



ISBN: 978-607-02-0743-3

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Tiburcio Moreno (2011)

“El profesor-tutor universitario en el contexto de la sociedad
del conocimiento”

en *Tutoría y mediación I*,

Patricia Ducoing (coord.),

IISUE-UNAM, México, pp. 233-256.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

10. EL PROFESOR-TUTOR UNIVERSITARIO EN EL CONTEXTO DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

*Tiburcio Moreno**

Educabilidad: la palabra abandonada. El gran envite. La apuesta fundadora: todo niño, todo hombre es educable [...] y la historia de la pedagogía, como la de las instituciones escolares, no es más que la puesta en marcha, cada vez más audaz, de esta apuesta: la opción de la educación en contra de la opción de la exclusión. La trasgresión permanente de todos los fatalismos.

Meirieu, 2004: 47

PRESENTACIÓN

En este trabajo se aborda el tema de la tutoría universitaria: para esto se analizan los cambios que se han dado en el contexto social amplio y que han impactado la cultura y el quehacer de la universidad, lo que, en definitiva, ha llevado a cambios profundos en el profesorado, el cual ha tenido que ampliar y diversificar sus tareas. Entre las nuevas encomiendas se encuentra cumplir con su función de tutor del proceso de aprendizaje de un conglomerado estudiantil cada vez más heterogéneo y cambiante.

Durante largo tiempo, la universidad pública mexicana ha sido elitista y excluyente y, en este afán, ha despreciado y derrochado el talento de muchos jóvenes que no han podido, o no han sabido adaptarse y responder a las exigencias del trabajo académico. No es casualidad que esto suela ocurrir con los alumnos que proceden de clases socioeconómicas desfavorecidas. Pero dicho fenómeno no sólo afecta a estos alumnos; para los jóvenes de los otros estratos sociales, los objetivos declara-

* Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

dos de la escolarización son una retórica vacía que tiene poca relación con su experiencia social. Ellos, muchas veces, tampoco encuentran en la universidad respuesta a sus inquietudes y anhelos, pues las “formas de pensar y hacer la escuela”, los modelos de enseñanza, los modelos de evaluación siguen siendo fundamentalmente tradicionales, sin advertir (o tal vez sí) que la audiencia a la que ofrece su servicio, a la que va dirigido su discurso, ha cambiado radicalmente en los últimos tiempos.

Los cambios que se han suscitado en el mundo, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo pasado, han sido de tal envergadura que han transformado fuertemente el escenario universitario, creando así en muchos aspectos (masificación, mayor presencia de la mujer, de minorías, alumnos mayores que tienen compromisos laborales y familiares y que no disponen de tiempo completo para atender los estudios, estudiantes internacionales, etc.) una realidad educativa distinta.

La transición de una universidad de élites a una universidad de masas ha cambiado sustancialmente la conformación y estructura de las aulas; de grupos bastante homogéneos se ha pasado a grupos heterogéneos en cuanto a la edad de los alumnos, sus condiciones socioeconómicas, intereses, necesidades de aprendizaje, expectativas, etcétera.

[Así, encontramos que] en algunos países, los profesores más antiguos se socializaron en un sistema elitista y los que pasaron a unos sistemas más abiertos han visto el cambio de aspecto del cuerpo estudiantil. En la actualidad, enseñar bien es más complejo porque hay que tener en cuenta más diferencias. A veces, el reto que supone una enseñanza diferenciada puede ser abrumador, sobre todo si algunos estudiantes tienen capacidad para graduarse pero carecen de los conocimientos necesarios para salir airosos en una asignatura o módulo determinado (Knight, 2005: 103).

A medida que la sociedad se ha hecho más compleja, también han cambiado y se han incrementado las expectativas y demandas que ésta tiene puestas en la universidad, fenómeno que se ha visto acelerado, indudablemente, por influencia de la llamada *sociedad del conocimiento*.

Este importante cambio plantea al profesorado universitario enormes retos profesionales; ¿cómo encarar esta nueva realidad educativa ante un público tan diverso?; ¿cómo adaptar la enseñanza de modo que resulte atractiva y estimulante para todos los estudiantes y no sólo para los mejores?; ¿qué hacer con los alumnos que no aprenden o que aprenden de forma más lenta que el resto de la clase?; ¿cómo apoyar a los alumnos que tienen dificultades para aprender ciertos contenidos?... Seguramente estas y otras cuestiones constituyen los dilemas e interrogantes que muchos profesores se formulan en la cotidianidad de su trabajo en las aulas.

No obstante, la universidad mexicana —como muchas otras universidades en el mundo— afronta estos retos a veces de forma acertada y otras veces con dificultades y rezagos. Entre los asuntos aún pendientes de la agenda educativa, se encuentran: asegurar una enseñanza valiosa para todos los alumnos y no sólo para unos cuantos, reducir (o mejor todavía eliminar) el fracaso escolar, brindar una educación que responda a las necesidades personales de los alumnos al tiempo que satisface las necesidades sociales de la comunidad, garantizar aprendizajes significativos, etcétera.

La universidad pública, que alberga en su interior un mosaico diverso de culturas, no puede, no debe ser indiferente a esta realidad. El profesor del pasado, omnipotente, que consideraba que su compromiso consistía en enseñar el contenido de su materia y que no era su responsabilidad si el estudiante aprendía o dejaba de hacerlo, debe ceder su paso a un profesor mucho más humano, sensible, comprometido, responsable, que entiende que su compromiso profesional es lograr que todos los alumnos aprendan y no sólo unos cuantos, y que su tarea consiste en desplegar toda su capacidad, experiencia y recursos profesionales para asegurarse de que así sea.

Lo anterior exige un proyecto educativo personalizado, sensible y atento a las necesidades de los alumnos, incluyente, que valore y respete la diversidad, los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, los diferentes niveles de motivación; que entienda que los puntos de partida no son los mismos y, por tanto, es absurdo pretender que todos los alumnos consigan los mismos aprendizajes al mismo tiempo como si de máquinas programadas se tratara.

