

LA TUTORÍA EN LA ESCUELA

Fascículo I

Notas para una historia



MINISTERIO de
EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA
PRESIDENCIA de la NACIÓN

Presidente de la Nación

Dr. Néstor Kirchner

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

Lic. Daniel Filmus

Secretario de Educación

Lic. Juan Carlos Tedesco

Subsecretaria de Equidad y Calidad

Lic. Alejandra Birgin

Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Área Educación Secundaria

Anahí Guelman, *Coordinadora*

Autores:

Felicitas Acosta

Daniel Pinkasz

Área de Producción Editorial

Coordinación editorial: Agencia Desarrollos editoriales

Edición: Clara Saccone

Diseño de tapa e interior: Juan Balaguer

LA TUTORÍA EN LA ESCUELA

Notas para una historia



MINISTERIO DE
EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA
PRESIDENCIA de la NACIÓN

Introducción	3
I. El pasado de la escuela.....	4
II. El encuentro entre las tutorías y la escuela secundaria de masas	8
III. Las tutorías en la escuela secundaria argentina. Entre nuevas funciones profesionales y nuevas formas de pensar la escuela	15
A modo de cierre de un recorrido.....	23
Bibliografía.....	24

Desde hace varios años circulan propuestas y se han desarrollado múltiples experiencias para incorporar, bajo diversas formas y con distintos propósitos, la función de tutoría en la escuela secundaria argentina. En este cuadernillo vamos a proponer una mirada amplia sobre esta noción con el propósito de ofrecer elementos para la reflexión sobre sus significados actuales y sobre sus posibilidades pedagógicas.

Sobre este tema surgen varias preguntas: ¿a qué llamamos tutoría?, ¿cuáles son sus orígenes?, ¿qué relación tiene con la escuela y con el surgimiento de los sistemas educativos y con la expansión de la enseñanza secundaria en nuestro país y en el mundo?, ¿a qué necesidades responde?, ¿cuáles han sido sus sentidos en la escuela secundaria argentina?

Para responder a estos interrogantes presentaremos en el apartado I, una breve perspectiva histórica del surgimiento de la escuela moderna en la que argumentaremos que la función tutorial se origina alrededor de la tensión entre la atención colectiva y la atención individualizada. En el apartado II, expondremos un panorama sobre la manera en que fue asumida esta función en distintos países a partir de la ampliación del acceso a la escuela secundaria durante la segunda mitad del siglo XX. En el apartado III, situaremos los intentos de incorporación de la función tutorial en la Argentina en el marco de las reformas introducidas en la escuela secundaria tradicional. El argumento central de este apartado es que en nuestro país, la noción de tutoría y de orientación escolar en el ámbito de la educación pública formó parte de un conjunto de funciones complementarias a la docencia frente al curso y que, en años recientes, tomó forma la idea de que la función de tutoría debiera ser parte del replanteo del modelo de escuela secundaria tradicional.

En educación, la noción de "tutoría" se emplea en relación con las propuestas pedagógicas dirigidas a una persona o hacia un grupo de personas, por oposición al tratamiento pedagógico colectivo que supone la enseñanza en el marco de una clase. Esta oposición entre atención diferenciada y atención colectiva no es nueva en la pedagogía; puede rastrearse en los orígenes de la escuela moderna.

La "escuela" medieval suponía una relación individual entre un maestro –la figura de alguien que enseña– y sus alumnos o discípulos. Al igual que en la relación maestro-aprendiz o maestro-discípulo, la atención del enseñante se dirigía a un alumno por vez. El enseñante recibía a sus aprendices con distintos niveles de dominio de las técnicas y los conocimientos que tenían que ser transmitidos. Por otra parte, nadie suponía que los alumnos estaban aprendiendo lo mismo al mismo tiempo, sino que cada uno debía realizar su propio aprendizaje. Además, tampoco había necesidad de que los alumnos estuvieran constantemente en presencia del profesor mientras estudiaban. Como señala Hamilton (1993), un autor inglés que estudió los orígenes de la escuela en Occidente:

En esencia, la escolarización medieval era una formación organizativa laxa que podía abarcar con facilidad a gran número de estudiantes. Su aparente laxidad (por ejemplo, el absentismo o el hecho de que las inscripciones no se correspondieran con la asistencia) no suponía el fracaso de la organización escolar; era una respuesta perfectamente eficiente a las demandas que se le formulaban.

A medida que fue tomando forma la idea de que un mínimo de educación era importante para las comunidades y para las personas, algunos pedagogos europeos (por lo general figuras vinculadas con movimientos religiosos de origen cristiano) comenzaron a poner en práctica nuevas formas de enseñar. De esta manera, entre los siglos XVI y XVII, se produjo en diferentes países de Europa una verdadera revolución pedagógica que consistió en concebir la posibilidad de que un maestro enseñara a varios alumnos simultáneamente y a un mismo ritmo en lugar de enseñar a estos mismos alumnos de a uno por vez. Esta innovación se produjo de la mano de una serie transformaciones en las concepciones acerca de los individuos, del papel de los conocimientos y de un conjunto de innovaciones tecnológicas. La "invención" de esta serie de cambios y su puesta a punto llevó cerca de dos siglos y fueron necesarias la confluencia de

varias corrientes de la pedagogía de la época, numerosas experiencias y finalmente, la fuerza de los Estados nacionales.

Algunos historiadores consideran que a mediados del siglo XVI se impone la idea de separar los distintos alumnos de una "escuela" en secciones según sus niveles de conocimiento. Algunas fuentes registran que un movimiento religioso, Los Hermanos de la Vida Común, fue el primero en introducir estas prácticas en sus escuelas y que, en forma relativamente rápida, esta modalidad fue adoptada por las ciudades. No obstante la existencia de la organización en secciones en el interior de cada uno de estos grupos, el método continuó siendo el del maestro enseñando a un alumno por vez.

En el siglo XVII, Juan Amos Comenio publicó la *Didáctica Magna*. Esta obra sostenía el ideal utópico de la Pansofía, que consistía en postular la unidad de lo real, la unidad de la experiencia humana y la posibilidad de la apropiación del mundo por parte del conocimiento. El ideal pansófico permitió pensar que la humanidad accede al conocimiento de la misma manera y por lo tanto concebir un método único de enseñanza. Además, Comenio creó lo que probablemente fue uno de los primeros libros de lectura, el *Orbis Pictus*, que contenía un método de enseñanza.

