

Universidad Siglo 21



Trabajo Final de Graduación
Licenciatura en Sociología

El ejercicio del voluntariado en el ámbito educativo.

Un estudio exploratorio sobre el voluntario como tutor

C.A.E: Mgter. Alejandra Martínez – Dra. Ana Faas

Alumna: Oliva, María del Milagro

Legajo: Soc116

— Córdoba —
2009

Agradecimientos

A todos los que me acompañaron siempre, con ese apoyo incondicional: a la Flia, a mis amigos del alma, Anis, Ñeñetus, Ro, Marula, los amigos de AFS y el grupete de los pasteles. A la Vale Meirovich, por su seguimiento “académico” y el gran empujón para el arranque. A la Lau Scicolone. A José, por toda una carrera poniendo el hombro a los altos y bajos del enano.

Y por supuesto a la J6 y a la Caro, que me abrieron las puertas del Programa y posibilitaron hacer el TFG. Por último, y especialmente, a los voluntarios-tutores! Gracias por dedicar su tiempo y bancarme haberlos perseguido para hacer las entrevistas.

Índice

1. Introducción	4
1.1 El ejercicio del voluntariado en el ámbito educativo: un estudio exploratorio sobre el voluntario como tutor.....	5
1.2 Objetivos.....	6
2. Marco Teórico	8
2.1 Supuestos epistemológicos.....	8
2.2 Berger y Luckmann: la construcción social de la realidad.....	9
2.3 Las Representaciones sociales.....	16
2.4 Recorrido conceptual de la noción de voluntariado.....	21
2.5 El concepto de tutor en la bibliografía.....	27
3. Metodología	30
4. Desarrollo	34
4.1 Descripción de los Programas de Voluntariado Universitario (PVU), PNAE y Proyecto Puentes.....	34
4.1.1 Programa de Voluntariado Universitario.....	34
4.1.2 Programa Nacional Aprender Enseñando.....	36
4.1.3 Implementación del PNAE en Córdoba.....	42
4.2 Análisis e interpretación de los datos.....	48
4.2.1 La práctica: acciones que la definen.....	49
4.2.2 El tutor: la auto-percepción de su tarea.....	53
4.2.3. La práctica en relación con los tutorados desde la la perspectiva del tutor.....	65
4.2.4 Informaciones que contextualizan la práctica.....	71
5. Conclusiones	77
Referencias.....	81
Anexo.....	84

1. Introducción

La práctica voluntaria es una actividad de larga trayectoria en nuestro país, y es un fenómeno que poco a poco va ganando relevancia en el ámbito de la investigación en Ciencias Sociales. Algunas publicaciones distinguen características específicas del voluntariado según el tipo de institución de la cual provienen: Organizaciones de la Sociedad Civil, universidades –*voluntariado universitario*-, empresas –*voluntariado corporativo*-, o desde el Estado (Fascículos de Tercer Sector, s.n., 2006).

En el presente estudio se trabajó con integrantes de un voluntariado universitario. Esta actividad, a pesar de su existencia de casi una década en algunas Universidades de Córdoba, cuenta con poca visibilidad pública. Más específicamente se focalizó la investigación en el ejercicio del voluntariado universitario en el ámbito educativo, desarrollado a través de la implementación local del Programa Nacional Aprender Enseñando, del Ministerio de Educación de la Nación (PNAE). El proyecto local se denominó PUENTES (Programa Universitario Nacional para Tutorías de Estudiantes Secundarios), implementado por el Programa de Voluntariado Universitario (PVU), dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba.

En el caso analizado se presentó una situación en la que dos roles se entremezclan: el ser voluntario y el ser docente. Docencia no entendida desde un punto de vista estrictamente profesional, sino desde un sentido práctico del término; como una transmisión de conocimientos, una orientación, una enseñanza, llevada a cabo en el ámbito escolar. La noción de voluntariado fue tomada como una situación dinámica, que se desarrolla en un contexto social específico y que precisa de una formación en la tarea y de una estructura organizativa.

Puntualmente se trabajó con los voluntarios integrantes del mencionado proyecto PUENTES, quienes asumieron el rol de tutores y brindaron apoyo educativo y socio-afectivo a estudiantes secundarios con dificultades de aprendizaje en matemática y lengua. La pregunta guía de esta investigación refiere a la construcción de la representación social de tutoría en la práctica.

La elección de la problemática de estudio se debe al interés personal de obtener mayor conocimiento del ámbito del voluntariado universitario y de sus actividades. La universidad como institución expresa su función movilizadora y comprometida con la sociedad a través del fomento de este tipo de iniciativas, por lo que resulta elemental darlo a conocer. Por otro lado, esta experiencia permite a sus participantes obtener una formación crítica y reflexiva fuera del espacio institucional donde se desenvuelven generalmente (el aula, los espacios académicos de la universidad, etc.).

1.1 El ejercicio del voluntariado en el ámbito educativo: un estudio exploratorio sobre el voluntario como tutor.

El Programa de Voluntariado Universitario (PVU), dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba, es una iniciativa que surge en el año 2000 y tiene como fundamento “proporcionar un espacio institucional para que jóvenes de todas las carreras puedan canalizar su vocación de servicio y deseo de ayudar a otros” (Hoy la Universidad; 2007). Trabaja con diferentes organizaciones sociales colaborando con proyectos que éstas tienen en funcionamiento, a través de la participación de voluntarios en actividades de diverso tipo: alfabetización informática, talleres culturales, capacitación en derechos humanos y del niño, etc.

En el año 2007 se desarrolló por segundo año consecutivo el Programa Nacional Aprender Enseñando (PNAE), dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, que consiste en una serie de tutorías/apoyo escolar a alumnos que presentan dificultades en su desempeño escolar. El proyecto de implementación a nivel local se denominó PUENTES. Los voluntarios participantes del Programa, identificados como tutores, estuvieron a cargo de llevar a cabo los encuentros de tutoría y su función fue brindar apoyo pedagógico y socio-afectivo a los estudiantes. Como objetivo general, el PNAE establece promover la permanencia y reinserción de estos niños/jóvenes, y a su vez que los tutores adquieran experiencia y otorguen nuevos significados a sus conocimientos previos de formación académica (PNAE-Documento base; 2007). Desde el proyecto PUENTES, en su edición 2007, el apoyo se aplicó en las áreas de matemática y lengua, a

estudiantes de los primeros tres años de la escuela media. Fue un trabajo de articulación entre la escuela -u organización social- y la universidad.

Dados los objetivos del PNAE, surgió el interrogante de cómo significan los voluntarios su tarea como tutores, qué sentido le dan, cuáles son sus expectativas en cuanto a ello, qué atribución le dan a la práctica, y si estas características son compartidas. Por otro lado, un interés en indagar sobre la apreciación que tuvieron tanto del proyecto PUENTES como del PNAE y su alcance. De esta manera, intentando abarcar los interrogantes propuestos, se tomó como pregunta central:

¿Qué elementos se pueden identificar que den cuenta de una construcción de una representación social de la tutoría del Proyecto de apoyo educativo PUENTES, en la práctica de los voluntarios-tutores participantes?

Explorar sobre esta cuestión puede contribuir a la realización de futuras evaluaciones sobre el funcionamiento de este tipo de programas en general y sobre el impacto que ocasiona en los actores que éste identifica como destinatarios; estos son, los tutores voluntarios y sus tutorados.

1.2. Objetivos

En relación a los objetivos de este trabajo, se propone:

Como objetivo general:

- Analizar la representación sobre la práctica de tutoría que tienen los voluntarios-tutores participantes del un proyecto socio-educativo.

Como objetivos específicos, en el marco del Proyecto socio-educativo PUENTES,

- Identificar acciones que reconocen los voluntarios-tutores como propias de una práctica de tutoría.
- Analizar la valoración que hacen los voluntarios-tutores de su tarea.

- Analizar cómo la vivencia en la tarea de los voluntarios-tutores afecta en la interpretación de la práctica de tutoría.
- Identificar las similitudes y divergencias entre los postulados sobre tutoría del Programa Nacional Aprender Enseñando y la práctica empírica que describen los voluntarios-tutores.

2. Marco Teórico

En este trabajo se utilizan fundamentalmente elementos teóricos de autores con posturas que dan mayor énfasis a las relaciones sociales de tipo cara a cara, como Peter Berger y Thomas Luckmann (1995) y principalmente autores que tratan las representaciones sociales. Se pretende realizar un recorte microsociedad de la realidad, ya que se estudia el desarrollo de la acción en una situación específica. Se expondrán en términos generales el desarrollo teórico de diferentes autores, con la intención de dar un encuadre y de hacer inteligibles aquellos conceptos considerados pertinentes para la presentación y análisis de la información recabada en este trabajo de tipo exploratorio.

A continuación se encuentra una presentación, vale decir, simplificada, del texto *La construcción social de la realidad* de Berger y Luckmann (1995). El propósito de incluir a estos autores se debe a que su postura teórica y epistemológica coincide con los presupuestos del resto de los autores que serán citados, dando un sentido contextual al enfoque. Se continúa con una conceptualización de las representaciones sociales y un recorrido por lo que se entiende como voluntariado desde diferentes fuentes bibliográficas. Finalmente se describirá cómo toman al concepto de tutor los autores argentinos Héctor D. Méndez, J. Rafael Tesoro y Federico G. Tiranti (2006).

2.1 Supuestos epistemológicos.

La posición teórica de esta investigación se ubica en la rama del constructivismo social. Más exactamente en la perspectiva de lo que Philippe Corcuff (1998) llama *las nuevas sociologías*, haciendo referencia a aquellas teorías que postulan la necesidad de considerar el entramado entre la acción y la estructura para entender cualquier fenómeno social. La acción no puede ser estudiada sin una reflexión sobre la existencia de estructuras que la complementan y viceversa. Se pretende romper y/o trascender la dicotomía micro-macro establecida por otros enfoques. Las relaciones humanas construyen significativamente al mundo social y a su vez el mundo otorga razón de existencia y hace posible a las relaciones. Se supone tanto la acción individual de un agente en particular

como la presencia de instituciones sociales, tejidos cargados de significación, cuya comprensión escapa de lo cotidiano pero a su vez permiten su desarrollo en equilibrio¹.

El enfoque del constructivismo abarca teorías de diferentes autores, contextos y nacionalidades. Como señala Corcuff, algunas hacen más hincapié en la interacción social, cara a cara, y otras en las estructuras que determinan la interacción. Lo importante es que ninguna de ellas deja de considerar la presencia e interrelación de estas dimensiones,

si bien todas tratan de superar la oposición entre macrosociologías y microsociologías, entre aprehender las estructuras sociales englobantes y el análisis de los actos y de la interacción cara a cara de los actores, lo hacen de distinta manera, dependiendo de si parten de las estructuras o de las interacciones (...). (1998: p.22).

Una superación de la dicotomía entre el individuo y la sociedad también supone superar la dicotomía entre el “psicologismo” y el “sociologismo” (Spink, 1993a, p. 304), ya que, en palabras de Serge Moscovici,

resulta absurdo decir que, mientras estamos solos, obedecemos a las leyes de la psicología, que nos conducimos movidos por emociones, valores o representaciones. Y que una vez en grupo cambiamos bruscamente para comportarnos siguiendo las leyes de la economía y de la sociología, movidos por intereses y condicionados por el poder. O viceversa. (1984: p.26)

2. 2. Berger y Luckmann: la construcción social de la realidad.

En *La Construcción Social de la Realidad* (1995), Peter Berger y Thomas Luckmann se proponen explicar el funcionamiento y génesis de la realidad social desde la sociología del conocimiento.

¿Cómo conocemos nuestro mundo? ¿Qué lo hace cotidiano? Parte del propósito de los autores consiste en explicar cómo se da el proceso que tiene como resultado aquella sensación del individuo de tomar al mundo como establecido, como real y válido,

¹ Las nociones de acción y estructura toman diferentes acepciones según el autor que las desarrolle (Berger y Lukmann, Bourdieu, Corcuff, Moscovici, Spink). En algunos casos la acción es realizada por un *agente*, en otros el término que se utiliza es el de *individuo*. Lo mismo sucede con las estructuras sociales, que también pueden ser referidas como *instituciones*, o muchas veces *organizaciones sociales*. En este trabajo se utilizó la idea de actor, agente e individuo de manera indistinta, siempre procurando respetar la línea teórica del autor que se esté exponiendo.

independientemente de su voluntad. Un mundo conocido, que damos por sentado; un mundo que a su vez es compartido con otros, es intersubjetivo. Realizan una minuciosa descripción de cómo se elabora, se significa, se transmite, se mantiene y modifica socialmente la vida cotidiana. Establecen que la sociedad supone una relación dialéctica: existe en ella un componente subjetivo y uno objetivo en constante interacción, por la que el hombre es al mismo tiempo su producto y productor (Berger y Luckmann, 1995). Este supuesto se explicita y justifica de diferentes modos a lo largo de su obra.

¿Por qué plantean que el hombre es producto de la sociedad? Para explicar esto, elaboran una *teoría de la institucionalización* (Berger y Luckmann, 1995), desde la que puede definirse a la sociedad como un conjunto de instituciones que se mantienen en el tiempo por universos simbólicos (Berger y Luckmann, 1995) que las legitiman, por lo que el individuo la percibe como algo ordenado, integrado y coherente. Ese orden institucionalizado es posible gracias a entramados de significado que lo subyacen. La internalización del mundo institucionalizado, internalización subjetiva de lo objetivo, es parte de la dialéctica. Y, justamente, como existe un carácter dialéctico, para entender lo enunciado es necesario analizar aquel componente objetivo de la realidad que hace que los individuos sean su producto y el componente subjetivo que posibilita su producción. Esto es lo que se intenta dilucidar a continuación, en base al mencionado trabajo de Berger y Luckmann (1995).

