

En *Políticas y Prácticas de tutoría en la Educación Superior. Análisis de sus impactos en sujetos e instituciones*. Ciudad de Buenos Aires (Argentina): Sb editorial.

Modelos de Intervención: la construcción del tutor en la universidad, desde la perspectiva socio-cultural interpelando a la Psicología Educativa y a la Pedagogía.

Erausquin C.

Cita:

Erausquin C. (2017). *Modelos de Intervención: la construcción del tutor en la universidad, desde la perspectiva socio-cultural interpelando a la Psicología Educativa y a la Pedagogía*. En *Políticas y Prácticas de tutoría en la Educación Superior. Análisis de sus impactos en sujetos e instituciones*. Ciudad de Buenos Aires (Argentina): Sb editorial.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/592>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/hmv>



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>.

Capítulo 6

Modelos de intervención: la construcción del tutor en la universidad, desde la perspectiva socio-histórico-cultural interpelando a la Psicología Educativa y a la Pedagogía

Cristina Erausquin

..... *Quienes aprenden tienen la oportunidad de construir cómo hacer algo con los otros. Mientras descubren cómo puede ser su rol, siguen uno de muchos caminos, incluyendo uno que todavía no está allí, uno que tienen que aprender mientras lo construyen.....*

..... *El trabajo con situaciones-problema es un instrumento útil en contextos de práctica, descubrimiento y crítica que el enfoque sociocultural del aprendizaje expansivo postula articulables con el protagonismo de los actores.*

(YRJO ENGSTRÖM: NON SCOLAE SED VITAE DISCIMUS:
HACIA LA SUPERACIÓN DEL ENCAPSULAMIENTO ESCOLAR).

En este capítulo, compartiré una reflexión sobre la práctica profesional del *tutor* en el nivel superior de educación, atendiendo a *estrategias, modelos y figuras de intervención* que diseñan, desarrollan y analizan los *dispositivos tutoriales y de formación de tutores*. Esta reflexión se entrama con seis problemas centrales de la interpelación que las Perspectivas Socio-históricas y Socio-culturales, inspiradas en el pensamiento de Lev Vigotsky (1934), han realizado de las prácticas psico y socio-educativas constituidas en los albores del siglo XX, y que considero afines a las prácticas de las tutorías, tanto en sus tramas históricas, como presentes, como en sus desafíos y horizontes futuros:

- La Psicología Educativa, y también la Pedagogía y la Didáctica, se conformaron históricamente como *disciplinas estratégicas*, vinculadas a la constitución de la escuela como institución en la modernidad, y ello requiere su redefinición actual, como la del conjunto de las disciplinas vinculadas a la educación, en relación a la *crisis* contemporánea de significados y sentidos del *experimento escolar moderno*, y la habilitación de posibilidades para una *experiencia educativa*.
- Los procesos de escolarización y la constitución del *alumno* como *sujeto/objeto* de dichas disciplinas, revelan la necesidad histórica de *desnaturalizar* la mirada que la modernidad occidental instituyó sobre la *escuela*, sobre los *niños, adolescentes, jóvenes* y

adultos que se conformaron como *alumnos*, y sobre las *prácticas* y *discursos* de los *agentes profesionales* que trabajaron en escenarios educativos escolares, en la formación de ciudadanos y en la producción de subjetividades.

- La *perspectiva crítica* sobre dichas prácticas articuló conocimientos y experiencias interdisciplinarias e inter-agenciales, más allá de *escisiones* que habían sustentado tanto aplicacionismos unidireccionales como reduccionismos, según los cuales el fracaso escolar y la educabilidad de los sujetos (Baquero, 2001) se localizaban en y se explicaban por incapacidades y déficits de los individuos, desvinculados de las situaciones y propuestas educativas.
- La necesidad de re-significar las *trayectorias de escolarización* de niños, adolescentes y adultos y a la vez las *trayectorias de profesionalización* de los agentes educativos, en términos de trayectorias no teóricas sino reales, polifónicas y multidimensionales, entramando sus aspectos vitales y académicos con vectores personales, interpersonales e institucionales de diferentes culturas, con *políticas de gobierno del desarrollo* de sujetos y poblaciones, que contemplen la inclusión y la participación activa de todos los actores, su empoderamiento y su protagonismo en decisiones sobre la educación, la vida y los cambios que son necesarios en sus ambientes para que tenga sentido habitarlos.
- Los *efectos impensados* y los *usos no problematizados* (Baquero, 2002) de categorías e instrumentos conceptuales y metodológicos de la Psicología y la Pedagogía, que legitimaron históricamente exclusiones y segregaciones, que etiquetaron y sustancializaron a los individuos, al objetivar y homogeneizar la construcción de la subjetividad, sin preguntarse por las potencialidades abiertas a partir de diferentes condiciones, hoy son problematizados por el paradigma de derechos a la equidad en la distribución de bienes culturales y en el acceso a las prácticas sociales de apropiación de aprendizajes y enseñanzas;
- El desafío de re-pensar, sostenidos por el aporte de los enfoques socio-histórico-culturales, las *Unidades de Análisis* para el estudio de los problemas educativos, en relación a la innovación y a la creación de alternativas y expansiones contextualizadas de intervenciones de actores/agentes, que *son parte* y *toman parte* en el trabajo de educar y aprender en escenarios escolares (Baquero, 2004, Erausquin, 2007^a, Erausquin, D'Arcangelo, 2013).

El contexto socio económico, político y cultural de nuestro país ha presentado grandes transformaciones en las últimas décadas, con fuerte impacto en los sistemas educativos. La

segmentación social, el debilitamiento institucional, la oferta curricular, a veces de escasa pertinencia, conjugan problemas que, entre otros, dan cuenta de la *complejidad* en la que se desarrolla el sistema educativo. El *tutor*, como profesional contemporáneo de la educación, en todos sus niveles y modalidades, no es ajeno a ello; por el contrario, reflexiona a diario sobre su rol y sobre su manera de intervenir en la escuela.

Haciendo historia...en Psicología Educacional

Históricamente, la Psicología Educacional se caracterizó por su preocupación por el estudio de las diferencias individuales, la elaboración de diagnósticos y el tratamiento de niños con problemas escolares; de modo que, en sus orígenes, aparece fuertemente ligada a la decisión sobre el destino de algunos niños en la educación especial. El médico, el psicólogo, el foniatra y el asistente social, todos, ingresaron a la escuela de la mano de la educación especial. Los equipos escolares interdisciplinarios de orientación y asesoramiento surgieron básicamente relacionados con la incorporación masiva de alumnos y alumnas al sistema de la escuela común, junto al avance del conocimiento, el aumento de la población escolar, y los problemas generados por la masificación de la escolarización de poblaciones socialmente vulnerables, que provocaron la necesidad de ampliar la intervención psico-educativa a los servicios escolares.

Con el transcurso de los años, *dos enfoques* se fueron delineando en el trabajo de los *equipos de orientación escolar*: un *modelo clínico*, que hizo especial hincapié en la intervención en los aspectos psicológicos o biológicos individuales, que estuvo centrado en las dificultades del alumno y su rehabilitación y normalización, y un *modelo preventivo*, que atendió a la vertiente educativa, teniendo como objetivo prevenir el fracaso escolar y los diferentes problemas de aprendizaje que atraviesan las escuelas. Al mismo tiempo, a lo largo de esta historia, los actores implicados en los procesos educativos escolares – docentes, directivos, familias, estudiantes, gestores – han ido tomando conciencia de la complejidad que implica el aprender y por lo tanto, también el enseñar. La toma de conciencia de esta complejidad ha derivado, entre otras cosas, en el convencimiento de que las escuelas, como responsables del diseño y desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje, necesitan el asesoramiento de profesionales expertos en el fundamento psico-educativo de la escolaridad.