A la división en secciones, a la invención de un método y de un recurso como el libro, debe agregarse una última innovación que da la fisonomía de la escuela moderna. Nos referimos al método de enseñanza simultáneo puesto en práctica por la congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas de Juan Bautista de La Salle. La Salle divide a los escolares en grupos de un mismo nivel y un maestro enseña a todo el grupo de manera simultánea. La clave es la uniformidad en el uso del tiempo, del espacio, del libro de texto y del tema o contenido que el maestro va a enseñar.

Esta historia no estuvo exenta de conflictos y disputas. En Francia, contemporáneamente a la adopción y expansión del método simultáneo existía, proveniente de Inglaterra, el método mutuo o lancasteriano. Según sus difusores, el método mutuo permitía enseñar a mil niños y niñas —aunque con programas diferentes— en clases de cien estudiantes divididos en hileras de diez, cada una de las cuales tenían un monitor, que era un alumno avanzado. Este método pone en práctica la idea de que se puede enseñar a todos, inventa una técnica para la enseñanza colectiva y una forma de organización escolar. Además, adopta la figura del monitor: alguien que no es el maestro pero que cumple funciones asociadas con la enseñanza. Este es, entonces, el antecedente de una modalidad de tutoría, la que se da entre pares, que ha tenido un desarrollo his-

tórico propio y se diferencia de las concepciones posteriores que introducen una atención "individual" en el marco de la enseñanza colectiva.

A pesar de existir esta propuesta, a fines del siglo XIX, los Estados nacionales que sancionan leyes educativas para la escuela elemental eligen el método simultáneo. Llegamos así a la imagen clásica de la "forma escolar": un adulto frente a un grupo de alumnos que tienen un libro abierto frente a sí y siguen las indicaciones del maestro.

Los colegios

La escuela secundaria tiene una historia diferente dado que, en sus orígenes, el acceso de grandes grupos de personas no fue una preocupación de las elites, ni tampoco del común de la gente más preocupada por su acceso a la educación básica. Los primeros colegios, antecedentes de los colegios secundarios, fueron establecimientos vinculados con las universidades, donde se alojaban los alumnos que asistían a ellas. Estas instituciones rápidamente fueron adquiriendo la función preparatoria para los estudios universitarios. Allí, los alumnos mejoraban sus conocimientos de gramática latina y aritmética. A medida que los colegios se constituyeron en instituciones independientes de las universidades, la enseñanza de estas disciplinas fue adquiriendo perfil propio y, a diferencia de las escuelas de educación básica, los profesores también fueron especializándose en su enseñanza. Se sabe que los Jesuitas perfeccionaron el método de preguntas y respuestas de la educación clásica que se usaba en los "catecismos" y que lo complementaron con las competencias –torneos– entre grupos de alumnos. Este punto es crucial porque nos indica que existía en estos colegios la idea de un colectivo de alumnos que, al competir con otro, forma un grupo que puede progresar simultáneamente en los conocimientos.

Forma escuela

Pero volvamos a nuestro argumento inicial, es decir, a la afirmación de que la tensión entre enseñanza colectiva y enseñanza particularizada está en el origen de la escuela moderna y es parte inseparable de lo que hoy se llama "forma escolar". Como vimos, esta tensión está relacionada con la búsqueda de una fórmula pedagógica y administrativa para la extensión de la escuela a nuevos públicos. El triunfo definitivo de la enseñanza colectiva por medio del método simultáneo se concretó en el siglo XIX y principios del XX cuando los Estados y

las sociedades aseguraron los recursos para crear escuelas, pagar a los docentes e incorporar tecnologías para hacer funcionar la nueva máquina de enseñar.

Tanto la educación básica como la secundaria tuvieron que inventar técnicas pedagógicas apropiadas para enseñar a grupos de jóvenes. El término "pedagogo" se refería a la figura que acompañaba al niño a la palestra en Grecia y gran parte de la historia de educación previa al establecimiento de los sistemas educativos está ligada al par maestro-discipulo. Antes de la existencia de los sistemas educativos modernos y en los momentos de su constitución es posible observar el "choque" entre los elementos residuales y los elementos emergentes. Por ejemplo, algunas investigaciones sobre la aplicación del método lancasteriano en el Río de la Plata mostraron la resistencia de las personas que desempeñaban la función de "maestros" frente a la figura de los monitores y, con la creación del sistema educativo, pueden advertirse en normativas y disposiciones referidas a docentes, los intentos por desterrar una enseñanza con huellas del método mutuo (Narodowski, 1994 y Pinkasz, 1992).

Las nuevas escuelas se construirán incorporando las aulas como unidades espaciales propias de la clase, por las que, año a año, progresarán los alumnos distribuidos en secciones. El año escolar se convertirá en una unidad temporal pedagógica y administrativa. Los conocimientos se distribuirán en unidades que deberán ser aprendidas por los alumnos en dichas unidades temporales. Esta división del conocimiento y su especialización en materias organizará también la formación de los docentes. La asignación de maestros y profesores a cada una de las secciones fijará las relaciones laborales sobre las cuales se asentará parte de la normativa que delimitará sus derechos y obligaciones.

Las críticas a la forma escolar y sus alternativas

Desde muy temprano, algunas voces denunciarán que esta "forma escolar" no sería del todo funcional para el aprendizaje de los sujetos y, ya en el siglo XX, surgirán pedagogías que propondrán otras maneras de pensar el aprendizaje en la escuela. Así, la primera mitad del siglo XX estará influenciada por el movimiento de la Escuela Nueva y por diversas corrientes que sostendrán una pedagogía centrada en el alumno. En la segunda mitad del siglo XX, otras corrientes, esta vez bajo la noción de las llamadas pedagogías individualizadas o personalizadas, responsabilizan a la enseñanza graduada y colectiva como una de los causantes del fracaso escolar. Pero para que esta crítica se consolide deberemos esperar a la caída de la función elitista de la escuela secundaria.

II. EL ENCUENTRO ENTRE LAS TUTORÍAS Y LA ESCUELA SECUNDARIA DE MASAS

En este apartado nos referiremos a experiencias de tutoría en países como Inglaterra, Francia, España y los Estados Unidos. El recorrido comienza por el lugar que se le dio a la tutoría en los sistemas educativos masificados, cómo se la concibió y de qué manera se la piensa en la actualidad.

Como decíamos en el apartado anterior, el triunfo de la instrucción simultánea demandó una forma de organización que facilitase la homogeneización. Esto generó desde el comienzo mismo de la escuela de masas, una tensión entre una estructura homogénea pensada para un colectivo y el pasaje de cada individuo a través de esa estructura. La figura del tutor en la escuela de masas constituyó una estrategia de mediación entre el alumno individual y la estructura homogénea colectiva. Desde esta perspectiva histórica, las funciones de la tutoría en la escuela se pueden asociar con la transformación del niño y del joven en un "alumno" o "estudiante", alguien en condiciones de "moverse" a través de las reglas de la organización.