Es precisamente aquí donde la tutoría universitaria como estrategia de apoyo cobra especial importancia, toda vez que sirve de engarce entre el alumno y el resto de la comunidad universitaria. Esto exige un profundo conocimiento del alumno por parte de los profesores-tutores y una comunicación abierta, fluida y sincera con él.

LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y SUS IMPLICACIONES EN EL QUEHACER DOCENTE

En 1976, el sociólogo norteamericano Daniel Bell (1976) fue el primero en prever esta era social por venir y acuñó una expresión para referirse a ella: *la sociedad del conocimiento*. Bell describía un cambio que ya había empezado, desde una economía industrial en la que la mayoría de la gente estaba ocupada en producir cosas, a una economía posindustrial en que la mano de obra se iba concentrando cada vez más en los servicios, las ideas y la comunicación. Gran parte de este énfasis, dependería crecientemente de las personas y las instituciones que producían conocimiento: en ciencia, tecnología, investigación y desarrollo.

El citado autor sostenía que el ámbito educativo crecería rápidamente como parte de esta tendencia, de modo que antes del año 2000, Estados Unidos se habría convertido en una sociedad del conocimiento de masas con una cifra desorbitada en la matrícula de educación superior. La profecía de Bell era parcialmente correcta. El acceso a muchos más años de educación pública, a la educación superior y a la educación de adultos continúa en expansión por todos lados. Los jóvenes permanecen en la escuela durante más tiempo, acceden a la universidad en gran número y empiezan el trabajo y las carreras profesionales mucho más tarde. Pero si esto conduce a una sociedad del conocimiento más grande y mejor distribuida es algo que aún no se ha demostrado. Una mayor escolarización no siempre es sinónimo de un mejor aprendizaje.

Para el economista y futurista Peter Drucker (1993), en la sociedad del conocimiento, el recurso básico ya no es el capital o la mano de obra, es y será el conocimiento. El valor lo da actualmente la "productividad" y la "innovación", ambas apli-

caciones del conocimiento al trabajo. Los grupos que lideren la sociedad del conocimiento serán los “trabajadores del conocimiento”.

[Mientras tanto], los economistas liberales y los estrategas de negocios tienden a argumentar que el conocimiento es el recurso fundamental del proceso de producción contemporáneo y las competencias de conocimiento son la verdadera fuente de ventaja competitiva. Comparando el modelo tradicional de trabajo, basado ampliamente en la producción en masa, el nuevo modelo de trabajo requiere la administración de contingencias y “habilidades de innovación” (Mulcahy, 2000: 220).

Por su parte, Castells (1999) utiliza el término *sociedad de la información* para describir este nuevo orden social y económico. En esta sociedad de autocreación y en constante cambio, el conocimiento es un recurso flexible, fluido, en continua expansión y movimiento. Las personas no se limitan a obtener y emplear en el exterior el conocimiento “experto” de las universidades y otros sitios. El conocimiento, la creatividad y la inventiva son intrínsecos a lo que la gente hace. El conocimiento no es sólo un apoyo al trabajo y a la producción, como se planteó en un principio, sino que es la forma clave del trabajo y la producción en sí. La clave para una economía del conocimiento fuerte, sin embargo, no es simplemente que la gente pueda acceder a la información, sino lo bien que sepa procesar esta información. En este sentido, coincidimos en que “para el dominio de la vida moderna no son suficientes sólo determinadas técnicas culturales y determinados contenidos de saber [...] sino, en primera línea, *capacidades* fundamentales, y cualidades de la persona que le posibiliten un obrar bajo las condiciones de la individualización” (Beck, 1997: 149).

En la sociedad del conocimiento, los países se juegan su liderazgo en la capacidad que tengan para la formación de recursos humanos altamente especializados. El conocimiento se ha convertido en una mercancía que se compra y se vende, de allí que las sociedades que tienen mayor capacidad de investigación y desarrollo, de generar —y no sólo de aplicar— nuevo conocimiento, están tomando la delantera en el concierto de los países desarrollados. Precisamente es aquí donde las universidades

—como centros de producción e innovación del conocimiento— tienen un papel clave, toda vez que en su seno la sociedad deposita la confianza para la formación de los individuos que el país requiere, para avanzar en la construcción de una sociedad más próspera, no sólo económicamente sino en todos sus ámbitos.

En este proceso, la universidad no tendría que transmitir contenidos de saber, que probablemente tengan poca relevancia directa para la vida ulterior, sino que tendría que crear, transmitir y acompañar *situaciones de aprendizaje de la experiencia*. En éstas, los jóvenes podrían formar sus propios caminos y sus propias fuerzas por medio de ensayos y hacer la experiencia de sí mismos; también constatar ellos mismos dónde quieren o tienen que seguir aprendiendo, dónde practicar cosas nuevas para resolver en esas situaciones problemas de acción. De esta manera, la escuela adquiere una nueva relevancia como lugar en el que pueden facilitarse este tipo de experiencias individuales pero, sobre todo, donde pueden ser consideradas, valoradas y conscientemente elaboradas de forma personal (*ibid.*).

En el espectro de las universidades públicas mexicanas encontramos diversos problemas que aquejan su funcionamiento y ponen en tela de juicio la calidad de la formación que ofrecen, cualquiera que sea el concepto que se tenga de ésta. Uno de los principales problemas es el alto índice de fracaso escolar, el cual incluye reprobación, bajo rendimiento, repetición de cursos, abandono de los estudios; también podríamos incluir insatisfacción con la formación recibida. Se trata de un tema conocido casi por todos, pero reconocido por menos, al que en algunas universidades apenas recientemente se le ha prestado atención con propuestas, las más de las veces, poco realistas o ingenuas. Todavía hay muchas instituciones donde el fracaso escolar se asume casi como “natural”, toda vez que la universidad ha sido durante mucho tiempo selectiva, y los defensores a ultranza de la tradición, consideran que así debe seguir siendo, so pena de que se ponga en riesgo “la calidad” y “la excelencia” (por supuesto, tales palabras aparecen elegidas y promovidas desde concepciones selectivas y restrictivas de lo que significa educar), como si estas categorías estuvieran reñidas con la justicia y la igualdad de oportunidades, algo que todas las democracias asumen al menos en teoría, olvidándose que son

precisamente estos dos principios los que dan sentido y razón de ser a la universidad pública.