En las relaciones sociales (más específicamente, en la interacción social cara a cara), las acciones que se repiten de igual forma en el tiempo posibilita que existan tipificaciones de dichas acciones. De esta manera, nos relacionamos con los demás en función de *esquemas tipificadores* que son recíprocos (Berger y Luckmann, 1995). Existe un entendimiento mutuo y una expectativa del curso que toman las acciones, ya que se vuelven “conocidas” para nosotros. Se puede detectar su desarrollo en individuos de distintas características. Dichos esquemas se pueden distanciar de la interacción y hacerse anónimos. Es entonces cuando las acciones tipificadas se reconocen sin necesidad de la presencia física del otro, más allá del contacto cara a cara. A mayor nivel de anonimato, más fácil es para el individuo registrar un comportamiento ‘despegado’ de la persona; sucede una abstracción. “La realidad social de la vida cotidiana es pues aprehendida en un continuum

de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del 'aquí y ahora' de la situación 'cara a cara'" (Berger y Luckmann, 1995, p.51). El comportamiento es visto como un 'modo de hacer las cosas' y no como 'el modo que *x* hace las cosas'. El hecho se externaliza del actor. Los aglomerados de acción rutinizada se independizan y adquieren un carácter objetivo, conformando instituciones. "Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones, siempre se comparten, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales." (Berger y Luckmann, 1995, p.76). Con la conformación de las instituciones también se generan roles institucionalizados.

El fenómeno de separación de las situaciones subjetivas particulares que se externalizan del sujeto culmina en una *objetivación*, que es una "...transformación en un objeto de conocimiento accesible en general" (Berger y Luckmann, 1995, p.92). El lenguaje, entendido como el sistema de signos de mayor relevancia de la vida cotidiana, también se objetiviza. Aunque su génesis radica en las relaciones cara a cara, puede apartarse fácilmente de ello. "Un caso especial de objetivación, pero que tiene importancia crucial es la significación, o sea, la producción humana de signos. Un signo puede distinguirse de otras objetivaciones por su intención explícita de servir como indicio de significados subjetivos." (Berger y Luckmann, 1995, p.54). El lenguaje permite estereotipar prácticas que subsisten en el tiempo y pueden transferirse: "Las objetivaciones comunes de la vida cotidiana se sustentan primariamente por la significación lingüística." (Berger y Luckmann, 1995, p.55). Conforman *campos semánticos*, una agrupación de significaciones que clasifican objetos y ordenan experiencias. De esta manera, "...se posibilita la objetivación, retención y acumulación de la experiencia biográfica e histórica." (Berger y Luckmann, 1995, p.59). A partir de los campos semánticos y la experiencia acopiada se genera un *cumulo social de conocimiento*, que se encuentra repartido de forma heterogénea en la sociedad y no es asequible por todos. Hay una acumulación de conocimiento diferenciado. Más adelante se detalla este fenómeno.

Lo expuesto es lo que los autores (1995) establecen como nacimiento de la institucionalización. En la vida cotidiana las instituciones se nos presentan ya objetivadas, las experimentamos como algo externo a nuestro ser. Es más, las aprehendemos como hecho objetivo: “Solamente así, como mundo objetivo, pueden las formaciones sociales transmitirse a la nueva generación.” (Berger y Luckmann, 1995, p.81). Las instituciones suponen patrones que dirigen nuestro proceder y tienen historia, dado que la realidad tiene un orden tanto temporal como espacial. Tener conciencia del tiempo es uno de los factores que posibilita que lo que nos rodea tenga sentido y sea cognoscible por nosotros; nos da una biografía personal y una historia. “Solo dentro de esta estructura temporal conserva para mí la vida cotidiana su acento de realidad.” (Berger y Luckmann, 1995, p.46). De esta manera, por más que se nos presenten como algo ‘ya dado’, como inmodificables y cristalizadas, las instituciones son un fruto histórico. Y, más importante aún, son creación humana. Aquí aparece nuevamente la relación dialéctica de la sociedad mencionada arriba: somos creadores de ella al mismo tiempo que creación. Esto comprende “...tres momentos dialécticos de la realidad social (...).” (Berger y Luckmann, 1995, p.84): la externalización (aquel distanciamiento que sucede a la construcción subjetiva en la interacción), la objetivación (lo externalizado se hace objeto accesible a todos, adquiere generalidad) y la internalización (aprehensión subjetiva del mundo como objeto).

¿Cómo perdura en el tiempo una institución? En el curso de la institucionalización surgen ‘modos de hacer’ las cosas, formas determinadas de actuar, conductas que se tornan en pautas. Toda institución tiene sus pautas. El funcionamiento ‘ordenado’ de la vida cotidiana es posible en virtud de ello. El lenguaje es un medio de transmisión de conductas institucionalizadas y es un medio de legitimación, ya que da significación subjetiva, hace explícita la existencia de las instituciones. “Toda transmisión de significados institucionales entraña, evidentemente, procedimientos de control y legitimación, anexos a las instituciones mismas y administrados por el personal transmisor.” (Berger y Luckmann, 1995, p. 95). Este es uno de los modos por los que se mantiene el orden institucionalizado por generaciones.

Es necesario hacer aquí un paréntesis para enfatizar la importancia que tiene el lenguaje desde esta perspectiva en la creación y recreación del mundo social, como también su poder de legitimación y dominación. Como plantea Bourdieu (2001), no existen las palabras inocentes ni neutrales. Según este autor (2001) se debe hablar de una economía de intercambios lingüísticos, donde las comunicaciones entre unos y otros suponen relaciones de poder y categorizaciones. Este último tiene que ver con las visiones y divisiones del mundo social, tema que se desarrollará a continuación y en el que convergen Bourdieu (2001) y Berger y Luckmann (1995).

Como en toda sociedad contemporánea, existen saberes especializados y una división social del trabajo. En la sociedad el conocimiento se dicotomiza: hay algunos que cuentan con ciertos saberes y otros que carecen de ellos. Esto es resultado de una distribución social, hecho que históricamente encuentra sus raíces en la división del trabajo y la especialización. No podemos tener comprensión de todos los aspectos de la realidad, pero sabemos a quién acudir en el caso que lo precisemos. Con la complejización de las sociedades nacen subuniversos de significado, que nuclea este acervo de conocimiento especializado. Dentro de los universos existen personas ‘expertas’ que se encargan de su mantenimiento y transmisión, como también existen intereses sociales de determinados grupos.

El fenómeno de legitimación toma independencia de las relaciones cotidianas, en diferentes grados. El lingüístico, por ejemplo, es un nivel pre-teórico de legitimación. Damos explicaciones de lo que nos rodea utilizando el lenguaje ordinario. El nivel “más alto” de distanciamiento corresponde al *universo simbólico*² (Berger y Luckmann, 1995). Aquí se integra todo el conjunto de significados, tipificaciones, comportamientos; es decir, todo aquello que constituye al mundo institucionalizado, tanto a nivel de experiencia subjetiva individual como al de estructuras sociales objetivadas: “...el universo simbólico proporciona la legitimación definitiva al orden institucional.” (Berger y Luckmann, 1995, p.128). La legitimación es a la vez cognoscitiva y normativa: “La legitimación no solo

² Por supuesto que Berger y Luckmann (1995) hacen esta distinción con fines analíticos, dentro de su desarrollo teórico. En situaciones observables, los niveles se superponen y no es posible hacer una diferenciación clara. Esta aclaración es válida para toda la exposición en el trabajo.

indica al individuo por qué debe realizar una acción y no otra; también le indica por qué las cosas *son* lo que son.” (Berger y Luckmann, 1995, p. 122 cursiva en el original).

Consideramos importante destacar que aunque Berger y Luckmann (1995), describan al mundo como una realidad que se presenta ante el actor integrada, coherente y ordenada, que conserva legitimidad prevista por un universo simbólico, bajo ninguna circunstancia esto quiere decir que dicha integración sea funcional. La realidad no puede darse como un todo establecido. Las instituciones no necesariamente se integran entre sí. Al ser una permanente creación del hombre, la sociedad se transforma; en este sentido, destacamos nuevamente que la sociedad tiene un carácter histórico. “(...) toda la realidad social es precaria; todas las sociedades son construcciones que enfrentan el caos.” (Berger y Luckmann, 1995, p. 134). Somos nosotros quienes damos una definición a la realidad (la conceptualizamos), por lo que es posible que convivan definiciones dispares, de acuerdo a subuniversos de significado, noción explicada arriba. Surgen, en relación a esto y a los diferentes intereses sociales, perspectivas del mundo, formas de definición de la realidad dispares. Cuando éstas entran en competencia, el orden social puede verse amenazado. Generalmente y debido a los procesos de legitimación, las diferentes visiones conviven conjuntamente sin generar desequilibrios. Lo importante aquí es destacar que el orden institucional no puede entenderse como un fenómeno estanco; por el contrario, su transformación es permanente.

Siempre habrá otras maneras de ver al mundo y, cuando haya oposiciones, estará latente una competencia en base a lo que Bourdieu (1984) llama poder de nominación, debido a que existen posturas que predominan sobre otras y tienen la suficiente legitimidad para ser impuestas, producto de luchas por acceder a ello. Así, tanto Bourdieu (1984) como Berger y Luckmann (1995) expresan la existencia de grupos con intereses sociales determinados que tienen el poder de imponer *su* visión/definición del mundo³.

Hasta aquí se intentó describir a grandes rasgos el recorrido que realizan Berger y Luckmann (1995) para dar cuenta del proceso por el cual la vida cotidiana adopta su

³ Para profundizar ver: BOURDIEU, P. (1984). *Espacio social y génesis de las clases* en Sociología y Cultura, pág. 281-310. México, Grijalbo.

condición factible para el hombre. Ahora bien, ¿Cómo es que éste “conoce” el mundo que lo rodea? ¿Qué lo hace familiar, plausible? La explicación radica en el aspecto subjetivo de la realidad: el mundo adquiere sentido y significado para el individuo porque es aprehendido, internalizado. Los autores definen a la internalización como: “(...) la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí.” (Berger y Luckmann, 1995, p. 164). La internalización de acontecimientos no sucede en un único momento de nuestras vidas; por el contrario, es constante. Se realiza mediante la socialización. Corresponde a uno de los momentos dialecticos arriba enunciados. Lo que rodea al individuo existe porque adquiere realidad subjetiva para él, porque tiene un significado específico para sí. A su vez, esto es posible porque hay otros que reafirman su experiencia en el mundo (mediante la interacción). Las estructuras sociales son aprehendidas como hecho objetivo, pero en nuestra conciencia individual implica una subjetividad. La subjetividad radica en que el objeto adquiere significado individual, y en el caso de ser cuestionado requerirá de un acto reflexivo. Un elemento de suma importancia en este proceso es el lenguaje: “con el lenguaje, y por su intermedio, diversos esquemas motivacionales e interpretativos se internalizan como definidos institucionalmente (...).” (Berger y Luckmann, 1995, p. 171).

Para finalizar, es significativo aclarar que en ningún punto los autores se refieren a una sociedad específica en su análisis, sólo recurren a ello a modo de ejemplo. Su tratamiento de situaciones es teórico, y expresan que puede ser aplicado a una gran variedad de escenarios empíricos. Destacan que para hacer un análisis de cualquier fenómeno empírico es de vital importancia tomar en cuenta su “contexto socio-estructural” (Berger y Luckmann, 1995, p. 215). La realidad social es relativa. Lo que en una sociedad se considera como ‘real’ no necesariamente lo es en otra. “...las acumulaciones específicas de ‘realidad’ y ‘conocimiento’ pertenecen a contextos sociales específicos y (...) estas relaciones tendrán que incluirse en el análisis sociológico adecuado de dichos contextos.” (Berger y Luckmann, 1995, p.15).

2.3 Las Representaciones sociales.

Más allá de provenir de la psicología social (a partir de una revisión de la noción durkhemiana de representación colectiva), la teoría de las representaciones sociales es utilizada en estudios de diversas disciplinas. El concepto de representación social es de naturaleza compleja y multidimensional, ya que existen diferentes aspectos y enfoques desde los que puede ser abordado, por lo que Mary J. Spink (1993a) lo caracteriza como un concepto *transdisciplinar*.

La autora (1993b) manifiesta que, en tanto producción mental, las representaciones sociales son una expresión de permanencia y dinamismo. Lo permanente refiere a aquellos elementos más estáticos, asociados a patrones culturales enraizados en el sujeto. Enfocar el análisis priorizando este aspecto de las representaciones significa el acceso y estudio de aquellas estructuras que reflejan percepciones del mundo y posibilitan el mantenimiento del orden social (Spink, 1993b). Esto es lo que María A. Banchs (2000) designa como el estudio de la representación social en tanto pensamiento *constituido*, en el que se utilizan mayoritariamente métodos cuantitativos.

Enfocar el análisis desde la expresión dinámica de las representaciones sociales, en tanto pensamiento *constituyente* (Banchs, 2000), implica considerarlas como un proceso siempre en construcción en la interacción social, y a su vez estudiar el conocimiento del sentido común y sus contradicciones (Banchs, 2000; Spink 1993b). Esto último ha sido denominado en la literatura como *enfoque procesual* de las representaciones sociales, abordado desde metodologías cualitativas (Araya, 2002; Banchs, 2000; 1996; Spink, 1993b).

Lo que sugiere Spink es evitar caer en falsas dicotomías, ya que ambas son realidades intrínsecas de las representaciones sociales. Lo importante es definir a qué se le dará mayor jerarquía y en función de eso elegir el método de investigación.

El estudio empírico de las representaciones sociales revela, frecuentemente, la concomitancia de contenidos más estables y de contenidos dinámicos, más sujetos al cambio. Las representaciones sociales, entonces, son tanto

expresión de permanencias culturales como el *locus* de la multiplicidad, la diversidad y la contradicción”. (1993a: p.305. *Cursiva en el original*)

La representación social se relaciona a un objeto, que puede ser un sujeto o un hecho material o ideal. Sin embargo, no se limita a un acto cognitivo, porque surge a raíz de una elaboración socialmente compartida. Además, es transformada en la interpretación que realizan los sujetos de dicha elaboración, lo que le da a la representación social su condición dinámica. “...la representación social no es una simple reproducción del objeto, si no que implica su transformación o construcción. En el proceso de representación, las personas interpretan la realidad y en esa interpretación quedan plasmados sus valores, su posición política, (...), etc.” (León, 2002; p.368).