Veremos también en este apartado de qué manera la escuela secundaria de masas asume esta tensión propia de la instrucción simultánea a la vez que se propone incluir a un número cada vez mayor de jóvenes en la escuela.

Vamos a desarrollar este recorrido en dos momentos. En el primero, nos vamos a ubicar en la posguerra europea, cuando se produce la apertura de la escuela secundaria y la tutoría se vincula con la necesidad de introducir a los jóvenes en la cultura de la escuela secundaria. En un segundo momento, nos ubicaremos en la caída de los Estados de bienestar y la emergencia de sociedades cada vez más "diversas" y "desiguales" en donde la tutoría se vincula con el apoyo a los jóvenes en la construcción de su trayectoria escolar con miras a la integración social.

La masificación de la escuela secundaria: el lugar del tutor frente al desafío de la socialización escolar

La masificación de la escuela secundaria comienza luego de la posguerra, cuando los países de Europa Occidental sancionan por ley la obligatoriedad y, en algunos casos, la gratuidad de ese nivel educativo. Este proceso tiene lugar en el

contexto de lo que Hobsbawn (1996) llama la "Edad de oro", esos 30 años –entre 1945 y 1975– en los que Europa genera sociedades marcadas por el pleno empleo y el desarrollo de Estados que asumen la prestación de los servicios sociales para toda la población. En este contexto, aumentó la necesidad de ampliar el tiempo de permanencia en las escuelas para una población cada vez más numerosa, con una tendencia a hacerse universal.

Este proceso también se aprecia en la Argentina:

- En 1947 había en el nivel medio 178.000 alumnos sobre 15.893.827 de habitantes en el país. Los estudiantes de secundaria representaban el 1,1% de la población
- En 1960 había en el nivel medio 530.000 alumnos sobre 20.013.793 de habitantes en el país. Los estudiantes de secundaria representaban el 2,6% de la población.
- En 1970 había en el nivel medio 974.000 alumnos sobre 23.364.431 de habitantes en el país. Los estudiantes de secundaria representaban el 4,17% de la población
- La matrícula del nivel medio crece tres veces entre 1947 y 1960 y se duplica entre 1960 y 1970 (Bonantini, 2000).

Los sistemas educativos y, en particular, las escuelas secundarias se ven afectados en su capacidad organizacional frente a la incorporación masiva de jóvenes para quienes la experiencia escolar constituía una novedad en la biografía familiar. Debemos tener en cuenta también los cambios que se producen en el mundo de los jóvenes desde la década de 1960, que se reflejan en la escuela secundaria en los años setenta y ochenta. Nos referimos al surgimiento histórico de lo que Eric Hobsbawn (op.cit.) llama una "cultura juvenil".

Entre 1960 y 1980 se desarrollan intentos por modificar la tradicional estructura del colegio secundario por otras formas institucionales más "adecuadas" para los procesos de masificación. Estos cambios fueron las escuelas comprensivas en Inglaterra y los países nórdicos, el "Collège" en Francia y, en la década de 1980, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España.

Como decíamos, en el espíritu de la posguerra se propone "abrir" la escuela secundaria, es decir, promover sistemas más integrados (Fernández Enguita, 1986). Una de las políticas de integración fue la creación de escuelas secundarias comunes. Estas escuelas, conocidas como escuelas comprensivas, aseguraron un ciclo común de formación general para todos los ingresantes en la

escuela secundaria, evitaron la segregación temprana de los niños en escuelas de modalidades diferentes y dieron lugar a la flexibilización curricular a través del sistema de opcionalidades en el que los alumnos podían elegir parte de los contenidos a cursar a lo largo de su escolaridad.

En estas escuelas comprensivas se pone más énfasis en la figura del tutor y se resignifica esta función: se vincula con la creación de un campo profesional de apoyo al profesor, en el cual se institucionaliza y profesionaliza la figura del tutor a través de un marco regulativo y administrativo.

Cabe señalar que esta figura del tutor "profesional" surge junto con la del orientador. Mientras que al primero se le asigna la tarea de orientación en el interior de la escuela, al segundo se le asigna la función de vincular al estudiante escolar con una futura trayectoria laboral.

Así, encontramos que en países como Francia, Inglaterra y España, a la creación de la enseñanza secundaria inferior (obligatoria) en escuelas comunes se suma la legislación que autoriza la creación de departamentos de Orientación y la implementación de la figura del tutor o consejero como figura de "apoyo al profesor".

Esta definición del tutor como personal de apoyo del profesor articuló viejas y nuevas funciones. Entre las viejas funciones se encontraban el apoyo académico a cada alumno y la orientación hacia el seguimiento de las normas de disciplina. Entre las nuevas funciones del tutor en España, del "Conseilleur d'éducation" en Francia o del "Head of Year" en Inglaterra encontramos que tienen una clase a cargo y definen sus tareas en el marco de un plan institucional. Su función exige un perfil particular (tener título de profesor) y es un cargo que forma parte del escalafón docente. Además, el tutor debe guiar al alumno en sus elecciones curriculares de manera de lograr un recorrido equilibrado.

Este nuevo cuerpo de especialistas de apoyo a los profesores media entre el currículo, la organización, los profesores y los alumnos. Sin embargo, su inserción en la estructura institucional no fue siempre armónica. Recordemos que aún en las escuelas comprensivas la organización institucional siguió la forma de la organización disciplinar: ¿cómo se ubica este profesor que no tiene una disciplina a cargo?

Si bien en los Estados Unidos la tutoría es pensada desde lugares diferentes, cumple una función similar a la de las escuelas comprensivas: la adaptación del alumno a un nuevo ámbito educativo.

Para ubicar a este nuevo cuerpo profesional en la escuela secundaria podemos hablar de un encuentro entre las tradiciones propias de cada sistema educativo y los problemas de la masificación. Distinguimos al menos dos modelos diferentes tomando como referencia los casos de Europa Occidental antes

mencionados. Por "modelo" entendemos aquí un énfasis o inclinación particular en la forma de organizar las tutorías en la escuela secundaria frente a un mismo problema: una forma escolar homogénea que debe incluir jóvenes de sectores sociales que acceden por primera vez al nivel medio.

El modelo de atención a la "vida escolar"

Un primer modelo es el del sistema educativo francés. La función del "Conseiller d'éducation" se extiende al conjunto de la "vida escolar" del alumno. El marco de la tarea del consejero incluye los cambios en el sistema educativo, en las escuelas y en los jóvenes.