Como plantean Martín y Solé (2011), la *orientación* es uno de los elementos del sistema educativo que puede contribuir a su calidad, tomando parte el orientador en un trabajo interdisciplinario que revise continuamente su accionar en relación a los cambios producidos

en los países y sociedades. Cambios en los modos de concebir el desarrollo, el aprendizaje, la diversidad, compatibles con lo que denominamos *giro contextualista o situacional* (Pintrich, 1994, en Baquero, 2002), siendo esta denominación producto del impacto de los enfoques socio-histórico-culturales inspirados en el pensamiento de Vigotsky, en las culturas en las que se enmarcan las políticas educativas. ¿No es el tutor acaso una de las figuras o roles vinculados a la orientación educativa?

Las *intervenciones* de los *agentes profesionales* en educación se diversificaron en el marco del *giro contextualista* mencionado, promoviéndose un giro desde lo individual a lo grupal, institucional y socio-comunitario. En sus orígenes, las intervenciones psico-educativas se caracterizaron por el estudio de las diferencias individuales y la medición de las capacidades, a través de la administración de pruebas psicométricas y proyectivas, para el diagnóstico y tratamiento de los niños con dificultades de aprendizaje o de adaptación a lo escolar. En los años '30 y '40 del siglo XX, los servicios se ocupaban con carácter prioritario de trastornos evolutivos y de conducta, desde una perspectiva psiquiátrica.

La búsqueda de modelos alternativos basados en las teorías cognitivas, sistémicas, institucionales y de la psicología comunitaria, así como de otras perspectivas críticas, iniciada en los '70, promovió un giro del esquema tradicional de atención individualizada. Más cercano a nuestro tiempo, los enfoques socio-históricos y socio-culturales inspirados en el pensamiento de Vigotsky, enfocan al sujeto en relación a su contexto de desarrollo y aprendizaje y lo entranan en la situación educativa, generando así nuevas *unidades de análisis* para el estudio de los problemas escolares.

Estos cambios, como recuerdan Martín y Solé (2011), responden también a *cambios* que los autores consideran *paradigmáticos* en las explicaciones que la psicología y otras ciencias han ido proporcionando sobre el *aprendizaje*, el *desarrollo*, la *educación*, y sobre los *sistemas sociales* que los enmarcan y regulan, así como las relaciones que existen entre sus diferentes componentes. Es probable que una *concepción del aprendizaje* como proceso individual, que se añade al desarrollo sólo como agregado o incidencia, vinculado a capacidades innatas o inmodificables, conduzca a considerar que las dificultades presentadas en la escuela se deban a carencias o alteraciones de los individuos, y promueva así una intervención centrada en el sujeto – o en sus “capacidades alteradas” -, a fin de evaluarlas y proponer medidas para compensarlas o corregir el déficit. Es la *perspectiva individual*, desarrollada en el mundo especialmente por el *modelo clínico médico asistencial*. En el campo de la orientación, favorece una *intervención correctiva*, centrada en el individuo, normalizadora, patologizante

en la transformación de la diferencia en déficit y en la individualización descontextualizada de dicho déficit, frente a la *intervención preventiva* y optimizadora. En la primera, la mirada se dirige a los procesos que se desvían de lo esperable, y predomina lo que los separa de los demás. El conocimiento especializado del orientador aparece como algo difícilmente compartible con otros y jerárquicamente superior al de quienes implementan la actividad de enseñar, como padres o educadores.

Por el contrario, la *concepción social e interactiva del aprendizaje* como proceso que promueve y se convierte en desarrollo, que considera al contexto y a la situación unidos inseparablemente al individuo que aprende, así como a los agentes educativos y a las condiciones en las que interactúan diversas agencias en las instituciones, remite a otro modo de entender las diferencias y la interacción entre unos y otros. Se cuestiona el carácter estático atribuido a rasgos y modos de actuación individuales, y se abre espacio a las posibilidades de cambio y avance. Se trata de una interpretación que no desconsidera el impacto de las características personales, intelectuales y emocionales en la emergencia de una dificultad, pero atiende al mismo tiempo al impacto de las expectativas y acciones de los otros agentes actuantes en los sistemas sociales/sociales en los que actúa el individuo-alumno, en la aparición, mantenimiento o transformación de sus dificultades.

En esta orientación, predomina una *intervención preventiva y de desarrollo de potencialidades*, considerando en contexto las dificultades, y aprovechando las posibilidades de una *mediación* o acción *indirecta*, dirigida a optimizar variables organizativas, curriculares, de interacción y de apropiación, para implicarlas en experiencias y procesos de enseñanza y aprendizaje. Es habitual referirse genéricamente a este enfoque como *modelo educativo*. La idea compartida es que los casos individuales no pueden ser tratados independientemente del ámbito en que se manifiestan, y que las intervenciones deben dirigirse a dicho contexto. El espacio específico para la intervención psico-socio-educativa es *el aula y la institución escolar*, y continúa expandiéndose a las relaciones de la escuela con la familia, la comunidad escolar, el sistema educativo y la comunidad social como entorno cultural del desarrollo.

En tal sentido, y según los aportes de la *investigación sobre psicólogos y su trabajo en las escuelas* (Erausquin y Bur, 2013), desarrollada desde el año 2000 en adelante, se ha encontrado en el campo educativo el combate entre fuerzas *reproductoras de lo instituido* y fuerzas *instituyentes* de cambios, demandas y conflictos. Y ese juego de fuerzas atraviesa el quehacer cotidiano de sus actores en forma de *tensiones*, en el seno de las cuales el psicólogo

educacional, al igual que los tutores de nivel secundario y superior, se debaten frecuentemente entre la singularidad del caso y el contexto de homogeneización escolar (Erausquin, Bur, y Ródenas, 2001). Los entrevistados señalaron fuertes tensiones entre lo que se esperaba de ellos y lo que consideraban que debían hacer, o que podían hacer según su formación. Las consecuencias se vinculaban a las fuertes dificultades para construir su *identidad profesional en el campo educativo*, para posicionarse en un lugar, en relación al cual se han construido representaciones contradictorias y ambivalentes.

También ha sido relevada, en los últimos años, la existencia de *cambios y giros* en la inserción y funciones de esos actores, en las instituciones educativas en nuestro contexto, a través de la construcción de nuevos *modelos mentales situacionales de intervención* sobre su práctica profesional (Johnson Laird, 1983, Rodrigo y Correa, 1999, Erausquin y Basualdo, 2013), compatibles con el denominado *giro contextualista* (Pintrich, 1994, en Baquero, 2002). Dichos cambios a su vez se vinculan - en la conceptualización de los problemas a abordar y en el diseño de las intervenciones a desarrollar para solucionarlos -, con *unidades de análisis* integradoras de sujeto-situación, que no reduzcan los problemas “al” sujeto descontextualizado, ni reduzcan “el” sujeto a su dimensión cognoscitiva, intelectual, por un lado, o corporal, libidinal, emocional, por el otro, en tanto “facultades” o “competencias” aisladas e independientes, sino entramando su heterogeneidad en lo singular de una experiencia (Erausquin, D’Arcangelo, 2013).

Modelos de Intervención y Orientación en Escenarios Escolares.