Conocimiento práctico y Construcción Social.

El desarrollo teórico de Spink sobre representaciones sociales se realiza a partir de una visión cualitativa, asociado a pensamientos socio-constructivistas (Banchs, 1996). Desde este enfoque, la autora (1993a) hace referencia a dos aspectos que las constituyen: la representación social es, por un lado, una forma de conocimiento práctico y, por otro, una construcción social. Su posicionamiento es acorde a la teoría anteriormente descrita de Berger y Luckmann (1995) por tratar de las teorías del conocimiento (más específicamente del conocimiento del sentido común) y por englobarse en una perspectiva constructivista, que refiere a una superación de la dicotomía hombre-sociedad o acción-estructura. En este sentido, las representaciones sociales integran los *universos simbólicos* (Berger y Luckmann, 1995) mencionados con anterioridad.

En cuanto forma de conocimiento práctico, la representación social permite a los sujetos comprender el mundo social e interactuar en la vida cotidiana. Es un conocimiento del sentido común. Spink destaca que entre las teorías del conocimiento, el del sentido común no trata de situarse como una forma válida de conocimiento si no como una “(...) tela de significados capaz de crear efectivamente la realidad social.” (1993a: p. 303). A raíz de esto la autora pone en relación a las representaciones sociales con las teorías de la acción, por sus implicaciones prácticas, en virtud de que somos sujetos sociales insertos en la elaboración de identidades que nos posibilitan interactuar en sociedad. El análisis del

sentido común implica enfrentarse a una contradicción, por su diversidad implícita que supone unos componentes heterogéneos y otros más estables -estructuras sociales- que permiten el orden social (Spink, 1993a).

Entonces, y continuando con el desarrollo de Spink (1993a), al estudiar las representaciones sociales no se debe omitir entenderlas como un proceso en la práctica (praxis) que permiten la construcción y mantenimiento del orden social. En relación a esto Roger Chartier establece que “(...) no hay práctica ni es estructura que no sea producida por las representaciones, contradictorias y enfrentadas, por las cuales los individuos dan sentido al mundo que les es propio” (2002: p. 49). Se hace visible la condición humana planteada por Berger y Luckmann (1995) de ser producto y productor a la vez, como también ese proceso por el cual la realidad social se nos presenta como cotidiana.

En tanto construcción social, Spink plantea que bajo este aspecto las representaciones sociales “(...) emergen como elaboraciones (construcciones de carácter expresivo) de sujetos sociales con respecto a objetos socialmente valorizados.” (1993a: p. 301). Esto lleva a considerar al actor social (ya sea individual o colectivo) como protagonista en la construcción de las representaciones sociales y de esta manera se ingresa en el plano de la subjetividad: “(...) las representaciones no son, así, meras expresiones cognitivas; son permeadas, también, por el afecto.” (1993a: p. 304).

La autora (1993a) señala como un factor relevante que la representación social que se desarrolla del objeto nunca constituye un reflejo directo de la realidad, no es una reproducción; es una construcción e interpretación mediada por condiciones sociales e históricas de producción. Se destaca, una vez más, la superación de la dicotomía hombre-sociedad. Esta posición se articula con la visión histórico-cultural⁴ de Chartier, quien plantea que:

Cualquiera que sean las representaciones no mantienen nunca una relación de inmediatez y de transparencia con las prácticas sociales que dan a leer o a ver. Todas remiten a las modalidades específicas de su producción (...). Descifrar las reglas que gobiernan las prácticas de la representación es pues

⁴ Chartier define a la historia cultural “como una historia de las representaciones y de las prácticas” y “como una historia de la construcción de la significación” (2002: pp., 4, 9).

una condición necesaria y previa a la comprensión de la representación de dichas prácticas. (2002: p.8)

Las representaciones sociales, entonces, se construyen en la práctica, y son creadoras de la realidad social que se presenta como ya objetivada para los sujetos. En relación a esto Pierre Bourdieu manifiesta que un vehículo para comprender la realidad es captar aquello que está objetivado (que es a su vez producto de luchas por su definición de lo que es real o no) y “(...) las representaciones, enunciados performativos que pretenden el acaecimiento de lo que enuncian (...)” (2001: p.92).

Dimensiones

Los contenidos de las representaciones sociales, según Moscovici, pueden agruparse en tres dimensiones (Cit. en: Araya, 2002; Banchs, 1996; Fischer, 1990; León, 2002):

- La “información” que se tiene de la representación (nivel cognitivo): se refiere a cuánto es conocido del objeto, ya sea mucho o poco. “(...) esto implica también las creencias, opiniones, imágenes acerca del objeto, ya sea en términos cuantitativos o cualitativos.” (León, 2002; p. 378,379).

- La “actitud”: remite a la valoración del objeto (nivel simbólico). Cómo es calificado, si positiva o negativamente; la expresión afectiva (sentimientos, emociones, expectativas) hacia el objeto. Funciona como una guía del comportamiento, favorable o desfavorable, hacia la representación (Araya, 2002).

- El “campo de la representación”: se refiere a aquel contenido que significa al objeto, lo constituye como tal y le da un orden (sin estos elementos estructurantes la significación sería otra). “En suma, constituye el conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social” (Araya, 2002; p.41).

El análisis de las representaciones sociales

Como se dijo, las representaciones sociales son un campo transdisciplinar que puede ser abordado a través de distintas metodologías y en relación a determinados niveles de

análisis (León, 2002). Spink (1993a) propone que es posible también realizar estudios de caso, dado que las representaciones sociales implican un proceso que se desenvuelve en la interacción social, a nivel micro. La autora sostiene que el grupo puede ser analizado a través del discurso del individuo, ya que su naturaleza social es colectiva y está inmerso en un contexto social, un entramado de significados del que forma parte también el objeto de representación. “El individuo, en esta perspectiva, (...) es siempre una entidad social y, como tal, un símbolo vivo del grupo que representa” (1993b: p.307).

Basándose en Jodelet (1991a), Maru León plantea que las representaciones sociales pueden observarse de forma directa en el lenguaje, las prácticas sociales, discursos, etc., más allá que el investigador deba luego reconstruir los elementos que no están visibles (2002: p. 381).

Es importante recordar que desde los supuestos epistemológicos en los que se sustenta este trabajo el lenguaje es visto no sólo como un instrumento de comunicación, sino como un medio cargado de significaciones por el que se estereotipan las prácticas, se objetivizan las instituciones sociales y que a su vez permite la internalización de las mismas (Berger y Luckmann, 1995). Entonces, y siguiendo a Chartier (2002), es en el funcionamiento del lenguaje donde se construyen los significados y se genera la realidad, y en los esquemas compuestos por las representaciones se incorporan las particiones sociales, al mismo tiempo que son productores de lo social.

Lo que circula en el mercado lingüístico no es «la lengua» sino discursos estilísticamente caracterizados, discursos que se colocan a la vez del lado de la producción, en la medida en que cada productor se hace idiolecto con la lengua común, y del lado de la recepción, en la medida en que cada receptor contribuye a *producir* el mensaje que percibe introduciendo en él todo lo que constituye su experiencia individual y colectiva. (Bourdieu, 2001, p.13.Cursiva en el original).

Para finalizar, y a manera de síntesis, puede decirse que desde un enfoque procesual las representaciones sociales son consideradas como parte del proceso de construcción de lo social, y sus componentes tanto dinámicos como permanentes se elaboran a raíz de creencias, valores, imágenes, opiniones, etc. A su vez, funcionan como una guía del comportamiento social (debido a ser una forma de conocimiento práctico, conocimiento del

sentido común) y tienen un carácter histórico y social, ya que su elaboración e interpretación son mediadas por las condiciones contextuales de producción. Sin embargo, no pueden entenderse como un reflejo directo de la realidad, dada la intersubjetividad del mundo social: los sujetos construyen las representaciones sociales en función de cómo tengan internalizadas las estructuras sociales, su interacción con los otros y su propia interpretación subjetiva del objeto de representación.

En este trabajo se pretende dilucidar aquellos elementos que componen la representación social a través del discurso de sus productores: como diría Chartier (2002) en su relato de la práctica de la representación, identificar la representación social de la práctica. Para facilitar el análisis se tomarán en cuenta las tres dimensiones desarrolladas (Información, Actitud y Campo de Representación), de las cuales, el carácter afectivo es la que mayor importancia tendrá, ya que la principal fuente de información proviene de entrevistas realizadas a quienes forman parte de la representación social en cuestión, y es inevitable la presencia de una valoración de la práctica. En este sentido, se cree que esto es lo que realmente le da sentido a cualquier práctica, su expresión emocional. Al darle mayor relevancia a la dimensión actitudinal se está al mismo tiempo priorizando los elementos más dinámicos del fenómeno.

2.4. Recorrido conceptual de la noción de voluntariado

Con la intención de construir un concepto de voluntariado que pueda utilizarse para abordar la problemática planteada, se realizó una revisión bibliográfica de una serie de definiciones –o elementos definatorios- del fenómeno.

Las concepciones de consultadas presentan, indudablemente, diferencias según los objetivos específicos que plantea cada autor para su estudio. Existen, sin embargo, algunos puntos convergentes en lo que refiere a su significado. Fue recurrente, por ejemplo, la alusión a dificultades de proporcionar una definición unívoca de voluntariado. En relación a esto Andrés A. Thompson y Olga Lucía Toro señalan que tratar la temática del voluntariado presenta varias dificultades, que no existe un ideal de voluntariado sino

situaciones que cambian según las condiciones contextuales donde se desempeña y según la modalidad de su acción. Recomiendan hacer una referencia al concepto como un “conglomerado no fácilmente clasificable de situaciones”, con el objetivo de “relativizar las miradas generalizadoras –y hasta románticas- acerca del voluntariado, en cuyas capacidades para el cambio social o sus contribuciones para el desarrollo se ponen quizás demasiadas expectativas.” (2000: p.2, 3). Por otro lado, Luciano Tavazza justifica esta imposibilidad de definición “de una vez y para siempre” (1995: p.9) en que el voluntariado se encuentra en una constante situación dinámica y tiene como fundamento la capacidad de transformarse.

Otros elementos que se encontraron similares fueron las acepciones que refieren a la libre voluntad en el ejercicio de la tarea y a la inexistencia de una remuneración a cambio de la acción voluntaria. Estas características son consideradas –en la mayoría de los casos consultados- principios en los que se funda el voluntariado. En una investigación sobre prácticas y representaciones del voluntariado en Argentina, se identifican ciertos criterios normativos de las formas que adopta el voluntariado (encontrados tanto en el análisis teórico como en el análisis empírico que llevaron a cabo los autores), entre los que aparecen la “voluntariedad del acto” y la “naturaleza de la contraprestación” (Roitter y González Bombal, 2002, p.41): con el primer criterio los investigadores se refieren a “la ausencia de mecanismos de obligatoriedad o coerción en la decisión de la persona de asumir tareas voluntarias” (2002: p. 41); y bajo el segundo criterio señalan que pueden distinguirse diferentes situaciones en cuanto a la retribución obtenida por el voluntario, pero lo importante es que la actividad no es motivada por el beneficio económico y que, de existir un beneficio de este tipo, siempre representará un valor menor a lo aportado.

En un estudio sobre voluntariado en la Argentina, Bombarolo y Fernández (2002) analizan diferentes definiciones del término utilizadas en publicaciones gubernamentales y no gubernamentales. Los autores manifiestan haber encontrado coincidencias entre ellas, pero indican, además, la presencia de *áreas difusas* o *ambiguas* en lo que concierne a cómo

tratan las diferentes publicaciones el tema de la acción⁵. Estas son: a) el carácter de la acción, b) el ámbito de la acción, y c) la intensidad/tiempo/dedicación a la acción. Otros autores también hacen referencia a estos tres elementos, desde diferentes posicionamientos. A seguir se presenta entonces qué señalan Bombarolo y Fernández (2002) sobre estos puntos y qué otras perspectivas existen sobre el asunto.

a) El carácter de la acción

Los autores (2002) sostienen que la mayoría de las definiciones analizadas consideran un desarrollo de actividades de tipo “altruista” o “solidaria”, pero que no especifican el sentido que se le asigna a esos conceptos. Por otro lado, se han encontrado autores que manifiestan un carácter no necesariamente altruista de la acción voluntaria, o por lo menos no únicamente de este tipo.

Kessler, Cardarelli y Rosenfeld describen diferentes enfoques –que no se excluyen entre sí- desde los que se puede abordar el universo del voluntariado, entre los cuales mencionan la perspectiva del individuo voluntario que se encuentra “entre el desinterés y el utilitarismo” (1995: p.154). Bajo esta visión los autores (1995) plantean que, si bien existen investigaciones que toman al voluntariado como altruista, desinteresado y sensible por las necesidades sociales, hay otras que difieren de ello, sugiriendo que la motivación tiene un carácter multifacético, incluyendo en esta categoría el interés personal (cumplimiento de metas personales y sociales, satisfacción de necesidades individuales).

En su artículo “Voluntariado y transformación social” Francisco Aguayo Fuenzaliya establece que en la realización de tareas voluntarias las motivaciones altruistas en un estado puro no existen. El autor distingue motivaciones *autocentradas* de las *heterocentradas* (2003: p.17) y manifiesta que, cuando el voluntario tiene una concurrencia a la organización mayor a un año, sus razones de permanencia son más del primer que del segundo tipo.

⁵ Más allá de haber encontrado similitudes, cuando Bombarolo y Fernández (2002) hacen un análisis del concepto de voluntariado a través de la historia nacional, señalan que éste sufrió transformaciones según los movimientos ideológicos sucedidos en diferentes periodos. Ver: BOMBAROLO, F. & FERNÁNDEZ, J. (2002). *Historia, sentidos e impacto del voluntariado en Argentina*. Buenos Aires. pp. 8-18.