El consejero de educación en Francia surge para atender todos los aspectos de la vida cotidiana del joven en la escuela secundaria. La vida escolar y el rol del consejero van de la mano ya que aquella incluye el trabajo académico del alumno y su vida relacional. En este modelo, el énfasis se pone sobre la transformación de este joven en un estudiante, es decir, en una persona en condiciones de moverse en los "ritmos escolares": presencias o ausencias en la escuela, grado de participación en las actividades curriculares y extracurriculares, rendimiento académico, problemas personales que afecten dicho rendimiento. Sobre estas variables interviene el consejero en el plano individual y en el plano colectivo.

Estos nuevos roles de la función fueron instaurados en una circular que modificaba la del año 1972 que creaba la figura del "Conseiller d'éducation". Este cambio da cuenta de la necesidad de la escuela de revisar sus disposiciones en escenarios de cambio constante. En efecto, las primeras experiencias con los "Conseiller d'éducation" ayudaron a resolver el problema de la "adaptación" de los nuevos estudiantes pero muchas veces resultaron funcionales a los dispositivos de segmentación del sistema por los cuales los alumnos de sectores sociales más desfavorecidos rara vez lograban pasar del "Collège" (la escuela secundaria común) al "Lycée" (la escuela secundaria elitista tradicional que permitía el acceso a la universidad). Una parte considerable de los estudios en Sociología de la Educación de la época puso su atención sobre este fenómeno para alertar sobre el papel de la escuela en la "reproducción" de la estructura social¹.

¹ Las teorías reproductivistas como las de Baudelot y Establet en Francia señalaron que los sistemas educativos reproducían las desigualdades sociales, no ya por exclusión, sino por inclusión diferenciada.

El modelo de atención a la "conducta"

Un segundo modelo es el del sistema educativo inglés. En Inglaterra, la figura del "Head of Year" se vincula en sus orígenes con la del "Head of House" (líder de la "casa" a la que pertenecen los alumnos de todos los cursos en las escuelas secundarias tradicionales) quien promovía un sentido de identificación del alumno individual con otros que pertenecían a su misma "casa". En las escuelas comprensivas no fue posible mantener el sistema de casas pero el "Head of Year" ocupó ese lugar de referente adulto para los jóvenes. Sus funciones se definieron en torno al seguimiento académico y a la atención de las reglas disciplinarias de un solo curso de la escuela.

Esta función se vinculó también con una tradición propia de los sistemas educativos de raíz protestante como es el "pastoral care", es decir, la función ministerial de la escuela de orientar la conducta de los alumnos en términos del auto conocimiento y de la autorregulación.

En la práctica observamos la emergencia de modelos de tutoría que presentan diferencias aunque es claro que ambos intentaron adaptar al joven a la "forma escolar" y que surgen como una respuesta frente a aquellos que no lograban adaptarse solos.

Los cambios sociales que se producen con el fin de los Estados de bienestar desde fines de los años setenta del siglo XX cuestionan el lugar de la escuela e incluso los dispositivos pensados para "socializar" a los jóvenes en los términos de la escuela.

La crisis de la masificación de la escuela secundaria: el lugar del tutor en la construcción de condiciones para la trayectoria escolar

Diversos autores coinciden en señalar el quiebre de los Estados de bienestar en Europa en el momento en el que la institucionalización de los Estado nación choca con la presión creciente de la globalización. Frente a este escenario, autores como François Dubet (2002) argumentan que está en crisis el programa institucional de la escuela. De acuerdo con este autor, los fundamentos de este programa institucional se agotaron porque en las sociedades actuales la legitimidad "sagrada" de la escuela declina, la producción de conocimiento aventaja al mundo escolar y el reconocimiento de la singularidad y los derechos de los

individuos no habilita a proponer procesos de socialización homogéneos como los que proponía la escuela de masas.

Emergen entonces nuevos desafíos. A la ya mencionada tensión entre lo individual y lo grupal y a los cambios en el perfil de los sujetos escolares y en la escuela, se suma la profundización de las diferencias sociales y culturales entre los jóvenes estudiantes. Recordemos que en el caso de Europa desde fines de la década de 1980 se producen fuertes contingentes de desempleados con perspectiva de serlo durante mucho tiempo. Además, Europa Occidental recibe el impacto de décadas de inmigración africana y de los países tras la cortina de hierro, hecho que acrecienta el desafío del carácter "multicultural" de estas sociedades.

En este escenario y sobre todo desde fines de la década de 1980, se aprecia un descontento con los resultados escolares. La mayoría de los gobiernos en Europa introducen reformas en los sistemas educativos. La sanción de nuevas leyes educativas, la definición de currículos nacionales, el cambio de la estructura del sistema educativo y el énfasis sobre los sistemas de evaluación de la calidad forman parte del conjunto de políticas educativas que se implementan durante esos años.

La escuela secundaria de masas se encuentra particularmente afectada por un discurso sobre los logros educativos al que se suma la necesidad de contemplar la "diversidad" de los jóvenes que asisten a la escuela. La escuela debe atender la demanda social por mejores resultados escolares al mismo tiempo que debe ofrecer un espacio en el que se pueda aprender a "vivir juntos". La escuela es ahora un "centro", con un proyecto institucional en función del cual debe "rendir cuentas" a la sociedad. Pero la escuela comprensiva sola no puede hacer frente a los nuevos desafíos, sino que requiere de programas que piensen al alumno de manera integral y que provean a los alumnos de condiciones sociales, económicas y culturales para que puedan continuar su trayectoria en la escuela.

Las tutorías van a formar parte de este nuevo engranaje entre la escuela como unidad, la atención integral al estudiante y las demandas por los logros educativos y la integración social. Los modelos de tutoría antes presentados van a confluir con programas de atención integral con el fin de proveer condiciones instrumentales que permitan a las escuelas acompañar a los estudiantes en su trayectoria por la institución.

Estas formas incluyen tanto funciones tradicionales de la tutoría como nuevas, pero se encuadran de manera diferente. Las nuevas formas se dan en el marco de "programas integrales" de intervención en la escuela, en los que se proponen nuevos dispositivos que se apoyan sobre la tradición de las tutorías.

Estos programas son, en algunos casos, parte de políticas de atención específica a un conjunto de escuelas localizadas en sectores populares.

Veamos algunos ejemplos.