César Coll estructuró una matriz de análisis de las *intervenciones psicoeducativas*, consistente con su estudio epistémico y disciplinar de la especificidad de la Psicología Educacional como disciplina aplicada (Coll, 1988). La bibliografía española académica contemporánea (Bisquerra Alzina, 1998; Martínez Clares, 2002; Santana Vega, 2003) sobre Orientación e Intervenciones Psicoeducativas ordena su clasificación y denominación de los *Modelos de Intervención Psicoeducativa*, sobre la base de aquella lectura originaria de la constitución histórica de las intervenciones y prácticas psicoeducativas que hizo César Coll (1988). El término “modelos” apunta al hallazgo de regularidades en dichas modalidades de intervención, tanto como recurrencias, inconsistencias, tensiones y giros, que se repiten, como las categorías, los instrumentos y otros artefactos a través de los cuales toda cultura, todo sistema, se reproduce. Los “modelos en uso” tienden a moldear las acciones que realizan y/o las categorías que emplean los agentes profesionales, para el análisis de los problemas y

la intervención para su resolución. Siempre hay lugar, sin embargo, dentro de lo dominante, para espacios e intersticios por donde asoma lo emergente, lo diferente, la novedad.

En nuestro trabajo (Erausquin et al., 2006, Erausquin, 2007a), los *modelos de intervención* son considerados “modelos para armar y desarmar”, señalándose recurrencias y regularidades para problematizarlas, interpelarlas, des-modelarlas, a fin de dar lugar a lo que instituye creatividad y habilita polifonía, explorando las hibridaciones, las transiciones, sus tensiones y los cambios y expansiones que se desarrollan.

¿Qué es un *modelo*? Término polifónico, que entraña ambigüedad por su complejidad e imprecisión conceptual. Designa no sólo a los patrones, moldes, sino también a los objetos que reproducen dichos patrones. Proviene del latín “modulus” (molde) y “modus” (medida), por lo que entraña connotaciones de confrontación y comparación: el molde inicial de una serie, que se mantiene para su imitación. Un modelo es una estructura conceptual a mitad de camino entre las explicaciones propiamente dichas y la estructura estrictamente empírica de los datos: “como aproximaciones intuitivas a la realidad, - los modelos - constituyen un puente que permite a la teoría la función interpretativa de los hechos” (Bisquerra Alzina, p.14, 1998). Martínez González (1993, en op.cit.1998) señala que pueden utilizarse los modelos en dos sentidos diferentes: a) en *sentido prescriptivo*, como conjunto de reglas, estrategias y marcos orientadores de la actuación que, basados en una teoría implícita o explícita, permiten especificar en qué consiste el proceso de intervención y evaluación, y cómo llevarlo a cabo; o b) en un *sentido descriptivo*, como conjunto de afirmaciones empíricas que contienen generalizaciones, que posibilitan describir, predecir o explicar las actividades de intervención y evaluación.

Orientación escolar: desafíos de colaboración y co-responsabilidad

¿Cómo es posible – ¿lo es? – el desarrollo de un trabajo en colaboración y co-responsabilidad en la *resolución conjunta de problemas en un sistema educativo*, si las concepciones explícitas e implícitas de docentes, directivos, padres y orientadores – como de tutores, estudiantes y docentes en la universidad - parecen diferir en aspectos bastante centrales en relación a los paradigmas en juego, en cuanto a qué es enseñar y a qué es aprender, a qué es convivencia y a qué es diversidad? Investigaciones en diferentes contextos educativos confirman la insistencia de este interrogante (Martín, Solé, 2011; Erausquin y Bur, 2013). *Acercar posiciones no es esperar que todos pensemos lo mismo*, es poner las diferentes posiciones a dialogar. Acercar posiciones no es sólo una disposición estratégica,

sino el objeto y el contenido central del asesoramiento y la orientación. El problema a ser redefinido, *co-construido*, es un punto de partida fundamental de la convergencia de perspectivas (Sánchez y García, 2011).

Por otra parte, no siempre se promueve fácilmente la co-responsabilización del proceso. Cuando un profesor “encarga” a un orientador – o a un tutor - que se ocupe de un determinado alumno, no está a veces pidiendo ayuda, sino *depositando* el problema en otro: cuando un orientador – o un tutor - atribuye a un docente el papel de “fuente de información”, al margen de considerar sus necesidades y sentimientos, ni pide ni ofrece colaboración. *Colaborar* requiere reconocer que el trabajo de uno no puede llevarse a cabo sin la participación del otro: reconocer la competencia profesional de cada uno y entender que el abordaje de situaciones complejas requiere el *enriquecimiento que aporta la diversidad de perspectivas*.

Una condición necesaria – aunque no suficiente – para que el asesoramiento u orientación llegue a buen puerto es que responda a una necesidad que pueda formularse como *demanda*. Pero que la demanda llegue a formularse depende de un *trabajo*, que parte de percibir una situación como algo perturbador, problemático u optimizable, y avanza en considerar que el consultor puede intervenir para contribuir a mejorar o resolver. Orientar, asesorar, es *co-configurar* una ayuda conjuntamente con otros – un equipo directivo, un profesor -; lo que permite analizar la situación desde nuevas *perspectivas*, aflorar dimensiones que pueden no haberse visibilizado o que no se consideraron relevantes. *Asesorar no es suplir la competencia de otros sino, por el contrario, hacerla emerger* (Sánchez y García, en Martín y Solé, 2011).

Por otra parte, ¿qué se entiende por **intervención**? Intervención es un término ambiguo y polisémico, en función del contexto de uso. En el mismo texto, Bisquerra Alsina (op.cit., 1998) define “intervención” como la acción de “*entrar dentro de un sistema de individuos en progreso y participar de forma cooperativa para ayudarles a planificar, conseguir y/o cambiar sus objetivos*” (p.16). Propone desglosar las ideas incluidas en el concepto:

... *entrar*... modelo de búsqueda más que modelo de entrega,

... *dentro de un sistema*...se renuncia a conceptos de causalidad lineal y fenómenos discretos,

...*en progreso*...carácter dinámico y de perspectiva longitudinal, abre lo proactivo y la transformación,

...**participar de forma cooperativa**... rol de facilitador mediador, más que de experto técnico, anticipando el rol de agente de cambio.

...**para ayudarles a planificar, conseguir**...proceso estructurado en fases y coordinadas espacio-temporales, secuenciado, racional, intencional,

...**cambio de objetivos**...carácter contextualizado, adaptado a la necesidad de las personas, bajo prisma colaborativo y de acción social.

Según el Diccionario de la Real Academia, *intervenir* es *tomar parte en un asunto, interponer uno su autoridad, interceder o mediar*. Autoridad e intencionalidad son características básicas de la intervención social, entendida como un proceso de *influencia* que persigue un *cambio*. Para Álvarez y Bisquerra (1998), intervención psico-educativa es: “*un proceso especializado de ayuda. Se propone concretarla o implementarla en relación a la enseñanza habitual, la lleva a cabo un profesional especializado, o un practicante supervisado por aquel. Intenta implicar a profesionales, padres y a la comunidad, con un propósito correctivo, de prevención o/y de desarrollo*”(p.16). ¿Y no se trata de ello también la denominada *intervención tutorial*?

Desde el aporte de los diferentes documentos que funcionan como guías de orientación para el trabajo de los **Equipos de Orientación Escolar**, en nuestro país (Greco M.B. et al., E.O.E, Ministerio de Educación, 2014), se destaca el intento por reflexionar sobre *la dimensión institucional de la intervención*. Según orienta el texto, dicha dimensión debería trabajar para desarticular la fragmentación disciplinar y reconfigurar lugares profesionales habilitando nuevas miradas y prácticas, evitando la cristalización, promoviendo una dinámica de trabajo situacional y permitiendo pensar en la construcción **con** otros de la propia intervención. La intervención será entonces motivo de debate, de intercambio teórico y de análisis de experiencias, ya que repensar la institución y sus modos de organizarse, habilita a ampliar lo que ya sabemos de los sujetos y sus posibilidades de convivir o aprender, evitando categorías que cierran, que fijen identidades rotulándolas, que impidan el trabajo en torno a las relaciones entre sujetos en los marcos que las sostienen.