En lo que respecta al carácter multifacético del voluntariado, resulta importante expresar que, al momento de realizar indagaciones empíricas procurando dar respuesta a la pregunta central, no se ahondó en cuáles son las motivaciones personales de los voluntarios que los llevó a participar como tutores del proyecto PUENTES.

b) El ámbito de la acción

Bombarolo y Fernández (2002) plantean en este punto que es recurrente en las definiciones la vinculación del voluntario con una organización, y critican que tales concepciones no consideran como válidas a las prácticas voluntarias que se desarrollan fuera de ese ámbito. En referencia a esto muchos autores no estarían de acuerdo con la crítica, señalando que las acciones solidarias desarrolladas fuera del ámbito de una organización no pueden ser tomadas como voluntariado. Esto último corresponde a un supuesto en el que se sostiene el presente trabajo.

Gabriel Rojas, por ejemplo, plantea una visión diferente a la de Bombarolo y Fernández (2002) señalando que el concepto de voluntariado no puede ser tomado como una “acción esporádica” (2002: p.21). En su investigación busca construir una noción de voluntariado desde la teoría sistémica, por lo que realiza una revisión bibliográfica de definiciones que pueden ser abordadas desde una perspectiva organizacional. Citando al Manual de Formación de Voluntarios del año 2001⁶ (publicación del sitio Web del año internacional del voluntariado), caracteriza al voluntariado por ser “un grupo artificial de personas que comparten y definen intereses comunes, [por] tener un carácter específico y no genérico, [y por] poseer un mínimo de permanencia y organización.” (2003: p.22)

De este modo, a efectos del presente trabajo y siguiendo a Rojas (2002), no se tomará como voluntario a aquella persona que realice acciones solidarias esporádicas. Se considera necesaria la existencia de una organización que dé estructura a un grupo de personas y que responda a un objetivo común, a proyectos y formas de actuar preestablecidos (un voluntariado). Una estructura organizativa le da un sentido más integral

⁶ Manual de Formación de Voluntarios 2001, en http://iyv.org/iyv_span/research/statistic/Manual%20del%20%20Voluntario.pdf

a la tarea. Es imprescindible también la presencia de una capacitación en la tarea, elemento que será contemplado a continuación.

c) La intensidad/tiempo/dedicación a la acción

Esta última área tiene estrecha relación con la anterior. Bombarolo y Fernández indican que hay definiciones que hacen explícita una exigencia mínima de actividad en el tiempo para ser considerada de voluntariado, y otras definiciones que incluyen en ese universo “actividades aisladas o puntuales (sin definir esos límites...)” (2002: p.7). En referencia a ello Tavazza concede como elemento relevante del voluntariado a la continuidad en la tarea, estableciendo que “no puede moverse sólo discrecionalmente, y actuar cuando lo desea o le agrada; debe orientarse según un proyecto, un programa compartido por el grupo, con una periodización precisa, según la carencia y la necesidad de las personas que se le confían.” (1995: p.33, 78) Plantea, además, que debe haber una formación profesional permanente en voluntariado, “...en antítesis con todo lo que lleva a lo episódico, lo provisorio, lo ocasional.” (1995: p.33, 78).

A manera de síntesis, tomando algunos de los elementos teóricos arriba desarrollados, se entenderá como voluntariado a una situación dinámica, que se desarrolla en un contexto social específico, con una estructura organizativa, formación en la tarea y permanencia en el tiempo. Con respecto a la modalidad de su acción, el voluntariado actúa sobre un determinado campo para lograr un objetivo común, obedeciendo a motivaciones que no tienen interés de lucro y que son de carácter multifacético.

Vieja práctica, nuevas modalidades: la diversificación del voluntariado

La práctica social del voluntariado se ha desarrollado en el territorio Argentino desde épocas coloniales; primero bajo formas poco institucionalizadas y luego adquirió mayor organización. Bombarolo y Fernández analizan la historia argentina e identifican “once periodos [desde el año 1500 al 2000] en los cuales se han marcado algunos hitos de interés que contribuyeron a definir el desarrollo del llamado Tercer sector y la acción voluntaria de ciudadanas y ciudadanos argentinos” (2002: p. 8).

En el periodo que va del año 1990 al 2000, se incrementa el número de organizaciones de la sociedad civil, se inician carreras universitarias y terciarias relacionadas al Tercer Sector, el voluntariado se diversifica y adquiere mayor visibilidad pública. Dicha diversificación en el voluntariado se refleja, por ejemplo, en la aparición - durante la misma década- del voluntariado corporativo, un nuevo fenómeno que refiere al desarrollo de tareas solidarias dentro del ámbito empresarial (a través de Fundaciones propias de las empresas o colaboración –no únicamente financiera- con otras organizaciones). (Bertucci, 2003).

Más recientemente surgieron programas de voluntariado llevados a cabo por algunas instituciones de Educación Superior en el marco de políticas de Responsabilidad Social Universitaria, entendida como “la capacidad que tiene la institución de poner en práctica un conjunto de principios y valores, a través de distintas actividades vinculadas con la gestión, la docencia, la investigación y la extensión, en beneficio de la comunidad.” (“Todo lo que usted necesita saber sobre...voluntariado”, 2005, p.10).

En la Ciudad de Córdoba algunas universidades cuentan con un voluntariado universitario, siendo pioneras la Universidad Católica de Córdoba (U.C.C) y la Universidad Nacional de Córdoba (U.N.C), desarrollando tareas de diversa índole desde el año 2000. Generalmente estas actividades y programas son dependientes de áreas de extensión universitaria. La aparición del voluntariado universitario es otro reflejo de la diversificación de la actividad. Es importante aclarar, sin embargo, que tanto la U.N.C como la U.C.C realizan tareas solidarias y tienen un compromiso de vinculación con la comunidad desde sus inicios. Lo que sucede a partir del año 2000 es una institucionalización de esas prácticas, las cuales obtienen mayor visibilidad y trascendencia en la Universidad; se las agrupa bajo un programa/departamento específico y se hacen extensivas.

Los objetivos de este trabajo se enmarcan en el proyecto PUENTES, implementado por el Programa de Voluntariado Universitario (PVU), dependiente del Área de Extensión Universitaria de la U.N.C. Más adelante se describe su accionar.

2.5. El concepto de tutor en la Bibliografía

Méndez, Tesoro y Tiranti hacen una propuesta teórico-práctica para promover la ejecución formal de encuentros de tutorías en escuelas de nivel medio en nuestro país, a través de una designación de cargos específicos de tutores en las distintas instituciones educativas. Para ello, buscan dar una definición lo más completa posible de qué es un tutor, sus funciones, su perfil; y argumentan las ventajas que genera la presencia de este educador en el ámbito escolar. Destacan que el docente tutor tiene una relación diferenciada con el alumno y que sus funciones exceden al ámbito áulico, ya que “es el nexo de coordinación entre la escuela y la familia” (2006: p.49). Por eso dedican parte de su exposición a describir los diferentes actores involucrados en la educación: la familia, la escuela, el alumno. Señalan que la familia es un componente que no puede faltar en un proyecto pedagógico integral: “Es imposible realizar una tarea educativa (no solamente instructiva) desprendida de las familias y del profesorado de un instituto educativo.” (2006: p. 48).

Los autores (2006) reflexionan sobre la situación actual de la educación en la Argentina y entienden que llevar a la práctica su proyecto precisa de un esfuerzo institucional importante, pero no imposible. Sus razones se fundan en que “la escuela argentina” presenta una estructura rígida, que se resiste a la aplicación de cambios; sumado a las dificultades socio-económicas de nuestro país que retraen el avance. Consideran que la implementación de un sistema de tutorías tendría efectos significativos en la mejora de la escuela media. Fundamentan su propuesta en una serie de casos nacionales en los que se aplica este método, donde los resultados han sido altamente positivos.

Para los fines de este trabajo, sin embargo, sólo se exponen los contenidos que Méndez et al. (2006) elaboran sobre el Docente Tutor. Este material sirvió como referencia teórica para el análisis de la figura del tutor desde lo práctico, objetivo de la investigación, en el proyecto PUENTES, la implementación local del Programa Nacional Aprender Enseñando. También da una pauta de qué se entiende por tutor en la bibliografía disponible. Se seleccionaron estos autores dado que sus definiciones tienen cierta coherencia con lo observado en el terreno empírico.

Características

Un punto importante para destacar es que los autores comienzan una descripción del perfil y características del tutor preguntándose si éste es de hecho un docente. Basándose en el Estatuto del Docente Municipal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, establecen que “...no hay inconvenientes que dificulten considerar como un trabajador de la educación a quien lleve adelante tareas tutoriales.” (2006: p.47) Sin embargo, a lo largo del texto cuando explican puntualmente su propuesta y cómo debería llevarse a cabo un régimen de tutorías en la escuela, hacen hincapié en la formación de la persona que vaya a cumplir con esa función. Dan como supuesto, además, que el rol será desempeñado por un profesor. Éste debe contar con un acopio de conocimientos especializados, que incluso superan a lo que se aprende en un profesorado. Es significativo destacar esto porque, en lo que respecta a la población de estudio del presente trabajo, la mayoría de las personas que cumplen con la función de tutores no –o al menos no necesariamente- están formadas como profesores.

Ya se señaló que el tutor actúa como un mediador entre la escuela y la familia. El tutor es alguien que orienta al alumno no sólo en lo que respecta a los contenidos curriculares, sino también en los aspectos personales. Acompaña en el aprendizaje, ayuda en problemas de estudio, escucha, da contención afectiva; muchas veces brinda una formación en valores: es “...un educador que se mantiene cerca de los alumnos en los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje, interviniendo también en áreas que no son indiferentes en la vida de la persona de dicha situación (...)” (Méndez et al., 2006, p.49). Un punto fundamental a mencionar es que el seguimiento del estudiante es individual y el tutor realiza un acompañamiento en su autonomía de acción. El alumno debe ser reconocido por sus propias capacidades, lo valioso de su persona. Por supuesto que se debe procurar que éste desarrolle capacidades interpersonales -otra de las funciones del tutor-, pero a lo que los autores se refieren con lo individual es a la relación personalizada que se mantiene; es decir, “...un proceso de individualización y personalización del proceso de enseñanza aprendizaje” (2006: p.49). El diálogo entre el tutor y el alumno debe ser en mutua confianza, en un ambiente cordial y distendido.

La adolescencia es un periodo en el que se atraviesan varios “duelos”, una transición que no es fácil en muchos, menos si está agravada por la existencia de condiciones familiares y sociales de vulnerabilidad. Hay casos en que los jóvenes de la escuela presentan dificultades familiares, en las que no son contenidos afectivamente, no tienen presencia familiar fuerte; sumado a una problemática social y económica más compleja, lo que hace a su realidad cotidiana. Méndez et al. subrayan que en estos casos la presencia de un tutor cobra mayor relevancia, desarrollando actividades de contención y apoyo afectivo, además de un apoyo en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, aquella contención a la que se hace referencia tiene un límite. El tutor debe tener en claro su función, que es educativa y no una función parental. En relación a esto, los autores plantean que el tutor debería “mantener una distancia óptima respecto a las problemáticas atendidas, sin involucrarse personalmente en las mismas y sin escudarse en una lejanía defensiva” y “generar simpatía entre sus alumnos sin abandonar sus funciones de educador” (2006: pp. 58, 59). Lo que se pretende es evitar que se desvirtúe el rol del tutor. El brindar afecto no significa un compromiso exclusivo con el joven, situación que puede llevar a la confusión.

3. Metodología

Se realizó un estudio exploratorio, siguiendo una metodología de tipo cualitativa para la obtención de datos, desde una perspectiva constructivista. Se consideró pertinente este tipo de enfoque dado que el objetivo general del presente trabajo consiste en indagar sobre los contenidos de la representación social de una práctica de tutoría y teóricamente una representación social es directamente observable en el discurso (más allá que el investigador deba luego reconstruir sus elementos) (León, 2002).

Al concebir a las personas como productoras de sentidos, el análisis de las RS [Representaciones Sociales] focaliza en las producciones simbólicas, en los significados y en el lenguaje a través de los cuales las personas construyen el mundo en que viven. (Araya, 2002, p.18)

Se utilizó la técnica de entrevistas semi-estructuradas ya que es útil “para obtener informaciones de carácter *pragmático*, es decir, de cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales.” (Alonso, 1998, p.226, cursiva en el original)

La población de estudio estuvo compuesta por estudiantes de diferentes carreras de grado que participaron del Programa de Voluntariado Universitario de la U.N.C. como voluntarios tutores dentro del proyecto PUENTES, perteneciente al Programa Aprender Enseñando, en el ciclo lectivo de 2007.

Durante una primera etapa exploratoria, desarrollada el primer semestre de 2007, se tomó como informantes clave a referentes institucionales de los establecimientos participantes en el Proyecto PUENTES y su coordinadora. Se procuró recabar información sobre sus objetivos, implementación y funcionamiento, con el fin de dar un encuadre a la investigación. Esto permitió contar con mayor información del contexto en el que tuvieron lugar las tutorías y fundamentalmente fue útil para obtener datos de contacto de los voluntarios a entrevistar. Se mantuvieron conversaciones con la coordinadora del Proyecto Puentes y con los referentes institucionales las siguientes instituciones participantes:

- IPEM N° 15 “Santiago Ayala”, Barrio San Vicente
- IPEM N° 20 “Rodolfo Walsh”, Barrio Marques de Sobremonte
- IPEM N° 70 “Dr. Humberto Dionisi”, Barrio Villa Azalais
- IPEM N° 120 “República de Francia”, Barrio Parque Vélez Sársfield
- Junta de Participación Ciudadana, Barrio Santa Isabel, 1ra Sección.

