14 a

16 años de cursos de 1º y 2º de 1er grado de FP se sienten bastante alejados de la misma. Es fácil entender que cuando se les hacía demandaba implicarse más en la vida del centro, los alumnos respondieran con escepticismo, y entendieran que esa invitación nunca llegaría a ser auténtica y global, porque las clases y las notas seguirían siendo un feudo intocable del profesorado.

Partiendo de esas observaciones propusimos al resto de tutores y tutoras unos ejes de trabajo para cada trimestre que constituirían el plan de trabajo para el curso 89-90, junto a un calendario de reuniones y una distribución de tareas que clarificara el tiempo y las posibilidades con que podíamos contar. Realizamos reuniones quincenales para desarrollar las propuestas de actividades, presentar y discutir materiales de ayuda para los profesores-tutores, que en su mayoría era la primera vez que participaban en este tipo de tareas; se convocaría una reunión al mes de los equipos de profesores de estos cursos en horas contempladas en el horario de permanencia en el centro. Al finalizar cada trimestre se dedicaría una reunión a la autoevaluación de nuestras actividades para reorientar el trabajo del siguiente trimestre.

El plan de trabajo de nuestro proyecto contenía aproximadamente las siguientes tareas/temas/objetivos:

TUTORIA- ALUMNOS:

1er Trimestre:

- Conocer el espacio y el funcionamiento del centro y de los órganos de gestión y de dirección; distribución de tareas, cargos, responsabilidades, etc. de la institución en la que van a convivir durante 4 o 5 años.

- Conocer las expectativas e intereses del resto de compañeros y compañeras de la clase.

- Conocer el Plan de Estudios que tienen que seguir.
- Definir canales de participación en la vida del aula y centro, y dotarse de la autoorganización y formas de representación del grupo-clase que se consideren convenientes.
- Preparar la participación de los representantes de los estudiantes en la Junta de Evaluación de cada clase.
- Empezar a definir formas de organización del estudio y del trabajo en casa y en clase. Agenda o cuaderno de orientación y autoevaluación personal, y seguimiento de los acuerdos de la Asamblea de clase y de la Junta de Evaluación.

2º Trimestre:

- *Autoevaluación-Evaluación.* Aunque se empezará ya en el 1er trimestre a preparar la participación en las sesiones de evaluación, definiendo criterios y aplicándolos a la autoevaluación individual y del grupo-clase, así como al desarrollo de las clases en las diferentes asignaturas, en este trimestre haremos especial hincapié en esta actividad sobre todo en los cursos de 1º que nunca han desarrollado este tipo de experiencias.
- *Explicitación y Tratamiento de conflictos entre los integrantes del grupo-clase.* El respeto a la diversidad de género, de actitud o de intereses en las relaciones sociales del grupo-clase. "¿Qué hace el poder en nuestra clase?"
- Preparación de actividades extraescolares.
- Atención a las formas de recuperación de deficiencias que en la autoevaluación o en las conclusiones de la sesión de evaluación se hayan planteado. Agenda escolar personal...
- Seguimiento de los métodos de trabajo, o estudio individual y en equipo que se aplican, y de sus resultados.

Tercer trimestre:

- *Orientación y Aprendizaje de toma de decisiones.* En los cursos de 1º irá muy unida a la preparación de la *Evaluación Final de curso*. En los cursos de 2º además se tendrá en cuenta que para un porcentaje alto del alumnado será su último año de escolarización y han de empezar a tomar decisiones sobre sus posibilidades y perspectivas de introducción en el mundo laboral y adulto. Mucha atención al sexismo y otros condicionantes sociales en la toma de decisiones.
- Participación en la *evaluación final de curso*:
 - a) autoevaluación global del año; análisis de los factores que han incidido positiva y negativamente en la evolución personal durante este curso.
 - b) análisis global de la evolución de las clases de las diferentes asignaturas y las relaciones con los respectivos profesores o profesoras desde el inicio hasta el final de curso. Propuestas.
 - c) *evaluación del centro.* Análisis de diversos factores que inciden positiva o negativamente en el funcionamiento general del centro desde el punto de vista del alumnado.
- Definición de criterios para el pase o la repetición de curso que los estudiantes pueden proponer a la Junta de evaluación.