La *intervención institucional* puede delinearse entonces, también en los dispositivos tutoriales, como una estrategia ante problemáticas puntuales, por ejemplo, situaciones de violencia o problemas en la enseñanza y el aprendizaje, o como abordaje de temáticas de interés para la comunidad en el marco de proyectos educativos, por ejemplo, en convivencia escolar, prácticas de cuidado, promoción de condiciones favorables para aprendizajes y

convivencia, acompañamiento y fortalecimiento de trayectorias. Se destaca la importancia del concepto de *corresponsabilidad* en la intervención educativa (Carballeda, 2007, citado por Greco, 2014) La corresponsabilidad genera la construcción de estrategias colectivas, de miradas interdisciplinarias y de la asunción de la propia responsabilidad, en tanto adulto, docente, directivo, integrante de equipo de orientación, equipo técnico, autoridades, u otros actores y decisores de política educativa. Del mismo modo, el rol del Tutor connota también una figura de la construcción de co-responsabilidad

¿Qué es entonces Orientación Educativa? “Un proceso de acción continuo, dinámico, integral e integrador, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo de su ciclo vital y con un carácter fundamentalmente social y educativo. Esta concepción parte de una postura holística, comprensiva, ecológica, crítica y reflexiva. No sólo debe ayudar, sino también mediar, interrelacionar y facilitar distintos procesos de transformación y/o cambio social o personal.” (Martínez Clares, 2002; Bisquerra Alzina, 1998). Podemos definirla, entonces como: 1) *Ciencia de la intervención con distintas fuentes disciplinares.* 2) *Proceso que supone actuación continua a lo largo del tiempo.* 3) *Proceso de ayuda que debe llegar a todos.* 4) *Que es para todos, no sólo para los que presentan problemas o dificultades de adaptación.* 5) *En todas las edades y a lo largo de todo el ciclo vital.* 6) *Fundamentalmente preventiva, proactiva, potenciando el desarrollo integral, no sólo ni principalmente terapéutica y asistencial.* 7) *Orientación y educación son elementos de un mismo proceso* (op.cit.1998, p.41).

Modelos de Intervención y Orientación Psico-Socio-Educativa de ayer y de hoy

A partir de los aportes que realizó César Coll sobre los *ejes vertebradores* de la intervención (Coll, 1988), se distinguieron en la bibliografía académica, diferentes **Modelos de Intervención Psico-Educativa** (Álvarez y Bisquerra, 1998). Sobre la base de los *modelos básicos* reconocidos en dicho texto, y relevando nuevas figuras en el desarrollo de los modelos de intervención en nuestro medio científico-profesional, distinguimos cinco modelos de intervención/orientación psico-educativa (Erausquin et al. 2007a): 1) modelo clínico o counseling, 2) modelo de programas, 3) modelo de consulta colaborativa, 4) modelo constructivista de asesoramiento, y 5) modelo de animación socio-cultural.

Teniendo en cuenta su presencia en los escenarios educativos escolares actuales en nuestro medio, y en el accionar de diferentes agentes y agencias que globalmente se enmarcan dentro de la “orientación e intervención psico-socio-educativa” (Erausquin, 2007^a), se releva un *giro*

contextualista (Pintrich, 1994, en Baquero, 2002) entre los modelos que fueron dominantes con el auge del dispositivo escolar moderno y la infancia escolarizada, y los que empiezan a desarrollarse y ocupar mayor espacio con la crisis de dicho dispositivo y con la apertura a prácticas escolares *emancipatorias*, sustentadas en paradigmas de derechos humanos y en apuestas colectivas y políticas públicas dirigidas a la inclusión, calidad y construcción de sentido, como vectores centrales de la intervención.

1. Modelo clínico o de atención individualizada: “counseling” (Bisquerra Alzina, 1998). Se caracteriza por la atención individualizada y de actuación directa. Es un proceso de ayuda a la persona en la interpretación de la información educativa, en conexión con sus habilidades, intereses y expectativas. Se realiza diagnóstico individual y se define una estrategia de abordaje. En nuestro contexto, la *derivación* al sistema de salud predominó (Erausquin et al, 2001), siendo escasa la implicación y la operación del agente psi en el ámbito educativo: se derivaba al “alumno-paciente” a su asistencia clínica individualizada. Puede involucrar relación correctiva, diádica, cara a cara, asimétrica, próxima a la psicoterapia u orientación psicológica. Se interviene frente a un problema que se sitúa en la persona. Escasa interacción con otros agentes intervinientes en el contexto escolar.

2. Modelo de programas. Proactivo, contextualizado y dirigido a grupos – ecológico, sistémico -. De mayor aceptación actual en la intervención psicopedagógica, en países con fuerte incidencia de Reformas Educativas como políticas de Estado. Se concreta en un Proyecto o Programa: se planifica, diseña, ejecuta, y se evalúan resultados. La finalidad es el enriquecimiento y potenciación de la comunidad, grupo o individuos Se inicia a partir de las necesidades de los usuarios, detectadas por ellos mismos, o con ayuda de expertos externos. La relación puede ser de colaboración, pero no es simétrica, se reconocen niveles de *experticia* externos al sistema escolar. Fuerte interrelación currículo-orientación. Si colaboran distintos agentes en el diseño y elaboración, puede haber trabajo en equipo.

3. Modelo de consulta. La demanda, generalmente de un docente o directivo, es dirigida a un equipo de orientación o agente psico-socio-educativo. La intervención es fundamentalmente indirecta: el consultante se transforma en mediador con el/los destinatarios, y a través de él trabaja el agente psico- socio-educativo consultado. Comparte con el modelo de programas su carácter preventivo y de desarrollo. Es contextualizado, basado en la colaboración y dinamización del *empoderamiento*, en tramas intersubjetivas o psicosociales más cotidianas y particularizadas, que las del modelo de programas. Ayuda al consultante a adquirir conocimientos y habilidades para resolver el problema, y desarrollar lo

que ha aprendido, para ayudar a otros a aprender. Es un modelo *relacional* de colaboración, con simetría entre consultante y consultor, relación *triádica* consultado-consultante-destinatario para ayudar a éste, sea una persona, un grupo o una comunidad. Puede establecerse una relación de *andamiaje*, ajustable y consciente, entre consultor y consultante, que modela la relación de andamiaje entre consultante y destinatario.

4. Modelo de animación socio-cultural. En él participa el agente psico-socio-educativo como parte de un proceso comunitario de gestión de recursos y estrategias para el logro de objetivos compartidos por una comunidad. Es interdisciplinario, con un sujeto colectivo de gestión, más allá de disciplinas y experticias profesionales, aunque las incluya. Es simétrico, horizontal, igualitario. Predomina la co-construcción de saberes y experiencias, y el empoderamiento y la co-implicación de una comunidad social, no sólo educativa. La decisión, el diseño, la implementación y la evaluación son efecto del compromiso de los actores y las diferentes agencias. Se requiere formación de agentes comunitarios, matrices de aprendizaje, y multiplicadores por intervención indirecta. La participación del profesional psico-socio-educativo – como la de otros – es en tanto agente de cambio, acompañando trayectorias y desarrollos; el sujeto del cambio es un sujeto colectivo: la comunidad.

5. Modelo constructivista de asesoramiento. Es una categoría del modelo de asesoramiento, basado en un enfoque de la educación y del desarrollo esencialmente constructivista e interaccionista en el desarrollo de conocimientos. Es un proyecto de generación de niveles cada vez más altos de *abstracción* y *autonomía* en los sujetos, tanto docentes como alumnos. Parte de las concepciones operantes, en profesores y alumnos, sobre los procesos y modelos de enseñanza y aprendizaje. Favorece la significatividad de los aprendizajes y la relación interactiva entre sujeto y objeto de conocimiento.