En el segundo semestre de 2007 se realizaron cuatro entrevistas exploratorias a tutores voluntarios y el resto de entrevistas a tutores en el segundo semestre de 2008. En total, contando las entrevistas exploratorias, se realizaron once entrevistas individuales a tutores voluntarios, la principal fuente de información para el desarrollo de esta investigación. Se recurrió a la toma de notas y transcripción de relatos en aquellas situaciones en las que nos fue posible o conveniente grabar. La técnica de selección de los entrevistados que se utilizó fue la de “bola de nieve” (Valles, 2007), es decir, se le solicitó a cada tutor que otorgue información de contacto de otros tutores potenciales a entrevistar. De este modo, el tipo de selección de tutores fue intencional, en función de los contactos que se generaron y la disponibilidad que presentaron para ser entrevistados.

La muestra fue de estudiantes de entre 22 y 30 años de edad, de diferentes carreras universitarias, quienes realizaron sus tutorías en las cinco instituciones participantes del Proyecto:

Num.	Institución	Edad	Estudios en curso
1	IPEM N° 120 Rep. De Francia	26	Medicina
2		23	Cs. de la Educación
3	IPEM N° 70 Humberto Dionisi	23	Letras Modernas
4		30	Economía
5	Junta de Participación Ciudadana	21	Ingeniería Mecánica
6	IPEM N° 20 Rodolfo Walsh	28	Prof. de Matemática
7		30	Psicología
8		26	Economía
9		25	Prof. de Matemática
10	IPEM N° 15 Santiago Ayala	25	Prof. de Biología
11		22	Letras Modernas

El principio guía fue el de búsqueda de saturación de datos; es decir, se continuó entrevistando a tutores en la medida que se encontraron respuestas diferentes. La guía de entrevista dirigida a dicha población de estudio fue confeccionada con preguntas abiertas sobre diferentes ejes temáticos: Motivación hacia la tutoría, ventajas y desventajas

atribuidas a la tutoría, percepciones de efectividad de la tarea⁷. Sin embargo, al momento de entrevistar no se siguió estrictamente el orden predeterminado y se agregaron además otras preguntas consideradas pertinentes en cada uno de los casos, ya sea para extraer más información o pedir esclarecimientos, apelar a los sentimientos/a las emociones, etc. Se permitió mucho el relato de experiencias vividas, ya que se consideró que a través de lo experiencial, cuando se presenta el testimonio biográfico, sería más fácil identificar e imaginar la situación social de la práctica, sería más descriptivo y más rico de analizar en busca de indicios de la representación social. Por más que se haya realizado sólo una entrevista por informante, con muchos de ellos sucedieron encuentros informales en diferentes oportunidades, lo que dio lugar a una conversación más desenvuelta y fluida, ya que conocían desde antes al entrevistador. Aquellas diferentes oportunidades pueden considerarse momentos de observación semi-presencial (Valles, 2007), ya que se participó de actividades realizadas por el grupo o en las que estaban presentes algunos informantes (festivales, capacitaciones, encuentros, etc.).

Para la adquisición de información complementaria se desarrolló una recopilación de datos secundarios, en lo que se priorizó la búsqueda de documentación oficial de los Programas (PNAE y PVU) y artículos relacionados. El posterior análisis de esta documentación se utilizó para encuadrar la investigación y como complemento de la información recolectada a través las entrevistas. Algunos de los documentos que se utilizaron son:

- Programa Nacional Aprender Enseñando. Documento Base. MECyT (donde se encuentran sus fundamentos, objetivos, actores participantes, etc.).
- Documentación del Programa de Voluntariado Universitario (Por ejemplo: Manual del voluntario, convocatoria a participar del Programa Aprender Enseñando, listado de contactos de tutores, etc.)
- Planillas de seguimiento de las tutorías (información que completan los tutores, obligatoriamente, sobre cada encuentro de tutoría).

⁷ Ver anexo 1: Modelo de entrevista dirigida a tutores

Para facilitar el análisis e interpretación de la información extraída de las entrevistas y detectar elementos que reflejen la representación en la práctica, se llegó de forma inductiva a cuatro categorías de estudio. Cada una se articula entre sí, por lo que en algunas oportunidades no fue tarea fácil diferenciar a cuál de ellas se ajustaba mejor el relato.

Dichas categorías son:

- La práctica: acciones que la definen
- El tutor: la auto-percepción de su tarea
- La práctica en relación con los tutorados desde la perspectiva del tutor
- Informaciones que contextualizan la práctica

4. Desarrollo

4.1 Descripción de los Programas de Voluntariado Universitario (PVU), PNAE y Proyecto PUENTES

A continuación se encuentra una descripción de los programas que encuadran la investigación. La información aquí desarrollada es producto de una serie de entrevistas exploratorias realizadas a personal del Programa de Voluntariado Universitario y de la recopilación de datos secundarios; esto es, de documentación correspondiente a la temática: material informativo del PVU, convocatoria a la participación de tutorías, Documento Base del Programa Nacional Aprender Enseñando y textos relacionados, extraídos de la página Web del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (ME,CyT).

En cuanto a la información sobre las instituciones participantes a nivel local del proyecto de tutorías, además de los datos facilitados por personal del PVU, ésta es resultado de entrevistas exploratorias realizadas a los referentes institucionales de tales establecimientos.

4.1.1 Programa de Voluntariado Universitario - UNC⁸

El Programa de Voluntariado Universitario (PVU), dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba (U.N.C), es una iniciativa que surge en el año 2000 y tiene como fundamento “proporcionar un espacio institucional para que jóvenes de todas las carreras puedan canalizar su vocación de servicio y deseo de ayudar a otros” (Hoy la Universidad, 2007). Sólo en el año 2006, participaron del programa alrededor de 260 estudiantes universitarios. Asimismo están autorizados a participar alumnos de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano.

El procedimiento para participar del Programa era el siguiente:

Los interesados asisten a una primera reunión informativa, en la que reciben un panorama general de los objetivos y proyectos; luego llenan una ficha y se inscriben como

⁸ A partir de un encuentro con el que en aquel momento se desempeñaba como director del PVU, fue posible tener un primer acercamiento a las actividades que se realizan y obtener parte de la información que se desarrolla en este apartado.

voluntarios. Antes de comenzar con su tarea, reciben una capacitación –“*en realidad, es una sensibilización*” (Sergio, comunicación personal, mayo de 2007)- previa orientada a brindar conocimientos básicos sobre el tercer sector y el voluntariado (su significado, su importancia, los derechos y obligaciones del voluntario, su accionar en las organizaciones sociales, etc.). En esta instancia se discuten temas de la sociedad civil y voluntariado (qué es voluntariado para el PVU por ejemplo), como también se realiza una “definición” de términos del área social, ya que no todos los voluntarios están familiarizados con ello.

La jornada de capacitación tiene una duración de 4 horas y se realiza en dos turnos diferentes (mañana y tarde), para que la mayoría de los participantes pueda asistir. Al finalizar se les entrega material de consulta (con contenidos relacionados a lo que se conversó e información complementaria) y se presenta un listado de las diferentes organizaciones vinculadas al programa, de modo que los voluntarios puedan elegir según sus intereses. El compromiso que se les exige está adaptado al calendario académico, ya que desde la concepción del PVU la prioridad para ellos debe ser el estudio. Depende del caso y de la carrera que esté cursando, se puede exigir al voluntario un compromiso anual o semestral.

En síntesis, el procedimiento por el que atraviesa un estudiante de la UNC interesado en ser voluntario es el siguiente:

- 1- Reunión Informativa
- 2- Inscripción
- 3- Capacitación
- 4- Elección de proyecto de trabajo
- 5- Desarrollo de la tarea

El PVU trabaja con diferentes organizaciones sociales colaborando con proyectos que éstas tienen en funcionamiento, a través de la participación de voluntarios en actividades de diverso tipo: alfabetización informática, talleres culturales, capacitación en derechos humanos y del niño, etc. Las tareas que se realizan parten de las necesidades que plantean las organizaciones. También desarrollan proyectos en articulación con el Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología de la Nación (MECyT); uno de ellos es el Proyecto PUENTES (Programa Universitario Nacional para Tutorías de Estudiantes

Secundarios), nombre con el que designan la ejecución a nivel local del “Programa Nacional Aprender Enseñando” (PNAE), en una articulación entre la escuela media con la Universidad. Éste consiste en una serie de tutorías/apoyo escolar a estudiantes que presentan dificultades en su desempeño escolar. En este caso particular el apoyo se aplica a estudiantes de 12 a 18 años de establecimientos urbano-marginales de la Ciudad de Córdoba, en las áreas de matemática, lengua y habilidades de estudio y sociales.

4.1.2 Programa Nacional “Aprender Enseñando” (PNAE)⁹

El PNAE propone brindar apoyo educativo y socio-afectivo a niños de entre 6 y 18 años que se encuentren en situación de vulnerabilidad educativa y económica, a través de una articulación con Institutos de Formación Docente, Universidades y Organizaciones de la Sociedad Civil, con una modalidad de tutorías. Las instituciones interesadas en llevar a cabo esta propuesta deben presentar un proyecto de implementación, completando una Ficha de Postulación. Una vez autorizadas convocan a personas idóneas quienes se desempeñan como tutores y se encargan de los encuentros de tutoría en aquellas escuelas identificadas como destinatarias.

El programa parte entendiendo que la escuela no puede ofrecer una educación homogénea, debido a su diversidad poblacional. Frente a la actual problemática de deserción escolar y en un contexto social de exclusión, las instituciones educativas deben adecuarse a la realidad y brindar una enseñanza amoldada a las necesidades de los alumnos. La política a desarrollar es que las escuelas implementen programas que atiendan a las necesidades diferenciadas de los alumnos, focalizados en aquellos más vulnerables.

El perfil general de un estudiante en riesgo socioeducativo es descrito como aquel que presenta las siguientes características: autoestima baja, que se siente ajeno al modelo de estudiante ideal establecido –explícita o implícitamente- por el centro educativo, que no encuentra un sentido práctico al contenido escolar y/o que no tiene una idea clara de futuro.

⁹ Para este apartado se utilizó como fuente principal de información el Documento Base del Programa Nacional Aprender Enseñando (2007). Se transcribieron sólo los elementos que se consideraron útiles para los fines de este trabajo y de acuerdo a los objetivos establecidos. Es decir, no hubo una reproducción total del Documento.

Existen múltiples variables que pueden propiciar el fracaso escolar, tanto materiales como culturales, externas e internas a la escuela (carencia de elementos de estudio, poco incentivo familiar para el estudio, falencias en cuanto a la calidad educativa, infraestructura precaria de las escuelas, etc.).

Como objetivo general se establece promover la permanencia y reinserción de estos niños/jóvenes, y a su vez que los tutores adquieran experiencia y que otorguen nuevos significados a sus conocimientos previos de formación académica.

El supuesto básico del que parte el programa es que estos chicos [los tutorados] pueden aprender saberes significativos y desarrollarse como personas plenas y ciudadanos participativos. Necesitan un trabajo más intensivo, en grupos pequeños, que les permitan establecer un estrecho vínculo afectivo con sus tutores (...). Las tutorías son espacios en los cuales ellos pueden expresarse libremente, ejercitarse y probar sus saberes y habilidades a su propio ritmo, sin temor a la sanción. (Pág. Web del Programa Nacional Aprender Enseñando. Secretaria de Educación. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología:
http://www.me.gov.ar/aprender_ense/)

El programa identifica como destinatarios a tutorados y tutores; es decir a estudiantes pertenecientes a los ciclos de EGB 1, 2, 3 y Polimodal, que se encuentren en situación de vulnerabilidad; y a estudiantes de Universidades, de Institutos de Formación Docente (IFD) y voluntarios de organizaciones sociales. Como co-protagonistas a Coordinadores (Profesores de IFD, de Universidades participantes y dirigentes voluntarios de OSC), Docentes referentes (docentes de las escuelas destinatarias), directivos, docentes, personal auxiliar de las instituciones participantes, familias de los tutorados, y el Equipo Técnico del PNAE.

- El coordinador es responsable de la implementación y debe cumplir un rol pedagógico, es el nexo entre los diferentes integrantes del Programa. Entre sus funciones puede mencionarse el acompañamiento, capacitación y asesoramiento de los tutores, la realización de reuniones quincenales y su evaluación de desempeño. La relación propuesta es de 1 coordinador cada 10 tutores.
- El docente referente realiza la convocatoria de tutorados potenciales y los selecciona. Además, debe controlar la asistencia de éstos y de los tutores, como también informar

acerca del desempeño de los alumnos en sus clases regulares y colaborar en la elaboración de informes de evaluación.

- En cuanto a los tutorados, éstos son informados de los encuentros a través de una convocatoria y su participación en el programa es voluntaria.

- Los tutores, quienes son seleccionados a partir de una convocatoria lanzada por la institución organizadora del Programa a nivel local, tienen como responsabilidad el desarrollo y la planificación de los encuentros de tutoría; incentivar positivamente los vínculos con la familia, la escuela y la comunidad de los tutorados; brindar apoyo socio-afectivo y participar de las reuniones con el coordinador.

Dado que en este trabajo se analizó el discurso de los tutores voluntarios, a seguir se presentan con mayor detalle los criterios y condiciones que establece el PNAE con respecto a estos actores.

La figura del Tutor en el Programa

A lo largo del contenido del Documento Base del Programa Aprender Enseñando no se registró una definición clara del concepto de Tutor. Si bien existe todo un apartado que se titula “Tutorías y Tutores”, éste sólo establece una serie de supuestos sobre lo que el tutor hace (“El Tutor se capacita”, “El Tutor está atento a...”, etc.) y algunas recomendaciones en cuanto al desarrollo de su tarea. De cualquier manera, sí se hace explícito quiénes pueden desempeñarse como Tutores, cuáles son sus funciones y sus actividades. Como se especificó arriba, el tutor es identificado como un destinatario del Programa, al igual que los tutorados. A seguir se presentan en forma esquemática las referencias que se hacen sobre la figura del Tutor en el Documento, tanto de sus funciones y actividades como de las recomendaciones para su tarea.

Esta serie de actividades y funciones aquí expuestas fueron tomadas en cuenta a la hora de analizar la información recabada durante la investigación, en función de los objetivos específicos anteriormente planteados.