Francia refuerza su tradición de atender a la "vida escolar". La figura del "Conseilleur principal d'éducation" es redefinida con un énfasis mucho más fuerte en la función de "animación de la vida escolar" por parte del tutor. Esta antigua estrategia se va a articular con una nueva: el programa de "Zonas de Escuelas Prioritarias" (ZEP). Este programa crea nuevas figuras tales como el acompañante escolar, una figura externa que, sin estar en la escuela, ayuda al alumno con la tarea escolar.

En el caso de Inglaterra, se produce una diferenciación de funciones. A partir de los años noventa, el "Head of Year" comparte sus tareas con el "Learning mentor" destinado al trabajo por objetivos con los alumnos de manera de mejorar su rendimiento. A su vez, se crea el programa "Excellence in cities" destinado a mejorar el rendimiento de las escuelas secundarias. Este programa introduce en la escuela la figura del "mentor" como actor clave para la integración entre el alumno y la escuela. Se pone el énfasis sobre el rendimiento escolar aunque se presta particular atención a las "condiciones de vida" del joven que asiste hoy a la escuela secundaria.

A esta estrategia propia de la creación de la escuela secundaria obligatoria se suma el reciente programa de acompañamiento escolar en secundaria, para alumnos con dificultad en su "trayectoria" escolar, y el programa de apoyo y refuerzo en educación secundaria, con énfasis en la mejora de la calidad y la equidad de la enseñanza secundaria.

Vemos entonces que desde una primera preocupación por el individuo en el grupo hasta su inclusión en programas integrales de acompañamiento en la educación secundaria, la figura del tutor ha acompañado la configuración y el desarrollo de los sistemas educativos y de la escuela secundaria. El tutor en las escuelas secundarias masificadas cumplió un rol en la socialización escolar. En las sociedades actuales, esta socialización escolar encuentra resistencias. El tutor pasa entonces a formar parte de un mecanismo más amplio y más complejo compuesto por programas y actores que desde distintos lugares buscan apoyar la trayectoria escolar de los estudiantes con miras a su integración social.

III. LAS TUTORÍAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA ARGENTINA.

Entre nuevas funciones profesionales y nuevas formas de pensar la escuela

En el primer apartado vimos que la tensión entre atención pedagógica a un grupo y atención individual a cada estudiante impregnó el período fundacional de la institución escolar moderna. Mencionamos también la existencia de una tensión entre una forma escolar que tendía a la homogeneización a través de la gradualidad y de la simultaneidad frente a un público escolar que con el tiempo sería cada vez más diverso. En el segundo apartado intentamos mostrar cómo la concepción y las prácticas de tutoría acompañaron la masificación de la escuela secundaria y la ampliación de sus funciones y procuramos ilustrar, a su vez, la manera en que se fueron gestando la diversidad de formas y modelos de concebir dicha función.

Las reformas comprensivas supusieron considerar que la selección ya no era una función deseable del nivel secundario y por lo tanto el fracaso y la deserción pasaron a considerarse insuficiencias del sistema y no solamente de los estudiantes. La aparición o recreación de figuras tales como "tutor", "mentor", "orientador", "consejero", etc., cuyas diferencias no siempre han sido fáciles de distinguir, se correspondió con una modificación en la comprensión sobre cuál debía ser la función docente en la escuela secundaria. Esta amplió su alcance más allá de la actividad de "dar clase" a un grupo de alumnos según el modelo frontal de la escuela graduada y del modelo de cátedra de los claustros universitarios y, a partir de esta nueva concepción, aparecieron o se replantearon un conjunto de funciones de apoyo al profesor que, sin desplazarlo de la actividad central frente a los alumnos, se preocuparon por incluir dispositivos de atención pedagógica individualizada, instancias para el apoyo a las tareas de programación del currículo, funciones de orientación para la trayectoria postsecundaria y tareas de socialización escolar.

En el presente apartado repasaremos cómo fue el proceso de creación de funciones de apoyo al profesor en la Argentina en tres momentos de la historia educativa reciente y analizaremos, cuando la hubo, la ubicación de la función de tutoría en este proceso. En primer lugar, nos remontaremos a finales de la década de 1960, cuando se creó el llamado "Proyecto 13" que introdujo cambios en la estructura institucional de establecimientos educativos secundarios. En segundo lugar, relevaremos el intento de reforma a la estructura curricular de 1985 mediante la creación del Ciclo Básico Unificado. En tercer lugar, nos referiremos

a la transformación educativa de los años noventa, momento en el que se incorporó a la estructura curricular el “espacio de proyectos, orientación y tutoría”. Finalmente, realizaremos algunas reflexiones sobre la definición de los problemas que estas propuestas se propusieron subsanar.

La organización institucional como eje del cambio

En 1969, en el marco de la Reforma Educativa², se realizó un ensayo de modificación de la escuela secundaria. Esta reforma creó una organización departamental entre la que se contaba un Departamento de Orientación que incorporaba las figuras de asesor pedagógico o psicopedagógico y un ayudante de departamento. Además, se redefinió al preceptor como un auxiliar docente. Estos cambios procuraban atender las diferencias individuales de los alumnos a través de la tutoría, la nivelación y la orientación y favorecer la autonomía y el crecimiento de los adolescentes, a través de una reforma del régimen disciplinar. En el plano curricular, apuntaban a producir modificaciones tales como reducir el número de asignaturas diarias, reestructurar los programas en unidades didácticas correlacionadas, agrupar varias materias con un solo profesor, programar actividades curriculares y extracurriculares y actividades optativas u obligatorias los sábados, realizar actividades programadas en el contraturno. El Departamento de Orientación tenía la doble función de complementar la tarea docente asistiendo en la atención individual de los alumnos y en las tareas de planificación curricular. (Dirección General de Programación Educativa, 1985).

Llama la atención la vigencia de estos propósitos pasados más de 35 años de su primera aplicación. Para concretarlos se reformaba el régimen de contratación de los profesores y por esta razón se la denominó “Régimen Laboral de Profesores Designados por Cargo Docente”, aunque fue y aún hoy es conocida como “Proyecto 13”³.

² Durante el gobierno militar del general Onganía se inició una ambiciosa reforma del Sistema Educativo. Esta reforma tuvo una fuerte oposición política y gremial y se llevó a cabo solo parcialmente. De la misma perduran algunos cambios como la formación de maestros en el nivel terciario y algunas escuelas con el régimen de designación de profesores por cargo (Proyecto 13), aunque con pocos de sus rasgos originales.

³ Inicialmente se aplicó en 33 establecimientos y, entre 1979 y 1982, se extendió a 140, con características diferentes del proyecto original (Dirección General de Programación Educativa, 1985).