Tenemos hoy que aprender a pensar la escuela de un modo completamente diferente, no más como un edificio donde maestros que saben y alumnos que no saben se encuentran y donde se aprende según un programa, sino como parte integrante de la misma vida social real. La escuela sería entonces la manera en que las oportunidades de aprender que ofrece la vida real se hagan accesibles y sean elaboradas.

Ante este panorama resulta fundamental la figura del tutor que como mediador entre el alumnado y la comunidad universitaria, entre el alumnado y el cuerpo docente, vendría a llenar ese vacío existente que tiene que ver con brindarle al alumno una atención mucho más personalizada, que lo asesora en sus preocupaciones académicas pero también lo escucha y orienta en su desarrollo personal-social, que lo motiva para superar momentos críticos, en otras palabras, que le ofrece el soporte académico, psicológico, moral y emocional para que el alumno, sobre todo el que se encuentra en "situación de riesgo", no sólo consiga permanecer en la universidad, sino que logre concluir sus estudios satisfactoriamente. Estas tareas no deben verse como una carga adicional a la labor del docente, pues forman parte de su quehacer profesional y habitualmente las realiza en su interacción con los alumnos; lo que se busca es formalizar, explicitar y reconocer institucionalmente este trabajo. "No se trata de convertir a los docentes en orientadores. Se trata, simplemente, de hacer más explícita y con mayor protagonismo la función que cada profesor desarrolla de forma espontánea como guía y facilitador del proceso de aprendizaje de su alumnado, tanto en nivel individual como grupal" (Rodríguez, 2004: 57).

Diversas opiniones cada vez coinciden más en que un sistema educativo público fuerte y mejorado es esencial para producir una vigorosa economía del conocimiento y para permitir a los países más pobres que participen en ella en lugar de ser marginados por ella. Pero las escuelas y sus docentes no pueden ni deben dejar de lado su responsabilidad de promover las oportunidades de los jóvenes, su compromiso e inclusión dentro del mundo altamente cualificado del conocimiento, la información, la comunicación y la innovación. Todos los estudiantes deben ser preparados adecuadamente para la sociedad del co-

nocimiento y su economía. Sin embargo, las escuelas que están preparando a los jóvenes para el cambio rápido y la complejidad de un mundo posmoderno y posindustrial continúan enclaustradas en principios modernos e incluso premodernos de la fábrica y el monasterio. Las escuelas siguen regidas por relojes y timbres, niveles y clases; el alumnado es agrupado por edad; se le enseñan conocimientos que debe memorizar siguiendo un currículo estandarizado que es evaluado de modo convencional, sin considerar las preocupaciones de los estudiantes, las familias y las comunidades (Hargreaves, 2003). Y como ya se ha mencionado al inicio de este documento, las condiciones del alumnado han cambiado mucho en los últimos años, de modo que hay un sentir bastante generalizado de que el modelo de escuela tradicional —obsoleto y anquilosado— no responde a su proyecto profesional, por más que la retórica del discurso se empeñe en afirmar lo contrario.

Y no podemos olvidar los cambios sufridos en el contexto social y, específicamente, en los alumnos y alumnas de las aulas que son distintos en la forma de ser, de ver la realidad y de aprender. El alumnado ha sido siempre diferente, pero el cambio generacional era más lento mientras que ahora se precipita, y en muy poco tiempo se dan cambios radicales entre alumnos y alumnas muy cercanos en edad, es posible que las actuales instituciones educativas, herederas de un pasado, no sean del todo adecuadas para enseñar, y aprender, a esa heterogeneidad de alumnado y en el marco de un cambio generacional constante (Imbernón, 2006: 234).

En el siguiente apartado vamos a señalar algunas características que los alumnos universitarios presentan en la actualidad y la forma en que esas características afectan a la docencia.

CAMBIOS EN EL ALUMNADO

En los últimos años se ha ido produciendo un doble proceso: la progresiva masificación de las universidades y la creciente concentración de los estudiantes en ciertas carreras. Como efecto de una valoración de los estudios universitarios como medio de

movilidad social, la expectativa de acceder a la universidad se ha ampliado enormemente. Este proceso obliga a cambiar la concepción elitista de la universidad y las condiciones de funcionamiento que se le atribuyen. Actualmente, la universidad no puede seguir siendo un servicio social reservado para unos pocos sujetos, sino que se debe convertir en una aspiración posible para capas cada vez más extensas de la población. Esa ampliación se produce no sólo en sentido horizontal (más jóvenes de distintas clases sociales y procedentes de distintas zonas geográficas) sino también vertical (sujetos de todo el espectro de edades comienzan o continúan sus estudios universitarios).

Ante esta realidad compleja, conformada por grupos masificados, lo que en ciertos contextos universitarios provoca una renuncia implícita por parte de los profesores y la institución a ofrecer una enseñanza de calidad, y ante la ausencia de políticas claras de orientación profesional, muchos estudiantes optan por un reducido espectro de carreras, generalmente vinculadas a un mayor prestigio social, una mejor perspectiva de salario o una mayor novedad en el mercado de trabajo. Es innegable la importancia que tiene la tutoría para ayudar a paliar algunas de las implicaciones que se derivan del cuadro antes trazado.

Los cambios tecnológicos, sociales, económicos en los que vivimos, requieren una serie de competencias de nuestros alumnos, lo que fortalece el principio de aprender a aprender y la necesidad de un profundo conocimiento de la trayectoria personal y profesional de ellos. Tales cambios describen un escenario complejo y comprensivo, en el cual el alumno universitario ha de recibir una formación que le permita un desarrollo integral. Al respecto se podrían mencionar las ocho competencias clave para el aprendizaje a lo largo de toda la vida que se consideran en el contexto europeo: *Key competences for lifelong learning. A European Reference Framework* (Commission..., 2005: 3): comunicación en lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias interpersonal, intercultural y social, y competencia cívica; competencia emprendedora; y expresión cultural.