Funciones y actividades del tutor

Según lo establecido en el Programa, están autorizados a realizar la labor “estudiantes de Institutos de Formación Docente, Universidades y voluntarios de la Sociedad Civil” quienes son escogidos, entre otras cualidades, según sus capacidades y disponibilidad. Si los interesados son integrantes de Organizaciones Sociales, deben cumplir el requisito de haber finalizado satisfactoriamente el secundario (Documento Base, 2007, pp. 7, 9).

Entre los puntos más importantes que se espera que los tutores logren en los tutorados, en base a una planificación anual, aparecen: mejora de autoestima, comprensión de las ventajas que aporta el estudio, optimización del aprendizaje, desarrollo de una relación afectiva con él y con sus compañeros; entre otros.

Con respecto a las actividades y funciones en el texto se expone un total de trece ítems, agrupados para esta exposición en tres:

- Con respecto a la tutoría: planificar y coordinar los encuentros; elaborar un registro sobre lo realizado.
- En relación a los tutorados: dar orientación en técnicas de aprendizaje; asesorarlos con respecto a los contenidos de estudio, utilización del tiempo de ocio; estimular su autoestima con respecto a sí mismos y a su aprendizaje; facilitar el desarrollo de lazos positivos con la comunidad, con sus compañeros; generar instancias de reflexión individual y grupal.
- Otras funciones: reunirse con padres y familiares; tener contacto con personal docente de la institución y llevar a cabo un seguimiento en las situaciones de tutorados que dejan de asistir a las tutorías; acudir a encuentros con el respectivo coordinador de tutorías y otros tutores.

Supuestos y sugerencias en cuanto a la acción

“El tutor aprende enseñando” (Documento Base, 2007); ya que re-significa sus saberes y adquiere nuevos, se inserta en un ámbito social y culturalmente diverso y busca la manera de aplicar sus conocimientos respondiendo a las necesidades de sus tutorados.

Por otro lado, “el tutor se capacita”; por la formación adquirida de donde proviene (Institutos de Formación Docente, Universidades, Organizaciones de la Sociedad Civil), a lo largo de su desempeño en los encuentros de tutoría, en las charlas con los padres y con el docente referente, en las reuniones con su coordinador donde se comparten experiencias con los otros tutores y en las jornadas de capacitación inicial.

En esta sección vuelve a hacerse alusión a la función del tutor de entablar un vínculo positivo con el tutorado. Se basan en el concepto de “presencia” o “vínculo” de Gomes da Costa (1995). Según este autor, la relación positiva que se entable con el alumno puede evitar el fracaso escolar. Esto depende de tres circunstancias primordiales: la **disponibilidad** del tutor a escuchar y abrirse al tutorado; la **reciprocidad**; el **compromiso** y disposición de brindarle ayuda. (Documento Base, 2007, p. 20, negrita en el original).

Otro punto señalado en el Documento es que el tutor debe prestar atención a la creación de un ambiente de confianza, apoyando a sus tutorados a expresarse libremente y de este modo promover la mejora de su autoestima: generar un espacio en el que todos puedan participar, y trabajar con las dificultades y temáticas de estudio que ellos mismos mencionan. “El tutorado tendrá en claro que él es el destinatario directo de los encuentros de tutoría, y que el fin de las mismas es posibilitar su aprendizaje (...). Deben comprender que tienen derecho a preguntar cuando no entienden algo.” (Documento Base, 2007, p. 20).

Por lo tanto y como ya mencionamos, el autoestima es una de las áreas con las que el PNAE propone trabajar desde las tutorías, definida como “la actitud que una persona tiene respecto de sí misma: cómo se ve, cómo le gusta lo que ve, cómo se acepta” (Documento Base, 2007, p. 17). Tomando como referencia lo que plantea Ferrer (2003), argumentan que si el docente –y también la familia- tiene una expectativa favorable en cuanto al aprendizaje y el progreso del alumno, éste tiene menores probabilidades de

fracasar. Sin embargo, se sugiere que el tutor actúe con cautela y que no le exija al tutorado más allá de sus capacidades, ni minimice sus potencialidades.

El tutor debe tratar de relacionar los conocimientos previos de los niños/jóvenes con su vida cotidiana como estrategia de aprendizaje de contenidos curriculares. Debe intentar buscarle el sentido y aplicación de lo aprendido. Deben orientarlos en cuanto a tácticas de estudio para que puedan tener un mejor manejo de los textos y organización de sus tiempos. Cuando se procura demostrar al alumno las ventajas que trae consigo el estudio y su aplicación en la vida cotidiana se está trabajando con la motivación. Este es un factor que favorece a la permanencia del estudiante en la escuela: “los alumnos logran motivarse cuando el aprendizaje comienza a ser parte de un proyecto de vida.” (Documento Base, 2007, p. 23). Por supuesto que en este documento destacan la dificultad que se presenta trabajar buscando modalidades de fomentar la motivación en estudiantes con características de vulnerabilidad.

Las últimas sugerencias que puntualiza el texto tienen que ver con criterios de organización para el tutor. Se recomienda que haya un respeto de los horarios y lugares previamente acordados, procurar un espacio físico adecuado, armar un grupo estable y acordar desde un comienzo las normas de convivencia. Estas pautas son importantes porque “probablemente estos jóvenes tienen muchos problemas ocasionados, precisamente, por la imprevisibilidad en su vida cotidiana (...)” (Documento Base, 2007: p. 25).

A partir de lo desarrollado y, según lo que establecen los objetivos específicos, se analizará luego cómo se desempeñan los tutores voluntarios en la práctica (en el marco del proyecto PUNTES/Programa de Voluntariado Universitario), cuáles de estas funciones/recomendaciones son llevadas a cabo y de qué manera; en función de la información obtenida de las entrevistas. Con respecto a lo descrito sobre el funcionamiento general del PNAE, podrá observarse que su aplicación empírica no tiene una correspondencia total con lo que establece el Documento Base, aunque se respetan algunos de los puntos principales.

4.1.3 Implementación del Programa Aprender Enseñando en la Ciudad de Córdoba: Proyecto “PUENTES” (PVU-SEU-UNC)

El Programa de Voluntariado Universitario ejecutó el Programa Aprender Enseñando en articulación con cuatro escuelas estatales y una Organización Social a través del Proyecto “PUENTES” (Programa Universitario Nacional para Tutorías de Estudiantes Secundarios). Las tutorías fueron dictadas a contra turno en instituciones ubicadas en zonas urbano marginales de la Ciudad de Córdoba, y dirigidas a estudiantes del CBU (Ciclo Básico Unificado) que presentaran dificultades en el aprendizaje de matemática, lengua y/o se encontraran en riesgo socio educativo. Los voluntarios (tutores) ofrecieron apoyo pedagógico y socio-afectivo y fueron responsables de grupos de hasta doce estudiantes (tutorados). El espacio donde se desarrollaron las tutorías fue brindado por la institución a la que asistían los tutorados. Cada una cumplió con una modalidad semanal de dos horas de duración.

El motivo por el que se seleccionó como destinatarios del Proyecto PUENTES a estudiantes de los primeros años del secundario, se debe a la necesidad detectada de dar asistencia a los jóvenes que transitan del nivel primario al nivel medio. Esta transición supone factores que dificultan la adaptación de los alumnos al nuevo medio; como por ejemplo aumento de los contenidos a estudiar, aumento de la cantidad de profesores (por ende una pérdida del vínculo más cercano que se tenía con la maestra), mayor carga horaria, etc. El proyecto plantea como objetivo: “Favorecer la permanencia en el sistema educativo formal de jóvenes de entre 12 y 18 años, en situación de riesgo socio educativo, a partir de la continuidad y fortalecimiento del espacio de tutorías (...)” (Programa Nacional Aprender Enseñando, Ficha de Postulación 2007 del Proyecto PUENTES; p.28).

- Instituciones y Actores involucrados:

En el ciclo lectivo de 2007 participaron de esta iniciativa estudiantes pertenecientes a diferentes carreras universitarias (Letras, Ingeniería, Matemática, Cs. de la Educación, Medicina, etc.), quienes se sumaron al proyecto como tutores voluntarios a partir de una convocatoria abierta realizada por el Programa de Voluntariado Universitario.

El proyecto en el año 2007 contó con cuatro coordinadores, uno de ellos pasante del PVU, quien llevó la dirección general de la implementación local del PNAE. Mantuvo una comunicación fluida con los referentes institucionales, los tutores y con el referente de la Región Centro del Ministerio de Educación de la Nación. El resto fue personal voluntario, todos profesores de la U.N.C, un coordinador del área de Matemática, uno del área de Lengua, y una persona encargada del área social. Estos últimos realizaron encuentros con los tutores, con el fin de brindar un espacio de reflexión y de seguimiento de las tutorías, y propiciar el intercambio de experiencias. La coordinadora del área social (una Lic. en Trabajo Social) reunió a todo el grupo en algunas oportunidades, con la función de favorecer la integración, tanto de los voluntarios entre sí como con sus tutorados, y de otorgar orientación en el manejo de las tutorías. La presencia de esta última se debe a las dificultades que atravesaron con la edición de 2006 de PUENTES; por ejemplo la situación de tutores enfrentándose a realidades muy diferentes de las que les resultaban cotidianas.

Las instituciones destinatarias fueron:

- IPEM N° 15 “Santiago Ayala”
- IPEM N° 20 “Rodolfo Walsh”
- IPEM N° 70 “Dr. Humberto Dionisi”
- IPEM N° 120 “República de Francia”
- Junta de Participación Ciudadana

Cada una contaba con un Referente institucional (cuya función fue equivalente a la del denominado Docente Referente en el Documento Base del PNAE), quien mantuvo comunicación con los coordinadores del PVU y con los tutores que asistieron al establecimiento. Antes del comienzo de las tutorías del ciclo lectivo 2007 los referentes identificaron como principales problemas en los futuros tutorados: repitencia, deserción, violencia escolar, falta de hábitos de estudio, problemas familiares, etc.

- Modalidad de selección de los tutorados:

A principio del ciclo lectivo 2007 las instituciones participantes realizaron una convocatoria: el referente institucional de cada escuela/organización social debió dar un encuadre, conversar con los profesores sobre los alumnos que presentaban dificultades de aprendizaje y luego convocar a sus padres a fines de firmar una autorización que permita el

desarrollo de los encuentros de tutoría. Una vez seleccionados, a los tutorados se les explicó que la asistencia no es obligatoria y que sus tutores son voluntarios.

Según la información disponible en la Ficha de Postulación 2007 presentada por el PVU al Ministerio de Educación de la Nación (Programa Nacional Aprender Enseñando, Ficha de Postulación 2007 del Proyecto PUENTES) como situación inicial del ciclo lectivo 2007 figuran un total que supera los 300 alumnos a ser tutorados (sumadas los cuatro IPEM y la Junta de Participación Ciudadana). Más adelante se presenta un estimativo de la cantidad real de inscriptos y asistentes a las tutorías durante el ciclo.

Las Tutorías

a- El ámbito de desarrollo de las tutorías

El Proyecto PUENTES fue implementado durante el ciclo lectivo 2007 en cuatro instituciones educativas públicas IPEM (Instituto Provincial de Educación Media) y en una Organización de la Sociedad Civil, pertenecientes a distintos sectores de la Ciudad de Córdoba; en su mayoría urbano-marginales. En base a datos extraídos de los documentos de postulación del Proyecto a la edición 2007 del PNAE, la situación inicial en cuanto a la existencia de vulnerabilidad socio-educativa y económica en los distintos establecimientos era la siguiente.

En el IPEM N° 15 “Santiago Ayala”, ubicado en el Barrio San Vicente, un 39,47% del número total de alumnos inscriptos en la escuela estaba en situación de vulnerabilidad socio-educativa y económica; mientras que en el IPEM N° 70 “Humberto Dionisi”, localizado en el Barrio Villa Azalais, este porcentaje sube al 81,5%. Durante el 2007 estos establecimientos abrieron el programa de tutorías a 1er, 2do y 3er año y 1ro y segundo, respectivamente.

Con respecto al IPEM N° 20, “Rodolfo Walsh”, que se encuentra en el Barrio Marques de Sobremonte Anexo y el IPEM N° 120 “República de Francia”, del Barrio Parque Vélez Sárfield, los datos que se encontraron corresponden al total de alumnos inscriptos en el CBU (Ciclo Común Básico); es decir, los primeros tres años de la Escuela Media. Según lo expresado en la ficha de postulación, el primero contaba con un 64,39% de alumnos del

CBU en situación de vulnerabilidad socio-educativa y económica, y el segundo con un 66, 42%. En estos casos el proyecto PUENTES se aplica a estudiantes de 1er y 2do año del colegio Rodolfo Walsh y 1er, 2do y 3er año del República de Francia.

La Junta de Participación Ciudadana, Organización Social situada en el Barrio Santa Isabel 1ra. Sección, funciona como un centro que nuclea una gran variedad de actividades (recreativas, artísticas, culturales, educativas, etc.) de las que participa todo el barrio. En el año 2007 el sistema de tutorías se aplicó a alumnos provenientes del IPEM N° 9 “Ernesto Che Guevara”, localizado en la zona. Se trabajó únicamente con estudiantes de primer año. No fue posible acceder a datos correspondiente a la cantidad de personas en situación de vulnerabilidad del colegio del que provienen los tutorados, ya que dicha información no figura en la ficha de postulación.

En cuanto al espacio físico disponible para desarrollar las tutorías, algunas instituciones no tuvieron inconvenientes y contaban con varias aulas libres (el IPEM Humberto Dionisi por ejemplo, por ser un colegio de gran magnitud). Otros establecimientos son muy pequeños, por lo que los tutores debían buscar un lugar desocupado cada vez que se realizaba la tutoría (Por ejemplo, en el IPEM N°20 han tenido encuentros en la biblioteca, con muy poco espacio).