El "Proyecto 13" fue un intento de modificar la "forma escolar" en varios de sus rasgos definitorios: currículum, redefinición de tareas pedagógicas a partir de la diversificación de roles y atención a los alumnos. En efecto, esta reforma implicó la modificación de la estructura curricular en forma de "damero" –menos disciplinas y menos profesores–, procuró dar lugar al desempeño de nuevas tareas por parte del profesor –programación del currículum– e introdujo funciones de apoyo a su labor por parte de profesionales especializados⁴ –asesoramiento, orientación y tutoría de alumnos–.

El currículum como eje del cambio

Quince años después, en 1984, en tiempos de apertura democrática, se proyectó una serie de modificaciones a las escuelas secundarias de dependencia nacional conocidas como Ciclo Básico General (CBG) y Ciclo Básico Unificado (CBU)⁵. El CBG apuntaba a integrar estudiantes con perfiles sociales y culturales diferentes, a atender las dificultades pedagógicas derivadas de la transición primaria-secundaria a las cuales se les atribuía los altos niveles de fracaso escolar, y a integrar los aprendizajes de los alumnos para contrarrestar la fragmentación del currículum organizado en disciplinas, heredero del currículum enciclopedista clásico.

Estas modificaciones retomaron la agenda de las reformas comprensivas aunque reinterpretadas en función de las preocupaciones locales propias de esos años. El ciclo básico debía permitir postergar la elección de modalidades por parte de los alumnos dado que la edad de egreso de la escuela primaria –12 ó 13 años– era considerada una edad muy temprana para que el joven orientara sus estudios hacia un campo laboral.

Por otra parte, el diagnóstico de la época señalaba que las tradicionales modalidades de la escuela secundaria recibían alumnos de perfiles sociales diferentes y dicho ciclo tendría como función dar oportunidades para integrar jóvenes de diferente origen social.

La preocupación por ofrecer un ambiente que atendiera a la transición entre la primaria y la secundaria estaba ligada, por su parte, a la revisión de la función

⁴ Estas funciones comienzan a ser cubiertas por profesores en Ciencias de la Educación cuyas carreras habían sido de creación reciente.

⁵ Existieron otros dos proyectos: uno referido a la educación técnica (EMETA) y otro, a las escuelas secundarias rurales (EMER).

selectiva de la escuela secundaria, luego de que estudios realizados en la primera mitad de los años ochenta mostraran que los procesos de selección se iniciaban en esta transición (Filmus, 1987). Finalmente, la integración de aprendizajes fragmentados en disciplinas respondía una vez más a la preocupación por la inalterabilidad del currículum "mosaico".

Estos tres propósitos hicieron del currículum su eje principal y consistieron en la supresión o la reubicación de algunas disciplinas —como contabilidad— y en la agrupación de otras en áreas integradas⁶. Complementariamente, se asignó un tiempo del trabajo para la planificación conjunta de las clases por parte de los profesores. En esta serie de reformas, la tensión entre atención colectiva y atención individualizada a los alumnos se inclinó por la creación de condiciones para optimizar la atención colectiva. En efecto, la reforma de los planes de estudio debía dar paso a una organización de contenidos que agrupara materias por afinidad disciplinar bajo el supuesto de que tal organización facilitaría el aprendizaje de los alumnos y la interacción entre colegas.

Para nuestros propósitos, nos importa destacar el peso que en este momento se asignó a la fragmentación del currículum como uno de los problemas centrales del nivel secundario y el supuesto de que reformando su estructura disciplinaria y asignando a los profesores tiempos de trabajo conjunto, podrían evitarse los males principales del nivel medio. Aplicado a una parte de los establecimientos nacionales, el CBG no llegó a extenderse ni tuvo vigencia por mucho tiempo.

Si consideramos al conjunto de funciones de apoyo a la enseñanza, esta reforma se diferencia del "Proyecto 13" por dos aspectos. Por un lado, centró su preocupación en las actividades de programación del currículum. Por el otro, en lugar de generar una estructura complementaria de apoyo al profesor para la programación, procuró generar las condiciones para que fuera él mismo el que asumiera dichas funciones. A diferencia del "Proyecto 13", se le proporcionó al establecimiento y a los profesores la posibilidad de "componer" el currículum; es decir, ya no se trató solamente de asignar a los profesores tiempos institucionales para la programación de sus propias clases, sino que estos debían asumir la tarea de elaborar el currículum en el nivel institucional (Palamidessi, 2001). La normativa curricular modificada proporcionaba un marco "interdisciplinario" que señalaba el punto de partida para el desarrollo del currículum en cada establecimiento.

⁶ También se promovió una reforma del régimen de evaluación.

Orientación y tutoría se incorporan a la estructura curricular

En la década de 1990, luego de la transferencia de establecimientos y en el marco de la aplicación de la Ley Federal de Educación, la ampliación de la obligatoriedad y el acceso de nuevos públicos al Tercer Ciclo de la EGB promovieron la idea de incorporar las funciones de tutoría y orientación de manera sistemática en el currículum, agregando la función de proyectos.

Algunos datos sobre la matrícula del nivel medio en los años noventa

- En 1996 la cantidad de alumnos matriculados en EGB 3 era 1.946.752 y en Media/Polimodal 1.157.677.
- En 2000 la cantidad de alumnos matriculados en EGB 3 era 2.050.204 y en Media/Polimodal 1.390.546.
- En 2004 la cantidad de alumnos matriculados en EGB 3 era 2.084.064 y en Media/Polimodal 1.395.799.
- Tomando como base 100 el año 1996, la evolución de la matrícula entre 1996 y 2004 es del 7% para EGB 3 y del 20,5% para Media/Polimodal

Elaboración propia en base a Turull (2005).

En este modelo, las tres funciones tienen su lugar en la forma escuela de la misma manera que las "asignaturas" tradicionales del currículum: cada curso tiene un tiempo y un profesor asignado. Consistente con la forma escolar dominante, es a la vez un intento de modificarla en forma parcial dado que procura introducir un esquema de trabajo que altere la fisonomía de la clase tradicional y modifique la naturaleza de la acción educativa. La tutoría, la orientación y la metodología de trabajo por proyectos se extienden sobre otros espacios curriculares en términos académicos y de socialización escolar.

El espacio de proyectos, orientación y tutoría resuelve un problema de recursos: personal, remuneración y tiempo. Además, circunscribe un campo más o menos extenso de actividades posibles cuyas fronteras resultan difíciles de delimitar a partir de la definición de las palabras que lo designan: "proyectos", "orientación" y "tutoría".