Lo anterior conduce a plantear una serie de cuestionamientos en relación con la forma en que las universidades del país están ocupándose de fomentar y desarrollar estas capacidades en el alumnado: ¿el currículo universitario está atendiendo debidamente estas competencias?; ¿además de estas competencias, se incluyen otras que responden a las necesidades y requerimientos del contexto local?; ¿lo está haciendo de manera efectiva?; ¿cómo puede contribuir la tutoría a desarrollar algunas de estas competencias? Los profesores, ¿han sido formados y capacitados para implementar un currículo que promueva estos saberes y habilidades?

Volviendo al tema del alumnado universitario, tenemos que su diversidad está compuesta entre otros rasgos por:

- Mayor porcentaje de alumnado adulto.
- Entrada de estudiantes internacionales.
- Incremento de la mujer en múltiples carreras.
- Estudiantes que compaginan la actividad laboral con los estudios.
- Estudiantes con deficientes estrategias de aprendizaje.
- Estudiantes con diferentes niveles de formación y con distintas expectativas y motivación.
- Estudiantes con experiencia profesional.
- Estudiantes procedentes de minorías.

De los puntos antes enlistados destacan el *proceso de feminización* y la mayor presencia de *estudiantes universitarios como sujetos adultos*. El progreso y un clima social que favorece la igualdad de derechos y expectativas entre hombres y mujeres ha traído consigo una mayor presencia femenina entre la población universitaria. Esta presencia mayoritaria no se da por igual en todas las carreras y especialidades, pero comienza a ser un rasgo común en buena parte de las facultades, sobre todo en las relacionadas con las ciencias sociales y humanidades o las ciencias de la salud. Obviamente, la mayor presencia femenina en las aulas no es algo que vaya a alterar los propósitos ni los contenidos de la formación, pero es posible que condicione los modos de relación entre profesores y alumnos de distintos sexos y, con seguridad, se establezcan nuevos niveles de sensibilidad en los intercambios.

Por otro lado, cada vez hay más personas mayores que inician o continúan sus estudios universitarios. Una característica fundamental de los estudiantes universitarios es que se trata de sujetos adultos, al menos legalmente, en total posesión de su capacidad de decisión. De esa condición general se derivan otras varias que tienen notable relevancia a la hora de desarrollar el trabajo en la universidad.

Los alumnos ingresan a la universidad con unos intereses profesionales específicos. Es decir, en tanto que clientes, hacen a la institución unas demandas concretas. Esto supone que la universidad debe ampliar y diversificar la oferta educativa de modo que se adapte mejor a las expectativas diferenciadas de los alumnos. Una de las prerrogativas de los adultos es que “saben lo que quieren” y se les reconoce el derecho a orientar su vida, a hacerse un proyecto de vida. Eso no siempre sucede así en las universidades (Zabalza, 2002).

El hecho de ser estudiantes universitarios significa que poseen un amplio *background* cultural y experiencias previas. Eso supone que la universidad ha de plantear su oferta a un alto nivel, tomando en consideración los conocimientos previos pertinentes. Los alumnos tienen que responder, en muchos casos, a demandas ajenas a lo estrictamente académico, dado que su estatus de estudiante es incompleto: en unos casos se trata de personas casadas o con obligaciones familiares; otros tienen un puesto de trabajo que deben atender; a veces viven alejados de los centros universitarios, etc. Con frecuencia, esto les impide asistir regularmente a clase, lo que genera la necesidad de sistemas docentes alternativos.

Ante este mosaico variopinto en las universidades mexicanas encontramos alumnos con condiciones de entrada deficitarias; se trata de individuos con dificultades económicas, que carecen de los conocimientos y habilidades previos para desempeñarse con éxito en los estudios elegidos; que estudian una carrera que no era la que preferían (al menos no como primera opción); con bajos niveles de motivación; con estilos de aprendizaje que no se corresponden con los estilos de enseñanza de sus profesores y, en algunos casos, con antecedentes de fracaso escolar, etcétera.

Ante este panorama nada halagüeño, la tutoría se convierte en una herramienta esencial que ofrece soporte a los alumnos para afrontar las dificultades y demandas que les plantea su pro-

yecto de formación. Pero, la tutoría no debe ser vista como un servicio complementario o adicional que la institución brinda a los alumnos, sino como parte integral del programa educativo.

Ante la complejidad de la enseñanza es fundamental que se haga hincapié en el carácter integral y continuo de la tutoría y en la necesidad de no obviar ninguno de los objetivos que la definen ya que su bondad radicaré en esta integración que es la que le permite a los alumnos sentirse acompañados en su proceso educativo y no sólo recibir atención si hay dificultades, problemas o ante una situación puntual de toma de decisiones sobre los itinerarios profesionalizantes (Moreno, 2003: 99).

LA FIGURA DEL PROFESOR-TUTOR

En el apartado anterior hemos abordado algunos cambios que se han suscitado en la conformación del alumnado universitario, en esta sección vamos a referirnos al otro sujeto del binomio pedagógico: el tutor y la relevancia de su tarea.

Desde que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2001) en la década pasada, impulsara y promoviera un modelo institucional de tutorías para la educación superior, se han celebrado innumerables foros, jornadas y encuentros para debatir sobre el tema, se han publicado diversos trabajos acerca de experiencias en distintas instituciones, lo que revela la importancia que a través del tiempo ha ido cobrando el tema de la tutoría universitaria.