El “*giro contextualista o situacional*” (Pintrich, 1994, en Baquero, 2002), identificado en las culturas escolares y también en la ciencia pedagógica y psico-socio-educativa, es compatible con lo que se releva, en investigaciones realizadas en contextos escolares, como predominio significativo de modelos de intervención de los orientadores escolares – psicólogos, psicopedagogos, pedagogos, trabajadores sociales, fonoaudiólogos, médicos y otros -, que se desplaza históricamente desde los modelos “clínicos o de counseling”, hacia los modelos de “ programas”, “consulta colaborativa”, “asesoramiento constructivista” y “animación socio-cultural” (Erausquin, 2007a; Erausquin y Bur, 2013). El giro es hacia modelos que, más allá de sus diferencias y convergencias, pueden ser caracterizados por lo proactivo, lo estratégico, lo inter-agencial, lo constructivo de significados y posibilidades

emergentes, por lo grupal y lo colectivo como agencia de cambio, por la configuración de co-responsabilidad, y por la horizontalidad dialógica en la construcción de problemas e intervenciones.

Modelos de formación docente y desafíos contemporáneos

Modelos docentes: una perspectiva histórico-cultural, pensando cambios y desafíos de la práctica tutorial

Wanda Rodríguez Arocho y Alom Alemán (2009), autoras contemporáneas de la perspectiva histórico-cultural, nos convocan a recuperar una discusión desarrollada por De Lella en 1999, para reflexionar desde dicha perspectiva en la *profesión docente y en los modelos que existieron y existen para la formación en dicha profesión*. Las autoras subrayan la necesidad de trascender, en la formación de los docentes, tanto 1) un *modelo práctico-artesanal*, que propone al futuro enseñante la inmersión en la cultura escolar para aprender a reproducir conceptos, hábitos, valores, moldeados por quienes ya vienen ejerciendo el rol, como 2) un *modelo academicista*, producido por expertos, que se estudia en los libros en base a investigaciones y aplicaciones que han sido probadas como exitosas en otros contextos y otros tiempos, como 3) un *modelo técnico-eficientista*, capaz de formular estrategias de enseñanza efectivas en su aplicación en contextos diseñados desde el mercado, con economía de esfuerzos y eficiencia en procesos y productos.

Estos tres modelos de formación docente, dominantes ya sea por separado o combinados, en diferentes períodos del auge de la *escolarización moderna*, necesitan ser revisados críticamente. Pensando a la escuela, a los sujetos y a la ciencia, en relación a la crisis contemporánea de respuestas a las demandas del conocimiento en la sociedad, de modo de avanzar para construir 4) un *modelo hermenéutico-reflexivo*, que comprenda a la enseñanza como actividad compleja, parcialmente impredecible, de límites borrosos, con un ecosistema inestable y abierto, sobredeterminada por el contexto espacio-temporal y sociopolítico, atravesada por conflictos y valores, y que requiere permanentes opciones éticas, científicas y políticas.

Al mismo tiempo, las autoras señalan el *desafío* de construir dicho modelo, en medio de una profunda fragmentación social, entre instituciones educativas y colectivos caracterizados por rupturas y discontinuidades, o escisiones en las identidades personales y sociales, y dilemas para generar creatividad, innovación, prácticas alternativas, en un sistema que reproduce verticalidad, autoritarismo, segregación de lo diverso. Y es un sistema que aun hoy

pretende homogeneidad, jerarquía genética, unicidad curricular y de formato, en pleno incremento de la heterogeneidad, la desigualdad, la inequidad y la vulnerabilidad socio-económica de grandes mayorías (Rodríguez Arocho y Arom Alemán, 2009).

Modelos de formación docente: una mirada constructivista, pensando en la práctica tutorial

Carles Monereo (2010), en un trabajo reciente sobre formación del profesorado, nos habla de tres *diferentes modelos de formación*, cruzando para su categorización, cuatro dimensiones: 1) enfoque instruccional preferencial, 2) programa formativo, 3) significado que se le da al proceso de “formar”, y 4) metodología y tecnología que utiliza cada uno. La aplicación de las cuatro dimensiones da lugar a tres modalidades diferenciadas que se denominan: 1) pre-constructiva, 2) re-constructiva y 3) co-constructiva.

Modalidad formativa pre-constructiva, que en Psicología de la Educación hunde sus raíces en los trabajos de autores cognitivos como Ausubel o Novak (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978, en Monereo 2010) es en el mundo académico – según Monereo (2010) – el modelo más común y frecuente. Desde esta perspectiva, lo que debe construir el aprendiz docente ya ha sido construido previamente por el formador de manera detallada y unilateral, atendiendo, por una parte, a la estructura lógica de la disciplina y, por otra, a la estructura psicológica del aprendiz, previamente indagada. Se trata de que el docente aprendiz construya un saber, dentro de los límites prefijados por el formador y basándose en un contenido «objetivo». La concepción de fondo es que formar a los profesores es «modelarlos», con el fin de que sean capaces de transferir de manera fidedigna esos modelos a sus clases. Para lograrlo es imprescindible presentar y entrenar el conjunto de operaciones que deberán ejecutarse, incluidas las operaciones internas o mentales que será necesario pensar. Diagramas de flujo, mapas de conceptos y otras representaciones gráficas pueden emplearse como *ayudas externas* para mostrar operaciones y fases a realizar, apoyadas en el diálogo con los participantes para resolver dudas y garantizar la comprensión. El docente en formación, que quizás ha podido demostrar cierta habilidad durante el curso con unos supuestos alumnos, supuestos contenidos y supuestos recursos, difícilmente transferirá y mantendrá esas formas de actuar en un contexto donde los alumnos, los contenidos y los recursos guardan relaciones de dependencia y están inmersos en condiciones sociales muy diferentes.

Modalidad formativa re-constructiva es una alternativa entre formadores críticos y renovadores. Sus fundamentos se nutren de distintas fuentes, detectándose una triple influencia: la idea piagetiana de cambio de los esquemas de acción a través del desequilibrio que produce el conflicto y un subsiguiente proceso de re-equilibración; el movimiento de investigación/acción; y las corrientes de reflexión en y sobre la acción impulsadas por Schön (1998). El principio común es mantener un continuo *bucle* entre la indagación basada en la propia práctica, la reflexión sobre lo indagado y una acción renovada que supere carencias y errores analizados. Que el docente tome conciencia de sus propias concepciones y prácticas, y sea el conflicto entre lo que piensa y hace, y lo que le gustaría pensar y hacer, lo que promueva el cambio. En lo metodológico, esta modalidad deriva en un análisis sistemático de la propia práctica a través de distintos sistemas de auto-observación, como la elaboración de diarios profesionales, historias de vida, anecdotarios, bitácoras, portafolios docentes o análisis de casos. El formador no parte de un programa previo, puesto que los posibles temas y procedimientos a tratar aparecerán en el momento en que los participantes reflexionen sobre sus problemas y prácticas docentes; tampoco se delimita claramente un tiempo de formación, dado que dependerá de los ritmos y profundidad en el análisis de cada participante. El papel del formador es el de fomentar la discusión basándose en documentos elaborados y ayudar a desentrañar conflictos y dilemas.