La forma de implementación y el grado de importancia que se le atribuyó al proyecto desde las instituciones difiere en cada caso. Como lo describió uno de los referentes institucionales, este es un programa “*descentralizado en su gestión operativa*” (D. Mazzei, Comunicación personal, julio 2007). En algunos de los colegios el sistema de tutorías funciona de manera exclusiva, en otras coexiste con otros planes y programas del Estado. Asimismo, algunos directivos, profesores y preceptores no estuvieron muy de acuerdo con su desarrollo, por lo que brindaron poco apoyo a los tutores. Hubo otros en cambio que manifestaron mayor compromiso. Sin embargo, más allá de las diferencias que presente cada caso, se mantuvo el objetivo principal de implementar este tipo de programas para fomentar la permanencia de los estudiantes en el secundario, con un énfasis en aquellos que presenten dificultades de tipo socio-educativo.

b- Asistencia de tutorados a los encuentros de tutoría

Entre la documentación recopilada del Programa Nacional Aprender Enseñando y del Proyecto PUENTES, se obtuvo información que da cuenta de la cantidad de estudiantes presentes en los encuentros de tutoría durante el ciclo 2007. Aquellos voluntarios del PVU que se desempeñaron como tutores tenían la obligación de completar planillas de seguimiento con datos correspondientes a: número de asistentes, clima y dinámica del encuentro, actividades realizadas, fortalezas y debilidades de la experiencia, entre otros. Dichas planillas fueron confeccionadas y suministradas por el equipo técnico del PNAE, desde el Ministerio de Educación de la Nación. Los coordinadores de los proyectos locales -en este caso el coordinador general del proyecto PUENTES- se encargaron de distribuir la información entre los tutores.

La información obtenida no es homogénea, por lo que se decidió cuantificar los datos disponibles de la asistencia de tutorados, por tutor y por encuentro, para calcular un porcentaje estimativo del promedio de estudiantes que efectivamente participaron de la experiencia. Es válido destacar que se dice “efectivamente participaron” en base a lo que refleja esta documentación. De un total de 30 tutores se accedió a 21 planillas de Asistencia de tutores y tutorados a los encuentros de tutoría, de las cuales la cantidad de encuentros realizados por tutor varía entre 2 y 12, y la cantidad de tutorados por tutor entre 4 y 17. La mayoría de los datos corresponden al primer semestre de 2007. Los datos sintetizados fueron los siguientes:

- Encuentros por tutor (cantidad de encuentros de tutoría promedio a los que asistió cada voluntario tutor, en el primer semestre de 2007): 5,38
- Cantidad de tutorados inscriptos por encuentro (cantidad promedio de tutorados que se asignaron para participar por encuentro): 10,58
- Cantidad de tutorados que estuvieron presentes por encuentro: 5,22
- Porcentaje de presentes sobre inscriptos 49,33%

A raíz del cambio de gestión en el rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba, el PVU fue reemplazado por un nuevo programa. En octubre de 2007 se inauguró el “Programa de Solidaridad Estudiantil”, que tomó su lugar con nuevos lineamientos y nuevas coordinaciones. Dicho Programa depende de las secretarías de Extensión Universitaria y de Asuntos Estudiantiles. A pesar de estas contingencias el proyecto PUENTES continuó en funcionamiento durante el 2007, por ser un proyecto que ya estaba en marcha desde marzo de 2007 y por segundo año consecutivo. En este trabajo no se hará referencia al Programa Solidaridad Estudiantil, dado que el proyecto PUENTES es producto de la gestión anterior y continuó en funcionamiento sin alteraciones.

4. 2 Análisis e interpretación de los datos

“(…) la palabra es vector vehiculizante principal de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible” (Alonso, 1998, p.228)

El fenómeno de las representaciones sociales es parte del proceso de construcción de la realidad social. Es conocimiento práctico, ya que otorga un sentido al mundo que nos rodea y orienta la conducta, siendo a la vez una elaboración intersubjetiva. Chartier (2002) plantea la imposibilidad de tomar a las representaciones sociales como un reflejo directo de la realidad, ya que están mediadas por las prácticas y sus diversas maneras de presentificación. Frente a esto, establece que analizar la representación de una práctica implica observar a las prácticas de esa representación y sus reglas. Entonces, con la intención de dar una posible respuesta a la pregunta inicial y dado el objetivo propuesto de explorar la representación de la práctica de tutoría que tienen los voluntarios-tutores del proyecto PUENTES, se realizó un análisis de la descripción que hacen estos sujetos de su actividad.

Para facilitar la interpretación de la información recabada se recurrió a la distinción de cuatro categorías (a las que se llegó de manera inductiva, a partir de una revisión de dicha información), que se articulan con las tres dimensiones teóricas propuestas por Moscovici que pueden distinguirse en las representaciones sociales: la información, las actitudes y el campo de representación (Cit. en: Araya, 2002; Banchs, 1996; Fischer, 1990; León, 2002). “En síntesis, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud)” (Araya, 2002; p.41). Las categorías son:

- La práctica: acciones que la definen
- El tutor: la auto-percepción de su tarea
- La práctica en relación con los tutorados desde la perspectiva del tutor
- Informaciones que contextualizan la práctica

Cabe aclarar que resultaría imposible distinguir estos cuatro puntos directamente en la práctica, ya que corresponden a acciones que son difíciles de desentramar, y a su vez en todo discurso está presente la acción y la palabra de los otros. Se debe entender, entonces, que cada una de las categorías se complementa y yuxtapone entre sí.

4.2.1 La práctica: acciones que la definen

En base a las descripciones que realizaron los voluntarios tutores de su experiencia en la situación de tutoría y sus definiciones personales de la tarea, se reconocieron una serie de actividades consideradas centrales de la práctica de la representación. Se consideraron los momentos en el discurso que muestran una interpretación de la práctica de tutoría por parte de los tutores. De qué se trata, cómo la describen, cuáles son las acciones que mejor la definen; en fin, si bien existen matices que se vinculan a las particularidades de aplicación de cada tutor, es posible mencionar aspectos generales que se cree dan una estructura, un orden a la práctica.

Un espacio de aprendizaje diferente.

Los encuentros de tutoría del proyecto PUENTES en el periodo estudiado consistieron en clases no formales de asistencia en las materias de lengua y matemática, destinado a un número limitado de estudiantes, a través de una metodología no siempre similar a la que utiliza un docente en clase y complementadas con periodos de tiempo dedicados a tratar temas que escapaban de lo académico, mediante conversaciones informales. Dichas conversaciones trataban en su mayoría de cuestiones cotidianas a los tutorados, de “...sus cosas, de sus vivencias que tuvieron, (...) del fin de semana” (Agustín, comunicación personal, 10 de octubre de 2007). Estas son algunas explicaciones que los tutores otorgaron de la práctica:

“...la idea del programa es que los chicos del CBU no dejen el colegio; y se crean espacios de tutoría donde estudiantes universitarios, o docentes universitarios, los ayudan durante todo el año en un espacio fuera del horario de clase, pero dentro de su escuela para que...y dan lengua, matemática (...). Y la idea es que no dejen el colegio. O sea, esa es la idea principal. Y... teóricamente se hace ayudándolos en esas materias porque históricamente y normalmente son las que más se llevan y las razones por la cuales los chicos dejan el colegio.” (Magdalena, comunicación personal, 26 de diciembre de 2008)

“Lo que estoy haciendo es ir a dar clases, a cierta cantidad de alumnos, en base a la matemática. En el área de la matemática. Y es ayudar a que descubran conocimientos de la matemática. Y que les sea más fácil, entonces cuando va a clases comunes, digamos, del área de matemática, ellos sepan, entonces pueda ser más fácil digamos aprender esos conocimientos que le está dando el docente”. (Juan, comunicación personal, 31 de octubre de 2007)

“...porque una tutoría es eso, es acompañarlo en una materia dada pero a la vez también estar abierto a otras cosas. Si bien vos vas a dar la materia pero también tenés que estar abierto a problemas que pueden surgir, a problemas que pueden tener ellos, pero sin desviarte de lo que vas a dar. (...) O sea, es dar la materia pero a la vez familiarizarte con los que les puede pasar a ellos, hablar con ellos, mantener un diálogo si puede ser constante”. (Tomás, comunicación personal, 17 de diciembre de 2008)

“Ser tutor básicamente es ser una persona digamos que intenta resolver, digamos, explicarle a los chicos el área a cargo, ya sea matemática o lengua, desde un punto de vista más...menos estricto. O sea, focalizar bien cuál es el problema o los problemas que tiene el alumno o los alumnos y aclimatarse a eso sería. Y siempre vas a tener que lidiar o resolver, con los temas personales de cada uno y grupales que existen en el grupo.” (Matías, comunicación personal, 22 de diciembre de 2008)

“...no era una clase común digamos; en la que ellos solamente tenían que explicar, escuchar, sacarse dudas. Sino que bueno, que era un espacio donde ellos podían, además de aprender compartir.” (Elsa, comunicación personal, 18 de diciembre de 2008)

Con respecto a la metodología de trabajo, *“...las clases se desarrollaban en función de lo que ellos requerían, (...) los temas que ellos consideraban que estaban más flojos o que querían aprender”* (Agustín, comunicación personal, 10 de octubre de 2007). Los tutores utilizaron estrategias que logren mantener atentos a los tutorados y a su vez que sean efectivas para el entendimiento de la materia, de acuerdo a sus necesidades y deseos. Se hicieron juegos, competencias entre equipos con ejercicios, actividades en el pizarrón, *“...esas cosas que a ellos les entretenía mucho, les despertaba mucho más el interés.”* (Matías, comunicación personal, 22 de diciembre de 2008)

“Y yo les daba, los que tenían la carpeta completa, porque no todos llevaban carpeta, veíamos qué habían hecho y qué les faltaba, si les iban a tomar una prueba, si no...La idea era hacer juegos o ejercicios de la forma más...venía con una idea yo y por ahí les preguntaba, si les gustaba bien y si no, si veía que no funcionaba en el momento, bueno hagamos otra cosa” (Magdalena, comunicación personal, 26 de diciembre de 2008)

“Después en los últimos diez, quince minutos les hago hacer un juego y que ya se coparon con ese juego. Es imposible que no lo de. (...) Y son palabras matemáticas, para que se acostumbren. Entonces (...) le doy palabras de matemáticas, a veces... ponele que estamos con ángulos; agudos, graves, entonces practican de esa forma. Para que se le queden”. (Juan, comunicación personal, 31 de octubre de 2007)

“¿Viste los juegos que hacés como el tutti frutti? Pero con números. Con raíces, sacar la raíz cuadrada, los exponentes (...) Era cuando viste ya empieza a hacer calor que ellos quieren estar afuera, que no quieren estar adentro, como que se ponen más inquietos. Entonces hacíamos ese tipo de jueguitos” (Marcela, comunicación personal, 10 de diciembre de 2008)

La intención de todos los tutores fue que exista una participación activa del tutorado. Ahora bien, más allá que los entrevistados hayan descripto como actividad principal de los encuentros el brindar apoyo en matemática o lengua, hacen hincapié en que fueron mucho más que eso, *“no era netamente ir a dar clases”*. (Marcela, comunicación personal, 10 de diciembre de 2008). También se los ayudaba en otras materias y funcionaba como una “excusa” para brindar un espacio de contención y de encuentro para los tutorados. Como expresó Matías, que

“...lo que se da mucho en las tutorías es que, uno va con cierta creencia de que va a dar una materia, explicar una materia, y por ahí había días que ni hablábamos de matemática. Porque equis chico tenía algún problema, o habían tenido problemas en el curso, o porque tenían problemas en otras materias.” (Comunicación personal, 22 de diciembre de 2008)

“Es más fácil explicar diciendo: vas a dar clases; es más fácil decir: vas a dar clases, a escuelas...a escuelas que necesitan que vayas a dar clases, chicos que tienen necesidad de que los ayudes en matemática, lengua. Son escuelas urbano-marginales que, y bueno, esa es la excusa para...pero de un espacio totalmente descontracturado. O sea, está dentro de la escuela, pero no es una clase formal (...) Es un lugar donde vos aprendés a convivir con chicos que son más chicos y la excusa es que no dejen el colegio. Que se lleven la idea de que estar ahí es por ellos. Las tutorías es un espacio distinto. (...) Eran algo de ellos, para ellos y así fueron pensadas siempre las tutorías, un espacio distinto. Que yo diga ‘excusa’, ‘excusa’, ‘excusa’, es porque teóricamente nos juntábamos, yo a darles lengua, Laureano a matemática...cada uno en un curso. Nos juntábamos pero por ahí yo terminé haciendo un mapa de geografía. Pero teóricamente, cuando veíamos el horario, ésta era la tutoría de lengua, a cargo de Magdalena, con los chicos de primero y segundo que eran Germán, tanto, tanto, tanto. Ese era el espacio formal.” (Magdalena, comunicación personal, 26 de diciembre de 2008)

Para evitar el cansancio, dedicaban segmentos de tiempo libre. Cada tutor lo organizó a su manera, dando uno o varios recreos, dentro o fuera del aula. Matías, por ejemplo, optó por hacer varios recreos cortos:

“...siempre hacíamos un recreo (...) Porque no podés tenerlos más de quince, veinte minutos que te estén todo el tiempo prestando atención. Porque en un grupo, con este número de chicos, siempre llega un punto que la mente se les va a otro lado y empiezan a hablar boludeces o joder, o lo que sea. Y era entendible digamos. Entonces siempre hacíamos un recreo cada diez, quince minutos. (...) O sea, nos distendíamos un poquito, los dejaba que charlen básicamente. O charlaban conmigo o hacían un grupito cada uno.” (Matías, comunicación personal, 22 de diciembre de 2008)

Otros hicieron como Tomás, que en un primer momento no les daba tiempo libre y luego cambió la modalidad:

“Primero yo no les daba recreo, les daba las dos horas así de una. Después ya empecé a darles recreo porque veía que se agotaban. Además yo me agotaba por a cada rato estar hablando, por más de que no me hacían renegar tanto. Como típico chico que se mueve de acá para allá pero no era tampoco hartante. Y en el recreo en vez de irse afuera se quedaban ahí a conversar conmigo, porque es justo cuando salían de taller, entonces iban, me mostraban. Unos habían hecho una yerberita con madera, que después la tenía que tallar, otro me mostró un cuadrado, entonces era como que, estaba buena la relación porque yo lo veía como que no estaban cansados, o sea estaban cansados de matemáticas pero no era que yo los había cansado. Entonces iban, se ponían a conversar, y eso es importante me parece. Son momentos importantes”. (Comunicación personal, 17 de diciembre de 2008)

Más allá de la aplicación de un recreo, lo importante a destacar de estos relatos es cómo se dio la relación entre el tutor y el tutorado y la valoración que hace el tutor de ello. Para Matías fue muy importante actuar en función de los ritmos de los tutorados, para Tomás fue significativo que ellos elijan quedarse conversando con él en vez de salir afuera. Más adelante se profundizará en el vínculo establecido entre tutor-tutorado, ya que se considera fundamental como elemento desde el que los tutores significan y a la vez forman su representación de la práctica.