En las páginas siguientes vamos a dedicar un espacio para aludir al conjunto de capacidades y condiciones que, a nuestro juicio, el profesor-tutor debe reunir, para responder satisfactoriamente a las nuevas/viejas demandas que se plantean a la universidad y al profesorado, sin aspirar por supuesto, a delimitar el perfil de un profesor-tutor ideal, porque ya sabemos que no existe y, además, porque la realidad es demasiado dinámica y compleja como para pretender definir un modelo que pueda operar en cualquier universidad por igual. En estos temas —como en casi todos los asuntos educativos— la historia y el contexto de cada institución van a determinar la viabilidad y posibilidades de la propuesta que se formule.

El proceso de masificación que mencionamos en párrafos anteriores, no sólo se refiere a que aumenta el número de estudiantes, es indudable que este fenómeno afecta de manera directa o indirecta a muchas otras variables por la “cantidad” de estudiantes a los que hay que atender, entre las cuales se destacan las siguientes:

- La necesidad de trabajar con grupos muy grandes.
- Mayor heterogeneidad de los grupos.
- Menor motivación personal con que acceden a los estudios.
- La necesidad de reclutar precipitadamente nuevo profesorado o bien de que inicie su trabajo antes de encontrarse en condiciones idóneas para hacerlo.
- El afianzamiento del modelo clásico de la lección magistral para grupos amplios ante la imposibilidad de desarrollar otro tipo de procedimientos individualizados.
- Menor posibilidad de responder a las necesidades particulares de cada alumno.
- Escasa posibilidad de organizar (planificar y hacer el seguimiento) en buenas condiciones los periodos de prácticas en escenarios profesionales reales.
- Énfasis en una evaluación homogénea y con métodos convencionales (exámenes de papel y lápiz).

Por otro lado, en los últimos años las universidades mexicanas se encuentran imbuidas en importantes procesos de reforma e innovación, la mayor parte de ellas ha cambiado —o está en ello— su modelo educativo y su modelo curricular. Siguiendo tendencias mundiales han optado por un modelo educativo —en algunos casos basado en competencias— flexible, centrado en el alumno, orientado a la internacionalización, etc. Uno de estos cambios relevantes para la enseñanza universitaria, sin duda, ha sido situar al alumno en el centro del proceso educativo, lo que implica, entre otras cosas, trasladar la responsabilidad de “enseñar” del profesor al “aprender” del alumno, por lo que las formas tradicionales de estudio (“un manual y una buena memoria” o la repetición de tareas muy parecidas a las expuestas en el aula) posiblemente se muestren ineficaces y, de la misma forma, los papeles tradicionales desempeñados por el profesor y el alumno también pueden mostrarse poco efectivos (Cruz, 2005).

Si las más recientes reformas de la educación superior ponen al alumno en el epicentro del proceso y abogan por darle una atención personalizada, es fácilmente comprensible la importancia de la tutoría en este esquema. Así, los servicios de tutoría se convierten en un elemento clave del proceso educativo, lo cual representa para el profesorado nuevos retos: afrontar la diversidad del alumnado, acompañarlo en sus procesos de aprendizaje y facilitarle un desarrollo integral que lo prepare para la vida. Esto sólo se puede desarrollar si el profesorado asume la función tutorial como una parte de la función docente e investigadora.

Pero bien sabemos que las reformas y propuestas de innovación educativa no se convierten en realidad por decreto, ni por disposiciones de la política educativa por mejor intencionadas que éstas sean, “si algo hemos aprendido en las últimas décadas, es que cambiar la declaración sobre las finalidades de la educación, los currícula, los procedimientos o las leyes, no garantiza, en absoluto, los resultados esperados” (Sarason, 2003: 82). Todo parece indicar que se requiere algo más que eso: un cambio profundo en la cultura escolar y contar con la complicidad y el respaldo del profesorado. El cambio es complejo pero posible (Fullan, 2002), y no puede darse a espaldas del profesorado e ignorando sus preocupaciones, proyectos, expectativas y condiciones laborales.

Los nuevos modelos educativos para la educación superior, que apuntan los reflectores hacia el alumno —se insiste en que se trata de un paradigma centrado en el aprendizaje— corren el riesgo de opacar o desdibujar al otro actor central del proceso: el docente, olvidándose que sin el compromiso y participación de éste, cualquier propuesta de reforma parece condenada al fracaso.

En este documento quiero enfatizar que está muy bien volver la mirada al alumno y su aprendizaje, pero sin que eso signifique que la figura del docente quede reducida casi a la de mero espectador del proceso, porque entonces estaríamos dando bandazos de un extremo a otro. Antes defendíamos un paradigma centrado en el docente y la enseñanza, y hoy abrazamos un paradigma centrado en el alumno y su aprendizaje. Hay que tener cautela con las propuestas que se adoptan, quizá lo más valioso en estos casos sea guardar una postura más mesurada y darle el justo valor que merece tanto la enseñanza como el apren-

dizaje, es decir, no descuidar ni al alumno ni al profesor, porque ambos son esenciales para que el aprendizaje pueda ocurrir.

Con lo anterior quiero llamar la atención respecto a la importancia que tiene el profesorado y su formación, pues sólo si contamos con un colectivo docente profesional, que conoce y entiende profundamente la complejidad que entraña la formación del ser humano, y además, se compromete con esta difícil tarea, estaremos en condiciones de garantizar que la tutoría cumpla plenamente su cometido. En este sentido, comparto las palabras de Escudero Muñoz (2006) cuando afirma que, si hubiera que elegir entre un profesor técnicamente bien equipado, pero cínico, y otro profundamente humano pero respetuoso, abría que optar por el segundo. Lo que no significa abrir ninguna puerta al desprecio de la inteligencia sino, por el contrario, insertarla dentro de un proyecto que obedece y ha de ser inexcusablemente humano y social.

El tutor universitario es aquel profesor que ha de tener una motivación y preparación para la docencia, así como un interés por el desarrollo del sujeto como persona, como alumno y como futuro profesional. Su tarea va a consistir, fundamentalmente, en la formación. Uno de los componentes de ésta es la acción tutorial y, para desarrollarla, se requiere el desempeño de unos roles y funciones.