En efecto, las prescripciones oficiales nacionales se limitaron a la creación del espacio. Sus contornos pueden ser vislumbrados mediante una aproximación a la documentación y a la bibliografía contemporánea o posterior a la época de su

creación o mediante el relevamiento de lo que se ha estado haciendo efectivamente en las escuelas. El primer camino dibuja así un espacio con funciones dirigidas a la atención de la vida escolar, a la atención académica y a la atención disciplinaria (Desdoy y Fahey, 2006; Krichesky, 1999; MCE, 1997; MECT, 1999; MECS, 1999; Romero, 2005; Viel, 2006).

Estas funciones incluyen actividades diversas que involucran técnicas de dinámica grupal entre alumnos o trabajos de toma conciencia de representaciones escolares, actividades comunitarias, actividades dirigidas a que los alumnos tomen conciencia y optimicen sus hábitos de estudio e, incluso, actividades que permiten a los docentes obtener información sobre los procesos y el rendimiento académico de los alumnos.

En este esquema, la orientación se concibe como una actividad dirigida a desarrollar en el alumno dos aspectos: por un lado el conocimiento de las propias aptitudes y expectativas, que denominaremos autoconocimiento, y por otro, una comprensión del mundo y del mercado el trabajo como tales⁷. En el primer caso, se trata de traer a la reflexión de los alumnos, por ejemplo, la trayectoria educativa y ocupacional de familiares actuales y de antepasados para ubicar al alumno en un sistema de identificaciones o trabajar haciendo explícitas las expectativas del alumno respecto de su futuro mediano; en el segundo caso, las actividades pueden abarcar desde una indagación por parte de los alumnos sobre las características del mercado de trabajo local y sus requerimientos, hasta el llenado de solicitudes de empleo o la confección del curriculum vitae.

En esta versión, la noción de "proyecto" también es amplia, tal como ha ocurrido en los últimos años y abarca tanto proyectos en el sentido pedagógico del término, como proyectos de trabajo del equipo docente.

En tanto metodología de trabajo pedagógico, los proyectos recogen la tradición de la pedagogía nueva que los pensó "como una forma de configurar la enseñanza que superara la fragmentación disciplinaria y como una manera de

⁷ En este punto nos permitimos una digresión: desde una perspectiva funcionalista la escuela comprensiva debería contribuir a desligar la ubicación del joven en el mercado de trabajo de su origen social. Según esta perspectiva, la escuela tiene que cumplir una función mediadora —y democratizadora— entre la familia y el mercado. En este modelo, la elección de la ocupación depende de factores individuales: inclinaciones, aptitudes, etc., que el sujeto debe conocer y desarrollar. En una segunda etapa, las concepciones sobre orientación asumirán que el conocimiento del mercado es un factor importante para tener en cuenta en la elección de la carrera. Para esta perspectiva no alcanza con conocerse a sí mismo y desarrollar las aptitudes, sino que es necesario, además, contar con información sobre el mercado. La elección, por tanto, consiste en hacer consistentes ambos tipos de factores: externos (el mercado) e internos (aptitudes, expectativas, etc.).

acercar la escuela a los problemas contemporáneos" (Dussel, 2006). A su vez, asigna al profesor que asume la coordinación de este espacio una fuerte responsabilidad en la construcción de la unidad del currículum.

La implementación de las tutorías en las jurisdicciones de nuestro país es bastante dispar. Se identifican al menos cuatro modalidades diferentes. Algunas jurisdicciones partieron de la experiencia del "Proyecto 13" y tomaron las escuelas transferidas en los años noventa como punto de apoyo para el desarrollo de las tutorías en la EGB 3 y el Polimodal. Otros distritos crearon el espacio de Orientación y tutoría tal como indicaba la normativa nacional, donde el tutor es un docente que cuenta con horas cátedra para desarrollar un proyecto de tutoría en el marco de la planificación institucional. Otras jurisdicciones desarrollaron sistemas de tutorías a través de la contratación de profesores para esa función en el marco de programas de horas institucionales que la jurisdicción otorga a las escuelas para el desarrollo de diversos proyectos. Finalmente, en algunas provincias se optó por utilizar este espacio para la reconversión de cargos o funciones, como el de preceptor, con el fin de aprovechar este recurso en función de los cambios en la escuela secundaria a partir de la nueva legislación. Se sabe que existen también experiencias en el sector de gestión privada así como en la llamada EGB 3 rural aunque se conoce poco sobre ellas.

La capacitación para el desempeño como tutor también es dispar. En los casos de reconversión o de implementación del espacio "Orientación y tutoría" se ha recurrido a capacitaciones nacionales o provinciales a través de módulos de formación específica; en otros casos, se ha sostenido el rol del tutor sobre el conocimiento que provee el rol docente. Más allá de este panorama general, puede decirse que es poco el registro acerca del funcionamiento del conjunto de estas experiencias y su impacto en la vida cotidiana de la escuela media⁸.

De todas formas, la información precedente nos plantea interrogantes respecto de la implementación de sistemas de tutorías, que surgen de las experiencias llevadas a cabo. Nos podemos preguntar, entre otras cosas, ¿quién debe ser el tutor: un profesor u otro actor de la escuela de fuerte vínculo con los alumnos como el preceptor?, ¿la formación para el rol del tutor debe ser parte de la formación docente o debe consistir en una capacitación específica?, ¿las tutorías son efectivas si no forman parte de la planificación o de un proyec-

⁸ La Ciudad de Buenos Aires publicó en 2002 el módulo "La tutoría en los primeros años del nivel medio", con la intención de orientar a las escuelas en el desarrollo de proyectos de tutoría. Resulta interesante destacar que ese material parte de la experiencia de algunas escuelas medias de la ciudad con cierta trayectoria en la implementación de las tutorías.

to institucional?, ¿cómo incorporar a los tutores en el sistema de contratación docente? Estos y otros interrogantes son elementos a considerar para planificar un sistema de tutorías en las escuelas de una jurisdicción.

Entre el currículum, la construcción de la socialización escolar y de la trayectoria escolar

En la actualidad se vuelve con fuerza a la noción de tutoría. El impacto de las transformaciones sociales en la Argentina, las políticas de inclusión en el nivel secundario y las revisiones en las concepciones pedagógicas han desplazado el eje de los esfuerzos de reforma de la estructura del currículum hacia la trayectoria escolar de los alumnos.