Modalidad formativa co-constructiva: aboga por una negociación del programa formativo con los profesores, con el fin de ajustarlo a sus necesidades y contextos de trabajo, una negociación acotada sobre temas y experiencias de aprendizaje que considera más apropiados para favorecer un cambio real en las prácticas. En este sentido, la construcción es conjunta, pero el formador guía el proceso. La influencia de autores que adhieren a la teoría socio-cultural de Lev Vigotsky (1934), como M. Cole (Cole y Engeström, 1993), B. Rogoff (1997) o incluso el mismo C. Coll (1990), es clave. Conceptos como andamiaje (Woods, Bruner y Ross, 1976), negociación de significados, apropiación progresiva de procesos a través de la interacción educativa, aprendizaje colaborativo, constituyen la base del enfoque. El formador es al mismo tiempo un mediador y un gestor de recursos que ofrece guías y ayudas de manera gradual, en función de avances y requerimientos de los docentes en formación. Se pretende también que el profesor analice sus prácticas y tome conciencia de sus acciones. No sólo para que pueda distanciarse y analizar sus actuaciones, sino para re-describirlas a la luz de conocimientos y experiencias que le propone el formador u otros participantes, y que suponen opciones de mejora, seleccionadas para promover cambios

significativos y duraderos. Se adoptan métodos basados en la «cesión del control» de las competencias a través del *pensamiento en voz alta*, el análisis de segmentos de interacción profesor-alumnos, e informes retrospectivos de profesores participantes en situaciones de docencia compartida. La formación suele plantearse, tomando como base un proyecto de innovación real que estén desarrollando los profesores en ese momento.

Cambios, ¿en qué y para qué? Todos solemos estar intuitivamente de acuerdo en que es necesario promover cambios en la formación del profesorado, y en que los mismos son urgentes y estratégicos. Pero en realidad, no hay tanto consenso ni proyección conceptual acerca de qué y para qué cambiar. Monereo (2010) señala en esta obra tres posibles fuentes de lo que habitualmente se denomina “resistencia al cambio” de los docentes en formación: “1) los sentimientos de incertidumbre, vulnerabilidad e inseguridad; 2) las frágiles e insuficientes competencias y estrategias personales de los profesores, y 3) la cultura de las instituciones educativas, poco acostumbradas al trabajo colaborativo entre sus distintos estamentos y con una actitud mayoritariamente conservadora frente a las innovaciones”, concluyendo: “se necesita una formación que garantice cierta seguridad y cobertura emocional del profesorado, mayor autonomía con relación a las decisiones que puede tomar, y mayor énfasis institucional en la necesidad de trabajar en equipo e impulsar proyectos de innovación e investigación didáctica que mantengan el compromiso entre los componentes de la comunidad educativa” (Monereo, 2010, p.157).

El breve e indudablemente incompleto *recorrido* que realizamos en este capítulo en materia de la *historización de los modelos* de intervención en la formación de la profesión docente, desde las perspectivas de Rodríguez Arocho y Monereo, nos posibilita destacar, en relación al *tutor en el nivel superior universitario*, que no sólo la profesión psico-educativa ha experimentado fuertes giros y transformaciones culturales, sino también la profesión docente y la propia formación del profesional docente. Así como la crisis contemporánea de las profesiones y la educación, atraviesa los modelos individualizadores patologizantes, que contribuyeron a la segregación de quienes se supuso portaban “necesidades educativas especiales” – que hoy aceptamos que tenemos todos -, y a la localización del fracaso escolar en las mentes individuales y en las (in)capacidades en ellas ubicadas, la *crisis* también atraviesa los modelos de formación docente, la profesión docente misma, lo que concebíamos ayer y en cambio concebimos hoy que es enseñar y que es aprender.

¿Una pedagogía o dos proyectos? Revolución copernicana en la mirada de Ph. Meirieu

Philippe Meirieu es un pedagogo contemporáneo, profundo defensor de la inclusión educativa, que propuso, en Cátedra Abierta del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, la metabolización pedagógica de los conflictos para el abordaje preventivo de la violencia en las escuelas, a través de una enseñanza que luche por la verdad y la justicia, con construcción de proyectos comunitarios, a través del arte y la simbolización, y de la recuperación del valor del descubrimiento y la experimentación activa, para que la verdad no sea del que la trasmite sino del que la descubre, y esté así al alcance de todos (Meirieu, 2009). En una obra ya clásica, “Frankenstein educador” (Meirieu, 1998), el autor propone construir colectivamente un proyecto de educación de niños, niñas y jóvenes, más allá de la “fabricación” por parte del educador de un “otro” según un modelo ya “dado”, a modo de reproducción. Propone desarrollar, en cambio, a través del fortalecimiento y la visibilización de potencialidades, la construcción de sujetos de derecho, en todos los planos del desarrollo, la educación y la salud.

Primeras reflexiones: El proyecto educativo fundacional de la escuela moderna, afirma el autor, fue hacer al otro como una obra que devuelve al creador la imagen de perfección soñada, sin alteridad ni opacidad. Amar a la obra, desde esa perspectiva, es amarse a sí mismo porque se es el autor y amar a quien no puede escapar de *ser fabricado: el ser que se trae al mundo* (Meirieu, 1998). *Educación* puede ser, en cambio, decidir si amamos al mundo lo bastante como para asumir responsabilidad por él y salvarlo de una ruina que, de no haber renovación con la llegada de los jóvenes, sería inevitable. Amar a nuestros hijos lo bastante para no quitarles oportunidad de emprender algo nuevo, que no imaginamos (Arendt, 1996, en Meirieu, 1998).

La revolución copernicana en educación. ¿La pedagogía debe centrarse en el niño exclusivamente? ¿El niño lleva en sí los fines de su propia educación? ¿O su desarrollo depende de la existencia de un entorno estimulante para su inscripción en una cultura? ¿Es la educación la contemplación de algo que se despierta solo, sin ayuda? ¿Es, en cambio, la educación, el proyecto de Pigmalión, del Golem, de Frankenstein, de Pinocho, de una “fabricación” controlada de una máquina, en base a un modelo? ¿Es posible un proyecto diferente de esas dos polaridades: la contemplación de un desarrollo no asistido y la fabricación de un Frankenstein? La tercera posibilidad exige ahondar en preguntas fundacionales de la cultura, en los sentidos de lo humano, más allá de lo esclerosado, de sus fósiles, en los que suelen convertirse los “contenidos” de las disciplinas escolares. La

finalidad de esta *revolución copernicana* es ayudar en el advenir-devenir de un ser, que pueda construirse a sí mismo, desde los interrogantes que plantea la cultura a lo largo de su historia. Un ser que sea introducido, pero no moldeado, que sea ayudado, pero no fabricado, posibilita que sea entonces “obra de sí mismo”. No necesitamos una educación que contemple los dictados de un “niño-rey”, sino una educación centrada en la relación entre el sujeto y el mundo que lo acoge.

Nos ha nacido un niño: no lo hemos hecho, es un don. Sólo esa convicción sostiene la esperanza de que no sea la prolongación del yo, sino el portador de un comienzo, de una invención que renueve los horizontes del ser. El nuevo ser es radicalmente otro, y, con todo, en cierto modo tiene mi “marca”. Sin renunciar a nuestra influencia, ni abolir una filiación sin la cual él/ellas no pueden conquistar identidad en la cultura. *Renunciar a ser la causa del otro*, renunciar a su posesión, no es renunciar a ser su padre o su educador, sino todo lo contrario. Acogerlo como sujeto que está inscrito en una historia, pero también es la promesa de una superación de esa historia.

Un ser se nos resiste. No conseguimos hacer lo que queremos, nuestros alumnos no se dejan convencer. Cuando consienten en hacer lo que creemos útil, lo hacen de otra manera. La indiferencia o la negativa es habitual. Lo normal es que la cosa no funcione. El dilema parece ser: o excluir o enfrentarse, o renunciar o entrar en relación de fuerzas y esgrimir nuestro poder. La exclusión es el signo de un fracaso y no tiene retorno. Hay que entender la necesidad del *conflicto*, en toda educación, en todo desarrollo, y es sabio aceptar que el sujeto no es alguien a quien puedo moldear, sino quien *se resiste*, y es deseable que lo haga, a quien lo quiera fabricar.