En la literatura especializada sobre el tema se puede encontrar un abanico bastante amplio de funciones, donde se identifican unos de carácter académico (tutoría académica), otros que potencian la relación personal, y finalmente, los que se centran en la acción orientadora (tutoría de asesoramiento personal y profesional). Estos roles y funciones se desarrollan a través de la relación tutorial. Esta relación se puede afrontar de forma individual o grupal. Cada uno de estos tipos de relación tutorial, para que sea efectiva, supone unos requisitos y una estructura organizativa diferente. No está por demás insistir en que es necesario adecuar la modalidad a las necesidades planteadas en la acción tutorial, teniendo presente la situación real donde se va a intervenir.

Aunque ya hemos mencionado que no existe un modelo ideal de profesor-tutor que resulte válido para todos los contextos y situaciones, sí que existen algunas competencias y características que son básicas en el desempeño de la acción tutorial, y

que sería deseable que estuvieran presentes en aquellos que se dedican a esta importante función pedagógica.

El profesor-tutor requiere unas competencias cognitivas: *saber* (conocimientos) y *saber hacer* (competencias prácticas) y, a su vez, ha de disponer de unas competencias interpersonales: *saber estar* (actitudes y comportamientos sociales) y *saber ser* (actitudes y comportamientos personales):

Competencias		
Roles	Cognitivas	Social-relacional
Profesor-tutor de asignatura	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre la realidad de la carrera. • Conocimiento de las opciones curriculares. • Conocimiento y estimulación de los procesos de aprendizaje. • Conocimiento y facilitación de la integración del alumnado al ámbito universitario. • Estimulador de la participación en actividades extraacadémicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud para la relación interpersonal y la comunicación. • Capacidad de trabajo en equipo. • Trabajar de forma interdisciplinaria y participativa. • Aceptación y comprensión de la situación del alumnado.
Tutor académico	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los diferentes ámbitos profesionales para los que se prepara el alumnado. • Conocimiento de las diferentes ofertas de formación continua y ocupacional, programas nacionales e internacionales, intercambio académico y profesional, etcétera. • Conocimiento de los diferentes servicios especializados que ofertan las distintas instituciones en el nivel de inserción sociolaboral y de formación continua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud positiva ante la planificación. • Predisposición a la innovación y el cambio. • Respeto a la diversidad. • Integración en la vida de la institución y en contexto donde trabaja. • Actitud para abordar los problemas de forma positiva.
Tutor de asesoramiento personal	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para afrontar el conflicto personal y de los demás de forma reflexiva y cooperativa. 	

Este esquema es una adaptación del cuadro propuesto por Rodríguez Espinar (2004).

Al respecto, cabría considerar que “aprender a ser un buen profesor supone descubrir los propios valores, autoteorías, pensamientos e identidades, así como adquirir las otras formas de conocimiento necesarias para estimular ese aprendizaje valioso y complejo que puede involucrar al estudiante como persona completa” (*ibid.*: 39).

Desde luego que podemos enlistar un gran número de cualidades, competencias y habilidades que debe poseer un buen tutor, sin embargo, en esta sección vamos a centrar la atención en dos puntos que consideramos relevantes y a los que no siempre se les presta la debida atención cuando se aborda la temática de la tutoría universitaria, quizá porque se creen más adecuados para niveles educativos no universitarios, nosotros no lo consideramos así en absoluto, se trata *del cuidado personal y el respeto mutuo*.

a) La importancia de crear estructuras para el cuidado personal

Las relaciones son muy importantes para el aprendizaje. La confianza de los alumnos en sus profesores los ayuda a desarrollar el compromiso y la motivación necesarios para hacer frente a tareas de aprendizaje retadoras.

Los mejores profesores diseñan cuidadosamente tareas y objetivos de aprendizaje para promover la confianza y para infundir ánimo, pero proporcionando a los estudiantes grandes desafíos y haciéndoles sentir que se enfrentan a ellos con suficiente solvencia. También reconocen que la cultura de algunas aulas produce estudiantes bulímicos, anima a los alumnos a poner énfasis en la regurgitación de datos y la consiguiente purga (Bain, 2006: 52).

Las relaciones y la comprensión de los alumnos por parte de sus profesores los ayuda a que desarrollen el compromiso y la capacidad de superar las dificultades que siempre acompañan al aprendizaje, sobre todo cuando es más ambicioso. Una de las claves de las relaciones entre profesores y alumnos es la continuidad y el respeto mutuo.

Para que los profesores lleguen a conocer las mentes y los corazones de sus alumnos, y para que éstos desarrollen las competencias que persiguen las escuelas, unos y otros han de pasar bastante tiempo juntos. La importancia y la cercanía de esa continuidad se puede apreciar bastante bien al observar las que suelen ocurrir entre entrenadores y atletas, que necesitan hasta años para formar un buen equipo, o entre músicos y sus profesores, que han de trabajar codo a codo largo tiempo para alcanzar altos niveles de competencia. El éxito depende tanto de la intensidad de las relaciones —que es precisa para que el entrenador comprenda en profundidad el estado emocional de sus pupilos y los recursos de los que echar mano para activar su motivación— como del conocimiento preciso de sus estilos de aprendizaje y sus habilidades técnicas. Lo más importante es que los profesores y alumnos se conozcan entre sí, que los profesores lleguen a conocer cómo aprende cada alumno y los alumnos sepan a qué profesores pueden acudir para recibir distintos tipos de ayuda.

Los profesores, como tutores, conocen a sus estudiantes desde una perspectiva personal así como académica y, al trabajar en equipo, pueden ayudarse mutuamente a resolver problemas relacionados con estudiantes individuales y su enseñanza. Esta forma de organización resulta mucho más efectiva para el aprendizaje.