Si la forma escuela originalmente fue pensada para los colectivos de alumnos, la noción de "trayectoria" supone singularizar la mirada. Pone de manifiesto que cada alumno proviene de un pasado escolar, que seguirá un recorrido escolar o profesional y que la escuela tiene una responsabilidad en la continuidad y fluidez de ese tránsito. La idea de "trayectoria" pone el acento en una "biografía escolar" y en el impacto del presente escolar en el recorrido futuro. Este recorrido no se da por predeterminado en forma cerrada sino que se ha tomado conciencia de que la "experiencia escolar" es fundamental y, sobre todo, singular para el futuro de dicho recorrido. La preocupación por la trayectoria escolar del alumno implica un desplazamiento de la mirada pedagógica, desde la estructura de la disciplina y su articulación en el currículo hacia el recorrido que cada alumno hace por ella.

La persistencia de la función de "orientación" adscripta a la de "tutoría" está asociada a la noción de trayectoria y da cuenta de la reciente tendencia a proyectar la imagen del estudiante más allá del nivel en el que cursa actualmente: la mirada y la acción de la escuela tienden a prolongarse antes y después del presente escolar del alumno. Pensar un alumno y su trayectoria implica de alguna manera, desplazar la mirada a la que nos obliga la escuela graduada y desembarazarse por un momento de las clasificaciones que esta forma escolar nos impone.

Al momento de pensar la tutoría en la escuela secundaria es importante considerar la experiencia existente tanto en el plano nacional como en el plano internacional. En la Argentina encontramos tradiciones fragmentadas que se van afianzando con el tiempo y de las cuales es preciso aprovechar "lecciones" para el futuro.

Para finalizar este recorrido, presentamos una serie de tensiones que surgen del análisis de los modelos de tutoría y su inserción en la escuela secundaria. Estas tensiones pueden agruparse en dos dimensiones: una vinculada con la relación entre la forma escolar moderna y la manera como se insertan las tutorías en ella; la otra vinculada con la relación entre la escuela –en tanto organización burocrática que forma parte de un sistema– y los tutores.

Consideramos que se trata de elementos que debieran tenerse en cuenta para la institucionalización de programas de tutoría en las escuelas actuales.

Acerca de la escuela moderna y las tutorías

- La cuestión de la forma escolar: entre una estructura organizacional homogénea y el pasaje del alumno individual a través de esa estructura.
- La cuestión del alumno y la forma escolar: entre la adaptación a la forma escolar (la socialización escolar) y la construcción de una trayectoria escolar satisfactoria para el alumno.
- La cuestión de la escuela y la sociedad: entre el tutor que socializa para la escuela y el tutor que socializa desde la escuela para la sociedad.

Acerca de la escuela y los tutores

- La cuestión del tutor “profesional”: entre el tutor profesor y el tutor no docente; entre el tutor adulto o el tutor par.
- La cuestión de la formación: entre la formación general (la del docente) o la formación específica; entre la formación previa o la formación en servicio.
- La cuestión de la planificación: entre las tutorías como proyecto individual de un tutor o las tutorías como proyecto de la escuela.
- La cuestión de la articulación: entre las tutorías como unidad o las tutorías como parte de políticas de atención integral al joven escolar.

El recorrido a lo largo de esta historia nos enseña que la escuela y las tutorías, en tanto productos históricos y sociales, son pasibles de reformulaciones. Quizás no se trate de un modelo u otro, de una forma de organizar la tutoría u otra, si no más bien de pensar la escuela y las nuevas demandas de la sociedad en contextos históricos concretos. De allí surgirán nuevas formas de inserción y articulación que permitirán que la trayectoria de todos los jóvenes por la escuela secundaria constituya una experiencia pertinente y relevante para su vida adulta.

- Bonantini, C. (2000), *Educación y Sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media argentina. Tomo II (1945-1983)*, Buenos Aires, UNR editora.
- Desooy, S. y Fahey, E. (2006), "Orientación y tutoría: funciones integradas al currículo", en: *Novedades Educativas* N.º 189, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Dirección General de Programación Educativa (1985), *El régimen de profesores designados por cargo docente. Proyecto 13*, Buenos Aires. Secretaría de Educación, Ministerio de Educación y Justicia.
- Dubet, F. (2002), *Le déclin de l'institution*, París, Seuil.
- Dussel, I. (2006), "Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina", FLACSO/Argentina. Ponencia presentada en el contexto de la *Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRE-LAC)*, Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo.
- Fernández Enguita, M. (1986), *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*, Madrid, Laia.
- Filmus, D. (1987), *Primer año del colegio secundario y discriminación educativa*, Serie de Documentos e informes de investigación, FLACSO Argentina.
- Hamilton, D. (1993), "Orígenes de los términos clase y currículum" en: *Revista Iberoamericana de Educación*, Enero/Abril, Organización de los Estados Iberoamericanos. (Disponible en <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie01a06.html>).
- Hobsbawm, E. (1996), *Historia del Siglo XX. 1914-1991*, Barcelona, Crítica.
- Krichesky, M. (coord.) (1999), *Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- Ministerio de Cultura y Educación (MCE). Dirección General de Investigación y Desarrollo (1997), *Orientación, proyectos y tutoría: módulo 1: organización del 3º ciclo de la EGB*, Seminario Federal Cooperativo para la Transformación Curricular.
- Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Salta (MECS) (1999), *Proyectos, Orientación y Tutorías Tercer Ciclo EGB*, Material de Apoyo a los borradores del Diseño Curricular, Salta, P.R.I.S.E.
- Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Tucumán (MECT) (1999), *Sistema tutorial. Desarrollo Curricular*. Serie Materiales Curriculares, A 9, San Miguel de Tucumán, P.R.I.S.E.
- Narodowski, M. (1994), "La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires", en: *Anuario IEHS* N.º 9, Tandil, Universidad Nacional del Centro.
- Palamidessi, M. (2001), "Un nuevo régimen de verdad y normalización: el (largo) reordenamiento de currículum para la escuela elemental", en: *Cuaderno de Pedagogía*. Año IV, N.º 9., Rosario, Centro de Estudios de Pedagogía Crítica / Laborde Editor.
- Pinkasz, D. (1992), "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos", en: Braslavsky, C. y Birgin A. (Comp.), *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*, Buenos Aires, FLACSO/Miño y Dávila.
- Romero, C. (2005), "Tutoría e innovación responsable", en: *Novedades Educativas* N.º 173. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Turull, F. (2005), *La matrícula de Educación Común: Análisis de su evolución en los primeros años de implementación de la Ley Federal (1996-2000)*, DINIECE, MECYT, 2001 y DINIECE Relevamiento anual 2004, MECYT.
- Viel, P. (2006), "Una tutoría para cada escuela", en: *Novedades Educativas* N.º 189, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA
PROHIBIDA SU VENTA



MINISTERIO *de*
EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA
PRESIDENCIA *de la* NACIÓN