COORDINACION EQUIPO EDUCATIVO

1er Trimestre:

- Conocer el grupo-clase y establecer criterios comunes de trabajo y evaluación. Preparación y desarrollo de la *Evaluación Inicial*. A partir de los resultados de la evaluación inicial, adaptar las programaciones y coordinar esfuerzos entre diferentes materias. Acordar criterios de evaluación (*aprobar nuevo guión de la sesión de evaluación*) y formas de introducir la re-

cuperación de deficiencias en la práctica de cada clase desde el principio de curso.

- Primeros acuerdos sobre el cuaderno de clase del alumnado, organización interna del aula,...

2º Trimestre:

- Seguimiento del grupo-clase y *adaptación de programaciones*. A partir de la información recogida de las sesiones de evaluación valorar la introducción de técnicas de estudio, formas de recuperación, tipos de actividades y organización del aula, etc...)

- Relación entre actividades extraacadémicas y el desarrollo de las programaciones de aula.

3er Trimestre:

- Seguimiento del grupo-clase y definición de criterios generales sobre el pase o la repetición de curso que el tutor propondrá al alumnado.

- Preparación de *las recuperaciones* que no se hayan conseguido a lo largo del curso. Receptividad y orientación al alumnado estimulándolo a que pregunte a cada profesor qué ha de hacer para superar las deficiencias, que éste le hace observar.

- *Preparación de la evaluación final* en la que se planteará entre otros temas: *la autoevaluación del equipo educativo* (niveles de coordinación entre asignaturas; comunicación entre el profesorado y el alumnado; aportaciones de los informes de los profesores a la sesión de evaluación; tarea del tutor como coordinador del equipo, etc. Propuestas para agilizar y mejorar el funcionamiento de las reuniones, etc.). También se planteará la *evaluación del Plan de Centro* (si ésta es asumida por el equipo directivo y el claustro).

RELACION CON LOS PADRES Y MADRES

1er Trimestre:

Información sobre el Plan de trabajo a desarrollar con el alumnado y canales de comunicación con las/os tutoras/es.

2º Trimestre :

Entrevistas y reuniones a partir de las sesiones de evaluación o decisiones del equipo educativo.

3er Trimestre :

Información y criterios de orientación sobre la continuación de estudios o salidas profesionales. (Propuesta a los responsables de prácticas en alternancia y al psicopedagogo del centro).

Este programa indicaba el tipo de tareas que a lo largo del curso podían llevarse a cabo a partir de un plan de acción tutorial, tal como nosotras lo concebimos. Sirva aquí como ejemplo práctico de esa concepción más que como descripción exacta de una experiencia de innovación, puesto que esto requeriría más espacio y tiempo para comentar materiales, casos, diferentes desarrollos de la misma actividad, etc. A partir de la aprobación por la reunión de tutores de FPI de este proyecto de tutoría para el curso 89-90, el equipo de coordinación de tutorías fue ofreciendo, al conjunto de tutores, propuestas de planes de trabajo trimestrales, concretando esas tareas para 1er y 2º curso, mediante la exposición de diversos tipos de actividades para dinamizar la asamblea de clase. Así como propuestas para la organización de las reuniones de equipos educativos, acompañadas de materiales de apoyo para uno y otro tipo de actividades. Estas programaciones eran presentadas y también discutidas y aprobadas por la reunión de todos los tutores implicados.

Evidentemente todas las actividades re-

señadas no son llevadas a cabo con la misma importancia según las características del tutor, el grupo de alumnos y los profesores y profesoras que componen el equipo educativo del curso. Además las propuestas de programación eran más una sugerencia para provocar una dinámica abierta en cada aula y un medio para iniciar el debate, la reflexión y la elaboración de propuestas de todos los tutores, que un programa que hubiera que seguir rígidamente. Tarea básica de la tutoría sería el tratamiento de los diversos conflictos que se plantearan en la vida del grupo-clase o en el centro. La programación había de ser un instrumento para éste fin, y no un fin en sí mismo. La única limitación externa la constituye la preparación de la participación en las sesiones de evaluación que han de adaptarse a un calendario prefijado.

Tras el desarrollo de la experiencia en este curso cabe destacar dos momentos por la relación que guardan con el objetivo final de este proyecto: introducir dinámicas de funcionamiento alternativas a la inercia que domina los centros de EEMM.