¿La trasmisión como quimera? Aprender es tomar información del entorno en función de un proyecto personal (Meirieu, 1998). Por eso, la *resistencia* es irreductible. La trasmisión no es mecánica, no es duplicación de idénticos, sino reconstrucción de saberes que ha de inscribir el que aprende en su *proyecto personal*, y para ello necesita percibir en qué contribuyen dichos saberes a su desarrollo. Sólo el sujeto puede decidir aprender, lo que involucra admitir el no-poder del educador. ¿Esa visión de su no-poder acaso impone el abandono del desafío? No. *Aprender es difícil*, hay algo que sólo el que aprende puede decidir hacer y es irreductible – tirarse al agua sin saber nadar -: y debemos renunciar a ocupar su puesto en esa decisión. No tenemos *poder* sobre esa decisión. Sí podemos tener *poder para construir, no la causa, sino las condiciones de su posibilidad*.

Hacer sitio al que llega: ofrecerle espacios, en la escuela y la familia, para participar en actividades significativas, que pueda equivocarse y volver a empezar, aventurarse sin inquietarse porque lo humillen o le exijan un final determinado. *Espacios de seguridad* para atreverse a hacer lo que no sabe hacer, para aprender a hacerlo, es lo que hace falta fundar en las escuelas, en las familias, en la comunidad.

La conquista de la autonomía. Nadie es del todo autónomo. Es necesario definir un ámbito y un nivel de autonomía, así como medios específicos y andamios, que todo el tiempo guían y se retiran progresivamente. Más bien la pedagogía puede pensarse como un “proceso de autonomización”. Que no es un punto de llegada, que está siempre en cada acto y en cada ayuda, ya que *siempre se trata de apuntalar y desapuntalar* (Meirieu, 1998). Cada vez que un aprendiz se apropia de un saber, lo hace suyo, lo re-utiliza por su cuenta y lo re-invierte, diferente, en otra parte.

Acompañar al otro hacia aquello que nos supera y también lo supera, es educar. La pedagogía, por eso, no es ciencia pura: todo encuentro educativo es irreductiblemente *singular*. El panóptico más perfecto es una cárcel. Y el “mejor de los mundos” – Huxley mediante -, es el peor. Con estas reflexiones, guiadas por Philippe Meirieu (1998), comenzamos a avanzar en nuestra construcción de utopías, para liberar fuerzas y promover visibilidades, entrecruzando experiencias y trayectorias entre educadores que interpelan cotidianamente el trabajo en educación, creando condiciones para aprender y con-vivir, revisando modelos, prismas y categorías de la ciencia moderna, para animarnos a descubrir lo que todavía no está.

Tutores del nivel universitario: construyendo modelos situacionales de intervención, a través de la reflexión sobre la experiencia educativa

En una investigación sobre *tutorías universitarias en la formación profesional* de psicólogos y profesores de nivel medio y superior de psicología, expresaban los tutores participantes:

“El tutor analiza su experiencia de la práctica profesional con los estudiantes, como si estuvieran trabajando juntos en la institución, como si fueran colegas. El conocimiento fluye más dinámica y simétricamente entre unos y otros. Un constante compromiso de los tutores acompaña a los estudiantes en su encuentro con la práctica del rol”.

“Las actividades que los estudiantes realizan, desafían y cuestionan los marcos conceptuales. El feed-back posibilita, pero también exige a los tutores reorganizar las actividades y el conocimiento para alcanzar el mejor vínculo posible entre teoría y práctica”.

“Se debe evitar identificarse completamente con el rol de modelo, “moldeando” una única manera de comportarse como profesional. Debe aparecer la diferencia, el conflicto, la resistencia, porque ello constituye una importante parte del “aprender a ser” y “aprender a hacer” como profesional”.

“El conocimiento es construido o re-construido en base a los obstáculos y a las dificultades de la práctica profesional. Nuestro rol docente es completamente diferente de otros docentes: no desarrollamos sólo discurso sino también acción directa, tenemos que poner el cuerpo, implicarnos en la tarea porque el vínculo es más cercano y el juego interactivo”.

“La relación con los textos y los autores es también diferente. Se diseña día a día, de acuerdo con los intereses de los alumnos, pero principalmente partiendo de los problemas que la realidad presenta para entender y resolver. Es importante desarrollar competencias específicas para ser un tutor. Pero no hemos tenido formación académica o pedagógica específica para aprender y calificar para el rol”. (Erausquin y Basualdo, 2007b).

Retomando los desafíos de una *revolución copernicana* en pedagogía, construyendo nuevos saberes desde el acompañamiento, la problematización, la interpelación, y siempre, a través del explorar y descubrir las potencialidades, los intereses, las vivencias de los estudiantes universitarios, que son también *profesionales en formación*, que a su vez necesitan explorar la cultura a la que proyectan integrarse y ser explorados por ella, porque son su futuro. Para formar tutores del primer ciclo, o tutores para la formación académico profesional de la universidad, es necesario habilitar una *experiencia educativa contextualizada*, como trama y como trayectoria - personal, interpersonal e institucional-cultural a la vez -, como un entretejido de cogniciones y emociones, de actividad y subjetividad, desarrollando la reflexión en ámbitos grupales contenedores, que proporcionen sostén afectivo e intelectual a través de la actividad dialógica, la co-implicación, y el aprender a trabajar juntos (Erausquin y Basualdo, 2007b).

Ello posibilitará enfrentar problemas, explicaciones y debates, transitando desde la biografía escolar hasta la configuración de las situaciones cotidianas del presente y del futuro, revisando creencias, rutinas, estereotipias, resistencias, supuestos, relaciones sociales y proyectos, tanto como contenidos, metodologías y técnicas.

Y además, para construir exogamia, multivocalidad, polifonía, y ampliar las perspectivas de todos por apropiación recíproca, también es necesario desarrollar investigación,

especialmente de tipo etnográfica, basada en bitácoras, diarios de campo, relatos, portfolios, documentos, incluyendo la construcción, de-construcción y re-construcción de *modelos mentales situacionales* (Erausquin y Basualdo 2013; Erausquin et al., 2006) de los tutores, a través de *instrumentos para la reflexión sobre la práctica tutorial* en escenarios educativos diversos y heterogéneos. Eso posibilita avanzar en la construcción de una *cultura para el análisis y resolución de problemas para la inclusión, la calidad y la construcción de sentidos en el aprendizaje* (Daniels, 2003) y el enriquecimiento de *trayectorias de formación universitaria en comunidades de práctica*, habilitantes de experiencias educativas, enmarcadas en zonas de construcción social de conocimientos, competencias e identidades profesionales-personales.

Los desafíos que la investigación sigue señalando como los más difíciles de enfrentar en la intervención psico-educativa, pedagógica y tutorial, son: la co-construcción inter-agencial en el valor para el enriquecimiento y el intercambio que aporta la diferencia, capaz de cruzar y atravesar fronteras y desatar nudos para construir nuevas tramas en un proceso personal y colectivo a la vez (Engeström, 2001, Elichiry et al., 2007).

El *giro relacional en la experticia* (Edwards, 2010) es, entonces, ese proceso de transformación cultural en el cual el experto no es sólo quien sabe mucho de algo, sino también quien es consciente de la necesidad de construir algo nuevo con lo que sabe y con lo que no sabe, y descubrir a quién y con quién puede acercarse a construirlo, es decir, quien tiene conciencia de incompletud, y de la necesidad de convocar al (no)saber de todos para inventar el saber de lo nuevo.