Las escuelas centradas en el sujeto que aprende, en Estados Unidos, están creando nuevas estructuras para organizar el trabajo de los profesores y alumnos en las que unos y otros puedan sentirse mutuamente implicados. Estas estructuras disponen de más tiempo cada semana para el trabajo en profundidad, así como mayores posibilidades de establecer relaciones a largo plazo. Las evidencias disponibles demuestran que se consiguen mejores resultados a través de modelos escolares “personales y comunitarios”: escuelas más pequeñas que proveen experiencias comunes de aprendizaje, oportunidades para el trabajo cooperativo y estructuras que permitan sostener relaciones continuadas, así como una mayor participación de las familias, los profesores y los alumnos. Organizar a las personas de modo que pueda surgir el sentido de comunidad es algo fundamental para que emerja y se mantenga el sentido del compromiso con la educación (Darling, 2001).

b) *El respeto mutuo*

Aquellos entornos en los que se trata a los alumnos como personas, también contribuyen a elevar las probabilidades de que las relaciones escolares se sustenten sobre el respeto y la atención personal en lugar de sobre interacciones basadas en amenazas o sanciones. Es más posible que valores como la confianza, la justicia, la generosidad y la tolerancia, puedan cultivarse cuando los profesores-tutores conocen a los alumnos lo suficiente como para fundamentar sus expectativas sobre un conocimiento de primera mano y cuando la confianza puede reforzarse por la experiencia compartida.

McLaughlin, referido por Darling-Hammond (2001), después de una investigación de cinco años sobre escuelas secundarias, revela que los alumnos decían: el modo en que los profesores te tratan como estudiante —o en realidad como persona— es algo que dentro de una escuela influye poderosamente sobre el rendimiento académico, sus sentimientos de vinculación y pertenencia a la escuela, y su implicación en ella, y por extensión, sobre el modo en que imaginan su futuro académico dentro de ésta. Aunque estos datos corresponden a otro país y nivel educativo, no distan tanto de lo que ocurre en muchas universidades de nuestro país, donde la invisibilidad o el anonimato de los alumnos es una práctica habitual y donde nadie conoce su nombre ni se preocupa de si asisten a clases o no. Las relaciones entre los profesores y los alumnos están basadas en la desconfianza mutua y en un tratamiento autoritario, sobre reprimendas y un conjunto de reglas que no se cumplen.

Los modelos autoritarios de relación, que se sostienen sobre un régimen de duras sanciones, lo que hacen es incrementar el malestar de los alumnos, las conductas de indisciplina y reducir las posibilidades de afrontar los problemas de forma constructiva. Al respecto, Ulrich Beck (1997) advierte que en el mundo contemporáneo el maestro en su rol tradicional de *transmisor* de orientaciones relevantes y de conductas exitosas desde el punto de vista social, ha perdido su valor, lo que el maestro podría imponer como *buena conducta*, ya no se sostiene socialmente, ni se fundamenta ideológicamente, pues tiene el olor de lo añejo, de lo retrógrado.

los maestros se definen a sí mismos cada vez menos como transmisores de orientaciones de acción y de actitudes valorativas, y reducen su propia función a la transmisión de saber, ellos mismos se dan de baja como *educadores*, reaccionan a veces de un modo hasta violento ante la tendencia social, también perceptible, a exigir de ellos que compensen la educación que ya no brinda la familia, o bien los déficits de esa educación.

En entornos escolares salubres, estudiantes y profesores reciben con frecuencia formación en resolución de conflictos y mediación, con la idea de que los conflictos no se enquisten ni aumenten, sino que sean abordados mediante la negociación en lugar de los castigos, que por sí mismos no contribuyen a propiciar buenos comportamientos. De ese modo, los propios estudiantes han de participar en la construcción de reglas escolares y contribuir a que sean razonables y justas. Una vez que tienen *propiedad* sobre éstas, han de seguirlas y asumir la responsabilidad activa y voluntaria de su cumplimiento en vez de vulnerarlas. Por ejemplo, una estrategia frecuente es que aquellos alumnos con mayores problemas reciben sus cuotas correspondientes de responsabilidad, asumiendo papeles de mediadores entre iguales; también pueden convertirse en líderes útiles y constructivos al ofrecerles un marco de referencia efectivamente participativo y responsable.

Aunque hay algunas instituciones educativas bastante grandes que también trabajan en forma similar a la antes descrita, suelen ser raras. En organizaciones enormes e impersonales, donde los sujetos que las habitan llevan como una carga las responsabilidades y las relaciones no son lo suficientemente estrechas como para permitir el conocimiento directo de los demás, es fácil pensar que los sistemas de reglas impuestas y las sanciones son la única manera de sobrevivir y mantener el control. Cada regla es una respuesta a algo que funciona mal o refleja la teoría de que seguramente funcionará mal si no está todo previsto y reglado. No es extraño, por lo tanto, que muchas escuelas grandes difundan un mensaje según el cual necesitan defenderse a sí mismas de los estudiantes. No se pueden permitir el pensarse para los estudiantes.

Las escuelas autoritarias persiguen el control mediante la imposición de reglas. Aquellas en las que prevalece la autoridad persiguen el respeto mutuo y la toma democrática de decisiones (Darling, 2001).

REFLEXIONES FINALES

La universidad pública tiene la responsabilidad de asegurar una *buen educación* de todos los alumnos, especialmente de aquellos que proceden de ambientes depauperados, cumpliendo así con su compromiso de reducir la brecha entre clases sociales. "Hablar de una buena educación como un bien social que hay que garantizar a todos coloca al profesorado en un espacio compartido de responsabilidades con otros agentes escolares y fuerzas sociales" (Escudero, 2006: 29).

Los centros de enseñanza son uno de los espacios a los que compete de manera más decisiva la apuesta por una verdadera educación moral, en estos momentos de fuerte individualismo e insularidad. Es aquí donde las generaciones jóvenes tienen que aprender a ver la sociedad como una construcción colectiva que requiere la participación de todas las personas, desde posturas de crítica, de colaboración, respeto, responsabilidad, solidaridad y ayuda (Torres, 2001).