Entre las actividades permanentes del alumnado es fundamental la preparación del informe y la participación de representantes de la clase en la sesión de evaluación. Sería absolutamente incoherente defender la participación del alumnado sin empezar por considerar sus valoraciones en la Junta de Evaluación. Aunque no tenemos ahora espacio para desarrollar la valoración de este aspecto, cabe decir que es uno de los que más nos ha provocado debates, explicitación de actitudes contradictorias, formación y aprendizaje tanto de alumnos como de profesores; a la vez es una de las experiencias que más evidencian la necesidad de trabajar en esta línea si no queremos formar ciudadanos acrílicos y plenamente acostumbrados a la "participación" formal que nada tiene que

ver con la capacidad para incidir en la realidad de acuerdo con las necesidades propias.

En cuanto a los profesores cabe destacar la realización de la *evaluación inicial*. El tipo de evaluación propuesta estaba basada en la observación sistemática del grupo-clase durante el primer mes de curso. El objetivo: definir el tipo de deficiencias y diferencias que caracterizaban al grupo y requerirían un tratamiento en las programaciones de las diferentes asignaturas. Para preparar esta evaluación, el equipo de coordinación de tutorías propuso utilizar un esquema-guía que facilitara a los profesores la realización de su informe siguiendo criterios comunes. La discusión de la ficha, y la preparación de esas tres semanas de observación en los diferentes grupos de profesores, fue una interesante experiencia de coordinación y de reflexión conjunta que nos gustaría que fuera la habitual, no sólo la del inicio de curso. Aunque también hay que decir que al ser la primera vez que desarrollábamos este trabajo, la comprensión de los diferentes criterios ha sido diferente entre los diversos profesores. No obstante, ello ha facilitado la reflexión colectiva sobre un grupo de alumnos y las posibilidades de intervención de un equipo de profesores para mejorar su aprendizaje. Así como ha orientado la evaluación y la visión del alumnado por los profesores desde puntos de vista y actitudes diferentes a los tradicionales. Este tipo de evaluación inicial nos conduce a cambiar la actitud de culpabilizar a los alumnos, o a sus profesores de EGB, del desacuerdo entre nuestros programas y sus niveles académicos, por la del reconocimiento de intereses y necesidades del alumnado a los que el sistema educativo no ha sabido responder.

La autoevaluación está siendo nuestro mejor método de formación como profesores, tutores y miembros de un equipo

docente. Además la propia dinámica de la tutoría y de las sesiones de evaluación va impulsando las actividades de *formación permanente del profesorado en el centro*. Las vamos planteando y organizando a partir de lo que la experiencia nos demanda. Así se organizó en Septiembre una semana de trabajo sobre diseño y coordinación de programaciones. Durante todo el segundo trimestre decidimos dedicar la reunión mensual de equipos educativos a seguir el "cursillo" sobre el tema de "Organización del aula" que según los resultados de la evaluación inicial era uno de los aspectos más problemáticos para la mayoría de profesores.

La implicación con otras instancias de la organización de centro ha sido mucha. A diferencia de otro tipo de experiencias de innovación que se desarrollan en un espacio más o menos aislado o acotado, sin determinar, ni verse determinadas por el funcionamiento del resto de actividades del centro, nuestro proyecto implicaba colisiones, conflictos, debates con otros tipos de planteamientos educativos que implícita o explícitamente determinan la dinámica del centro. Si bien, este factor es uno de los que más agotadora hace este tipo de experiencias, es por otra parte el que procura un alcance mayor de la innovación, puesto que toca las bases pedagógicas, filosóficas, ideológicas, políticas y organizativas del funcionamiento educativo del Instituto. Hemos procurado hacerlo sin crear más tensiones de las que se pudieran resolver con consenso. Hemos aprendido que es fundamental saber buscar ese consenso y, sin renunciar a que el conflicto se explicita, lograr que se plantee sin buscar víctimas y culpables, evitando el enfrentamiento de posturas cerradas en el claustro. Vamos aprendiendo a hacer las cosas lo más sencillas y menos conflictivas posible, pero no es nada fácil y un día todo parece que va mejor, y otro que nuestra actitud

no tiene ningún futuro. También se ha constatado que las relaciones profesionales y personales entre las personas que han participado activamente en el Plan de Acción Tutorial se han enriquecido, y ganado en autenticidad, a lo largo de estos meses.

Ahora hay que afrontar el otro problema: los equipos docentes no son estables; los concursos de traslados destrozan gran parte de la tarea realizada en un año y hacen retroceder a los proyectos de innovación un año tras otro.