Un tutor de primer ciclo, que trabajaba en ese rol en la formación de ingenieros en una universidad pública, había encontrado un interesante método para articular los contenidos de Matemática, en el primer año de la Carrera de Ingeniería, con las dificultades que un joven – a punto de fracasar en la acreditación de la asignatura Matemática – tenía en su práctica cotidiana laboral, fuera de la universidad. Cuando me explicó cómo lo había descubierto y aplicado a la resolución del problema del joven estudiante – estábamos desarrollando un taller de intercambio de experiencias con tutores universitarios de primer ciclo -, su experiencia pareció destacar algo relevante y significativo, más aún porque se trataba de un tutor alumno, casi un par del estudiante “en problemas”. Al alumno le fue bien y pudo aprobar Matemática, gracias al trabajo que hizo con ese tutor para articular la resolución de un problema vital, laboral, propio, con el uso de una herramienta académica, generalmente percibida como abstracta, conceptual, des-contextualizada, distante de la vida, como la Matemática. Entusiastamente, le pregunté:” ¿Y después del éxito académico de ese estudiante, trabajaste explicando el valor de ese “artefacto”

que habías construido, dialogando sobre él con el profesor de la asignatura?” Su expresión cambió, como si le hubiera hablado de algo impensado o impensable, casi tabú. ¿Cómo interpelar con su descubrimiento la autoridad de un docente designado por concurso, él, un estudiante de tercer año? ¿Cómo no hacerlo?, me preguntaba yo. Esos son los modos en los que la inercia reproductiva nos puede ganar la partida, si no la advertimos a tiempo, convocándonos unos a otros a habilitar la novedad que surge de la “conciencia de incompletud” (Erausquin et alt. 2007c).

Acompañando e interpelando a la vez, en su proceso formativo, a esos tutores que están haciendo historia en la construcción del rol en la universidad, mediante narrativas y reflexiones sobre los descubrimientos que realizan con los estudiantes, co-construímos conciencia los investigadores educacionales con ellos en diálogos de formato individual o grupal, como los que a su vez tienen ellos con los estudiantes universitarios que aprenden la disciplina (Erausquin et alt. 2007c, Kantor, 2001).

Es así como habilitamos *entre todos* la experiencia educativa y la reflexión sobre la práctica, *entramando* trayectorias académicas con trayectorias vitales (Cazden, 2010). Es así que pueden construirse *puentes* que articulen lo familiar y lo extraño, lo cotidiano y lo científico, lo que se enseña mientras se aprende, lo cognitivo y lo afectivo, en una hibridación constructiva y novedosa que registramos como *experiencia singular*.

Parfraseando a Freire (2012): “La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello que está ahí, y porque somos *proyectos* y *tenemos proyectos para el mundo*, que surgen de nuestros sueños y deseos. La educación tiene sentido porque mujeres y hombres aprendieron que se hacen y rehacen aprendiendo y pudieron asumirse como seres capaces de saber que saben y también no saben. La conciencia del mundo y de mí me hacen ser no sólo en el mundo sino *con él* y *con* otros, capaz de intervenir en él y no sólo de adaptarme a él. Cambiar el mundo es tan difícil como posible”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (2004). Analizando unidades de análisis. Los enfoques socio-culturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar: En J. A. Castorina y S. Dubrovsky (comp.) *Psicología, Cultura y Educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky*, 67-79. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional: En *Perfiles Educativos*, Tercera Época, Vol. XXIV, Números 97-98, pp. 57-75, México.
- (2001). La educabilidad bajo sospecha. En *Cuaderno de Pedagogía Rosario* Año IV N° 9, p.71-85.

- Bisquerra Alzina R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Ciss Praxis.
- Cazden, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. Elichiry (Comp). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Cole, M. y Engeström, Y. (1993). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomón (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Coll, C. (1988). *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona, Barcanova.
- Coll, C. (1990): "Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación". En: Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A.: *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II: Psicología de la Educación Madrid, Alianza Editorial.
- Daniels, H. (2003). *Vigotsky y la Pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Edwards, A. (2010) "*Being an Expert Professional Practitioner: the relational turn in expertise*". Dordrecht: Springer.
- Elichiry N., Maddoni P., Aizencag N. (2007) "Los espacios de tutoría: ¿posibilidad de inclusión educativa?" *Revista del Instituto de Investigaciones de Facultad de Psicología Año 12, N° 1, 2007*.
- Engeström, Y. (2001). "Expansive Learning at Work: toward and activity theoretical reconceptualization". *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N° 1. San Diego, USA: University of California & Center for Activity Theory and Work Research, University of Helsinki, Finland.
- Erausquin, C. (2007a). *Modelos de intervención psicoeducativa*. Cátedra II de Psicología Educacional. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Erausquin, C, Bur R. y Ródenas A. (2001). Tensiones que atraviesan la inserción de los psicólogos en las instituciones educativas. *28° Congreso Interamericano de Psicología (SIP) Santiago de Chile. Ficha CEP UBA*.
- Erausquin, C.; Basualdo, M. E. y González, D. (2006). "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de psicólogos en formación sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad". *Anuario XIII de Investigaciones Facultad de Psicología Año 2005, ISSN 0329-5885*.
- Erausquin C. y Basualdo M.E. (2007b) "Zonas de construcción de sentidos de experiencias y desarrollo de competencias en la formación de psicólogos: la perspectiva de tutores de la práctica profesional". *Revista del Instituto de Investigaciones de Facultad de Psicología Año 12, N° 3, 2007*.
- Erausquin, C. et al (2007c). Revisitando la pedagogía con la perspectiva socio-cultural: construir artefactos para desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. *Anuario XIV de Investigaciones Facultad de Psicología Año 2007*.

- Erausquin C. y Bur R. (2013). *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Erausquin C. y D'Arcangelo (2013). Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos. Publicación de Facultad de Psicología UNLP y UBA como Material de Cátedra.
- Erausquin, C. y Basualdo, M.E. (2013). El “giro contextualista en psicólogos y docentes que trabajan en escuelas: la construcción de modelos mentales de intervención sobre problemas situados. En C. Erausquin y R. Bur (Comps.) *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*, pp.67-83. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Freire P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Johnson-Laird, P.N. (1983) *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greco, M.B. (2014). Exploraciones en Psicología Educacional: Escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje. *Anuario de Investigaciones*. Volumen XX. Tomo 1. Facultad de Psicología UBA. 2014.
- Greco, M.B. Alegre S., Levaggi G. (2014) Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. La inclusión democrática en las escuelas. Ministerio de Educación de la Nación. 2014.
- Kantor, D. (2001). La tutoría en los primeros años del nivel medio. Orientaciones para la formulación y el desarrollo de proyectos. Gobierno Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media.
- Martín, E. y Solé I. (2011). *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de Intervención*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Martínez Clares, P. (2002). *La Orientación Psicopedagógica: Modelos y Estrategias de Intervención*. Madrid: EOS Universitaria.
- Meirieu, Ph. (1998). A mitad de recorrido: por una verdadera “revolución copernicana” en pedagogía. En Ph. Meirieu(1998): *Frankstein educador*, (67-96). Barcelona: Ed. Laertes.
- (2009). Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. En *Cátedra abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas. Ciclo videoconferencias. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas* (93- 107). Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Monereo C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis y la intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación* (52), pp.149-178.

- Rodríguez Arocho, W. y Alom Alemán, A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Revista Electrónica* publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Vol. 9, Número Especial (1-21). Universidad de Costa Rica.
- Rodrigo, M. J. y Correa, N. (1999) “Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo”. En J. I. Pozo y C. Monereo. *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje: En J. Wertsch; P. del Río y A. Álvarez. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Sánchez E. y García R. (2011) “Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar”, en Martín E., Solé I. (coords.) (2011) *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de Intervención*. Barcelona. Editorial GRAO.
- Santana Vega, L. (2003). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Schon, D.(1998) *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Vigotsky L. (1934, 1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Grijalbo, México.
- ___ (1986). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. La Plèyade.
- Woods, D.; Bruner, J.S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and psychiatry*.