Esto necesita un cambio profundo en las formas de pensar la universidad y su quehacer, lo cual pasa forzosamente por prestar especial atención a las formas en que se organizan y gestionan los espacios educativos, así como a los programas de formación del profesorado y sus condiciones laborales. Lograr que la tutoría realmente funcione en la práctica, implica desechiar o remover esquemas muy arraigados entre los profesores, que como rémoras les impiden tener una relación y un trato más humano con sus alumnos.

La formación del profesorado sigue sobre la mesa como uno de los nudos gordianos que cualquier sociedad y sistema educativo ha de deshacer para proveer a la ciudadanía el derecho debido a la educación. Cualquier sistema educativo que se deje interpelar por los tiempos combatientes y sus demandas no sólo tiene que revisar estructuras escolares, la organización, el gobierno de la educación y el currículum escolar, sino que tam-

bién ha de prestárseles una atención inexcusable a las personas que en él trabajan. Cómo los docentes viven y sienten su profesión y su quehacer; cuáles son sus inquietudes y aspiraciones; cuáles sus creencias, capacidades y compromisos; sobre qué bases asientan su personalidad profesional y el desarrollo de ella, etc., son cuestiones de ayer y de hoy que siguen poniendo la formación inicial y el progreso docente en el primer plano de cualquier agenda educativa consistente (Escudero, 2006).

Los profesores universitarios tienen la necesidad crítica de sentirse valorados por su influencia en la vida de otros, saber que forman parte de un esfuerzo colegiado más amplio, que sus perspectivas y aportaciones pueden ser útiles para mejorar la calidad de la universidad y que son importantes. Hacen falta oportunidades para que los administradores y los profesores participen y “vayan de la mano” en cuestiones que afecten a toda la universidad (Knight, 2005).

Uno de las dificultades principales para que el profesorado universitario asuma plenamente su rol de tutor mediador es que no ha sido formado para la docencia; en el mejor de los casos, son especialistas en determinadas disciplinas, pero ignoran temas fundamentales como: psicología del adolescente y del adulto, la importancia de la motivación en el aprendizaje, pedagogía, teorías del aprendizaje, estilos de aprendizaje, etc.; lo que explica en parte, su reticencia a participar en esta tarea que algunos consideran propia de pedagogos, psicólogos y psicopedagogos.

A pesar del progreso conceptual que se ha venido dando en los últimos tiempos, y que ha sido constatado en la pedagogía a favor de la consideración del alumno, sigue siendo difícil para los docentes atender las distintas necesidades de los educandos, al no disponer con frecuencia de un marco teórico y de referencias que les brinden instrumentos de análisis y reflexión sobre la práctica educativa. En suma, se les dificulta comprender cómo aprenden nuestros alumnos (Canales, 2007: 123).

Para finalizar este documento afirmamos que la escuela no produce nada. Forma. Permite a los individuos adquirir conocimientos, competencias y capacidades, el gusto de saber, el

sentido del análisis y el espíritu crítico. Todas ellas cosas que, precisamente, no se ponen en circulación en el sistema de producción cuando se acaba la clase. Todas ellas cosas que dependen, en realidad, de habilidades mentales invisibles: invisibles porque la observación directa no permite constatar su existencia con toda seguridad; invisibles porque sólo pueden mostrarse al cabo de mucho tiempo y de una forma totalmente imprevisible (Meirieu, 2004).

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES (2001), *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, México (Serie Investigaciones).
- BAIN, K. (2006), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia, Universidad de Valencia.
- BECK, U. (1997), *Hijos de la libertad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BELL, D. (1976), *El advenimiento de la sociedad posindustrial*, Madrid, Alianza.
- BENITO, A. y A. Cruz (2005), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Narcea.
- CANALES RODRÍGUEZ, E. L. (2007), "Estrategias para propiciar un aprendizaje crítico y reflexivo con base en una docencia de calidad", en Concepción Barrón y Edith Chehaybar (coords.), *Docentes y alumnos. Perspectivas y prácticas*, México, HSUE-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 107-145.
- CASTELLS, M. (1999), *La era de la información: economía sociedad y cultura*, Madrid, Alianza.
- Commission of the European Communities (2005), *Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*, Bruselas.
- CRUZ, A. (2005), "Seguimiento académico del alumno", en A. Benito y A. Cruz, *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Narcea, pp. 65-86.

- DARLING-HAMMOND, L. (2001), *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, Madrid, Ariel.
- DRUCKER, P. (1993), *Post-capitalist society*, Nueva York, Harper Collins.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2006), "La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos", en J. M. Escudero Muñoz y A. Gómez, *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Octaedro, pp. 21-51.
- FULLAN, Michael (2002), *Liderar en una cultura de cambio*, Barcelona, Octaedro.
- HARGREAVES, A. (2003), *Enseñar en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Octaedro.
- IMBERNÓN, F. (2006), "La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento", en J. M. Escudero Muñoz y A. Gómez, *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Octaedro, pp. 231-243.
- KNIGHT, P. (2005), *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*, Madrid, Narcea.
- MEIRIEU, P. (2004), *En la escuela hoy*, Barcelona, Octaedro.
- MORENO OLIVOS, T. (2003), "Creación de una propuesta institucional de tutorías para la enseñanza superior: el caso de la Universidad de Quintana Roo", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXII (1), núm. 125, enero-marzo, pp. 93-118, México, ANUIES.
- MULCAHY, D. (2000), "Training for new times: changing relations of competence, learning and innovation", en *Studies in Continuing Education*, vol. 21, núm. 2, Melbourne.
- RODRÍGUEZ, S. (coord.) (2004), *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*, Barcelona, Octaedro.
- SARASON, S. (2003), *El predecible fracaso de la reforma educativa*, Barcelona, Octaedro.
- TORRES, J. (2001), "La construcción de la escuela pública como institución democrática: poder y participación de la comunidad", en José Gimeno (coord.), *Los retos de la enseñanza pública*, Madrid, Universidad Internacional de Andalucía/Akal, pp. 105-146.
- ZABALZA, M. A. (2002), *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Madrid, Narcea.