Los deseos y la realidad

Para poder comprender y discutir con más claridad esta experiencia sería necesario describir más detalladamente algunas de las actividades reseñadas; por ejemplo, la dinámica de las sesiones de evaluación; la preparación de los informes de la asamblea de clase; el desarrollo de las evaluaciones iniciales, etc. Pero eso alargaría excesivamente este artículo. Lo dejamos en una exposición de estrategias; de tipos de planes de trabajo; de dinámicas que se pueden cambiar, que es necesario cambiar en la perspectiva de un nuevo modelo educativo para adolescentes, menos segregador que el actual, y de un nuevo concepto de nuestro puesto de trabajo y nuestra función social como profesores de EEMM.

Debemos hablar en presente y en futuro porque nuestra experiencia acaba de iniciarse y tenemos más intenciones que resultados. Exponemos por tanto una perspectiva y una estrategia de innovación cuyo desarrollo depende de muchos factores que no podemos controlar y, pensamos que en condiciones diferentes puede desarrollarse de otro modo, y ofrecer resultados diferentes. En cualquier caso se van confirmando hipótesis y se ponen ya en evidencia algunas cosas como:

- que la organización, estructuras y funcionamiento actual del centro educativo conlleva implícito un paquete de actitudes ideológicas, políticas, pedagógicas y filosóficas, que sustentan el rol otorgado tradicionalmente al profesor y al estudiante, la relación de ambos con un tipo de poder como el del conocimiento y su distribución, el tipo de relaciones sociales que entre estos dos grupos se desarrollan dentro de la institución escolar, así como el aprendizaje sociológico y de actitudes políticas que esta vivencia representa para el alumno o la alumna. La hipótesis empieza a mostrarse como válida cuando se observa que cualquier intento de pequeña transformación en las posiciones de profesores, alumnos y organización escolar, provoca conflictos de carácter ideológico que no se pueden superar sólo con reformas en la técnica didáctica.

- que el desarrollo de una experiencia pedagógica que consideramos ligada a nuestras necesidades de desarrollo profesional, va necesariamente unida a una actividad reivindicativa respecto a nuestras condiciones de trabajo y a la crítica que planteamos en el inicio de este escrito al modelo educativo y profesional del enseñante en Institutos de F.P. y BUP.

REFERENCIAS

- ADELMAN, C. (ed) (1989). *The Politics and ethics of Evaluation*. Croom Helm. London & Canberra.
- ASHENDEND; BLACKBURN, J.; HANNAN B. y WHITE, D. (1989). Manifiesto para un currículum democrático, en AA.VV.: *Un currículum para una Escuela Popular*. M.R.P. Escola d'Estiu del País Valencià. Valencia.
- APPLE, M. W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós/MEC.
- BALL, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Paidós-MEC, Barcelona.
- BATES, R. (1989). Burocracia, Educación y Democracia: Hacia una política de participación, en BATES, R. et alii: *Práctica crítica de la administración educativa*. Universitat de València.
- CODD, J. Filosofía en acción, en BATES, R. et alii, Op. Cit.
- FERNANDEZ, M. (1987). *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*. Laia, Barcelona, 1987.
- GALTON, M. y MOON, B. (1986). *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Martínez Roca, Barcelona.
- GOMEZ, L.; GOSALVEZ, L. y MARTINEZ, A. (1990). *Tutoría-Avaluació. Elements per a la coordinació del professorat*. Ciclostilado, Valencia.
- GIMENO SACRISTAN J. (1988). *El currículum; Una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.
- MARTINEZ BONAFE J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Universitat de València. Valencia.
- M.E.C. (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza*. Propuesta para debate. M.E.C., Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1989). *Cadenas y sueños: El contexto organizativo de la Escuela*. Universidad de Malaga, Málaga.
- SMYTH, W.J. La Administración Educativa: Crítica al enfoque tradicional, en BATES et alii, Op. cit.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.

SUMMARY

This article analyses the conflict implied in the integration of tutorial work, as an educative function, in Secondary Schools, the organization of which, as well as the idea of teachers' professionalism, is based on the specialization of the different school subjects. The managerial solutions which seek to introduce an even greater work division in curriculum development is here criticized and an alternative offered which is analysed through an experience.

RESUMEE

Cet article analyse le conflit que l'intégration de la fonction des tuteurs, considérée comme fonction éducative, implique dans les centres d'Éducation Secondaire, dont l'organisation scolaire ainsi que l'idée du professionnalisme des professeurs se sont fondées sur la spécialisation dans les différentes matières de l'école. On critique aussi les solutions administratives qui essaient d'introduire une plus grande division du travail dans le développement du curriculum et on offre finalement une alternative, que l'on analyse grâce à une expérience.