En suma, el esquema general de un encuentro tipo de tutoría se basaba en una clase no formal, un espacio distinto, “descontracturado”, donde se trabajaba con dudas específicas de los tutorados en lengua/matemática, repaso de temas relacionados, teórico y práctico, siempre intentando brindar conocimiento utilizando técnicas que mantengan el interés de los tutorados. Paralelamente se destinó tiempo para conversar sobre temas varios,

relacionados a la vida cotidiana del tutor y de los tutorados. Es posible observar que esta definición y organización de la práctica empírica tiene correspondencia con la descripción teórica del Programa Nacional Aprender Enseñando (PNAE). Algo que no figura en el documento y sí fue practicado fue la aplicación de recreos, dentro de las dos horas de duración que tenían las tutorías.

“...cada uno tenía su forma de aplicar la clase. Si bien éramos distintos había muchas cosas en común. Preguntar dudas o sacar dudas, todos lo hacíamos. Presentar el tema, todos lo hacíamos; mostrar ejercicios, todos lo hacíamos. Hacerlos practicar a ellos, todos lo hacíamos.” (Matías, comunicación personal, 22 de diciembre de 2008)

“Creo que todos escuchábamos a los chicos porque esto es el espíritu que teníamos nosotros así como grupo de proyecto, y que era trascender las fronteras docente-alumno y de lengua (...), tratar de que...se queden ahí, que les guste el lugar donde están.” (Magdalena, comunicación personal, 26 de diciembre de 2008)

Se considera a este tipo de acciones (más allá que sus formas específicas varíen según el caso) como elementos que la configuran, ya que en su totalidad integran un esquema que “...ejerce una función organizadora para el conjunto de la representación, pues es él quien confiere su peso y su significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de la representación” (Araya, 2002, p. 41)

4.2.2 El tutor: la auto-percepción de su tarea

A través de esta categoría de análisis se intentó sintetizar aquellos aspectos que describen las formas en la que los tutores vivenciaron la práctica y, en virtud de ello, qué significados le atribuyen al “ser tutor”, cómo lo definen, sus formas de actuar. No es la intención caer en particularidades de casos individuales, pero sí reflejar el matiz personal de la representación. No se debe olvidar que la acción se encuentra ligada a la emoción. Una representación social es construida en base a una evaluación positiva o negativa que se hace el sujeto o grupo del objeto de representación, y esto implica sentimientos, emociones y expectativas. La representación social de la práctica será en función de cómo evalúan sus acciones. Si bien en el apartado anterior ya fueron enunciadas las opiniones de los entrevistados sobre qué es un tutor, en este otro se procuró realizar una articulación con

aquella dimensión de las representaciones sociales denominada actitud (Moscovici, cit. en: Araya, 2002; Banchs, 1996; Fischer, 1990; León, 2002), focalizando en una auto-percepción de la tarea, en los comportamientos que supone y su aplicación, más que en su descripción general. A su vez, se considera que estos aspectos son los que presentan el componente dinámico de la representación, un proceso creativo en donde se generan nuevos contenidos, que puede convertirse en motor de cambio social (Spink, 1993b). Esto demuestra, como se dijo, cómo la representación de la práctica se construye en la práctica misma (Chartier, 2002.).

Una búsqueda de equilibrio en la función

Cuando se solicitó a los entrevistados que expresen un significado del ser tutor surgieron diferentes adjetivos: acompañante, guía, particular, ayudante... Todos hacen alusión a una misma idea, como se enunció arriba: los voluntarios del proyecto PUENTES interpretan al tutor como alguien que, por un lado, otorga una ayuda en lo académico, comparte sus conocimientos; y, por otro lado, dedica tiempo a la escucha, al compartir y conversar sobre diferentes temáticas que atañen a los tutorados y que no están relacionadas estrictamente al ámbito escolar.

“Para mí un tutor es... Con la primera palabra que lo asocio es con ‘guía’. Un tutor es un guía. Creo que si hablamos de tutores, eh... el tema de los padres, personas que guían. También al término lo saco desde las plantas. Cuando vos querés que algo crezca derecho, le pones un tutor. Le ponés una guía al tronco para que crezca derecho. Entonces yo lo relaciono con eso, digamos como una guía más que alguien que les dice qué tienen que hacer. Es una guía.” (Elsa, comunicación personal, 18 de diciembre de 2008)

La analogía que Elsa hace con las plantas es algo que también aparece en la bibliografía, en el texto de los autores Méndez, Tesoro y Tiranti (2006), quienes plantean que no es curioso utilizar el término para hablar de educación, ya que “...la palabra cultivo está emparentada etimológicamente con cultura, término que designa una realidad muy relacionada con la órbita estrictamente pedagógica.” (Méndez et al., 2006, p.47).

Desde la misma perspectiva, Tomás combina en sus palabras ambas cosas: el dar clases y el compartir. También surgen valores, como la confianza, el aprendizaje en la confianza, desde un lugar diferente al del profesor.

“...es como no irse ni a un extremo ni al otro. O sea, si vos bien vas a dar una materia, eso es la base también porque tampoco podés hablar de la vida toda la clase y no darle la materia. (...) Pero siempre intentando mantener un tiempo para cada cosa, o sea no puede... ¿para mí no? Mi persona. No podés estar hablando toda la clase. Porque aparte son muy pocas horas, muy pocas veces a la semana entonces es como que estás sobre el límite siempre. (...) Entonces es eso, digamos, es acompañarlos en la materia y acompañarlos en la vida pero, que ellos te cuentan. Como para darles un pantallazo no sé, que ellos tengan una idea (...) Para que ellos sepan que tienen sus derechos, sus deberes, que tienen en quién confiar. Porque me parece importante que ellos vean que en vos pueden confiar. No te digo como un amigo íntimo, porque no... no sé si podés llegar a ese lazo pero...alguien un poco más grande –o bastante más grande- pero que tiene medianamente un poco más de idea. Eso está bueno. Porque también tenés que ver ellos en el ambiente que se mueven hay algunos que tienen hermanos mayores pero son hermanos mayores que también dejaron el colegio. Es distinto. Es distinta la visión que vos le podés dar a la visión que le puede dar el hermano. Capaz que el hermano si anda en la droga la va a decir “Bueno...!”. Eso es importante. Pero sin descuidar a lo que vas, que sea dar la materia. No dársela de una forma así re estricta, pero intentar ver... Por lo menos eso es para mí. Y por lo menos así me manejo yo.” (Comunicación personal, 17 de diciembre de 2008)

Siguiendo con lo que manifestó Tomás sobre no ser “un amigo íntimo” es posible diferenciar dos extremos: el comportamiento de un amigo cercano y el del profesor que marca las distancias. Desde la conducta permisiva y flexible hasta lo estricto y rígido. Dentro de este espectro se encuentran las representaciones del ser tutor y de la práctica de tutoría que se pudieron observar en los entrevistados. Esto se interpreta como si fuera que están personificando un papel, como diría E. Goffman desde su perspectiva de la representación teatral (1989). Se cree que una representación también es elaborada desde una personificación, en la práctica misma, y –como ya se mencionó en el marco teórico- en función de las creencias y valores de la persona y su medio, intersubjetivamente: el espacio (donde sucede la interacción social y se encuentra el imaginario cargado de significaciones) va a configurarse diferente si el voluntario actúa como un amigo o desde un rol más distante. Vale decir que estos son extremos teóricos que se indujeron para el análisis, no se han encontrado casos puros.

“...dejamos bien en claro que nosotros no éramos profesores para nada. (...) En realidad yo no tengo mucho....cómo se dice. Mucha autoridad. No me gusta que los chicos me vean como una autoridad más frente al colegio. Yo me hablo bien con los chicos, los trato bien. Hablo de cosas que no tienen que ver en clase. Me peleo, les... jugamos a las peleas! Una vez rompimos una maqueta del sistema solar y nos pusimos a jugar a las pelotas con los chicos y las chicas. Las chicas me pegaban,

¡una falta de respeto total! Y yo las agarraba del cuello y gritaban y gritaban y yo decía «¡dejen de gritar que nos van a acusar, me van a venir a acusar a mí de golpeador!». Y así estábamos, teníamos una relación muy buena con los chicos. Con los chicos siempre tenemos una muy buena relación porque no me gusta eso de...que me vean como...una autoridad más. Iba más...O sea el programa...ibas como más libre (...) Nunca me dijeron profesor, tampoco lo permitía porque les decía que yo no era profesor y que me llamaran por mi nombre.” (Laureano, comunicación personal, 19 de diciembre de 2008)

“Obviamente al principio traté de ser lo más...ehm...rígido. No darles mucha... confianza si se quiere. En cuanto al trato. Obviamente yo lo que hacía era desarrollar las clases. (...) Y... la relación inicial bueno, fue... más estricta, muy rígida digamos. El pasar del tiempo fue un poco, digamos, flexibilizando esa relación, porque ya un poco uno maneja el ambiente, aunque no del todo (...).” (Agustín, comunicación personal, 10 de octubre de 2007)

“...yo con ellos era diferente. Es más, a veces...Yo siempre traté de mantener la relación formal. O sea si bien ellos contaban cosas de ellos, pero que no lo tomaran como muy de confianza. En el sentido de que nunca me trataron de ‘che’, de ‘vos’. Que haya cierta diferencia en el trato de quienes somos. De ubicarnos para que no...porque si no después no iba a poder, de alguna forma, pedirles que hicieran algo porque no te iban a hacer caso.” (Elsa, comunicación personal, 18 de diciembre de 2008)

No obstante, si se pudiera ubicar cada caso a lo largo de ese continuum, la mayoría de los voluntarios tutores estarían más cercanos a un comportamiento flexible e informal que al otro polo. Aquel espíritu de “*transcender las fronteras docente-alumno*” señalado por Magdalena es una de las características desde las que los tutores describieron su función y definieron su labor. Es más, la construcción que realizan de la representación también surge de una oposición, desde lo que no se considera un encuentro de tutoría o lo no que significa ser tutor. Se identificó una fuerte intención de diferenciarse con los estereotipos de lo que comúnmente se conoce de los comportamientos de un profesor en clase, en la escuela. O, mejor dicho, de la imagen que tenían ellos de lo que es el profesor. Los entrevistados remarcaron esta diferencia, por ejemplo, rescatando que en el encuentro de tutoría no se da una relación profesor-alumno, sino estudiante-estudiante, como ya se mencionó de Magdalena: “*...somos todos estudiantes que le enseñan a estudiantes. Universitarios a secundarios.*” (Comunicación personal, 26 de diciembre de 2008)

Antes de continuar, sin embargo, es necesario hacer una aclaración acerca del ser docente, ser profesor y el practicar la docencia. En esta interpretación que se realizó, entendiendo que los tutores en sus formas de actuar buscan diferenciarse de la imagen que

tienen del profesor, se lo asocia a un rol institucionalizado (Berger y Luckmann, 1995) del docente de la escuela media, “...*el típico rol del profesor que los caga a pedos (...)*” (Tomás, comunicación personal, 17 de diciembre de 2008). Esto no quiere decir que los tutores no compartan esa función de enseñanza y que ejerzan una docencia en el sentido de transmisión de conocimientos. Todos son educadores:

“Es así, ellos te ponen ese lugar también no; además tampoco es que estás saliendo del ámbito de la escuela. Estás en la escuela, y vos vas, te sentás mirandolós, y les vas enseñando y entonces bueno. Es como que cumplís un rol docente en el sentido en que estás transmitiendo conocimiento” (Mariano, comunicación personal, 25 de octubre de 2007)..

El hecho de resaltar el ser estudiantes y no profesores se relaciona a una interpretación que apareció en las entrevistas de lo que significa ser una autoridad o aplicar el autoritarismo. Ya se vio en uno de los tutores, cuando planteó su disgusto de ser visto “...*como una autoridad más frente al colegio*” (Laureano, comunicación personal, 19 de diciembre de 2008). Se cree que los tutores muchas veces confundieron el tener autoridad frente a los tutorados con la necesidad de tener una conducta seria, distante, poner límites estrictos o incluso el maltrato.

“Y un tutor es alguien que los ayuda, que...es alguien que está aprendiendo a manejarse entre chicos, con chicos; a dar clases, de una forma distinta, porque no les estás enseñando desde el autoritarismo. Vos les estás enseñando desde un espacio plural, creo. Es más distinto.” (Magdalena, comunicación personal, 26 de diciembre de 2008)

“No era que yo le bajaba línea sino que, una cuestión de iguales, ¿no? Ayudándolo, en conjunto, acompañándolo más que todo (...). Tenés otra relación con los chicos, o sea mucho más íntima también...ya al último eso de profe vos vas y les das la mano y entendés, como que rompes esa...esa... como se puede decir...esa autoridad, ¿entendés? No está presente.” (Mariano, comunicación personal, 25 de octubre de 2007).

Una representación social es objetivizada en imágenes. Aquel estereotipo del profesor de curso del cual quieren distanciarse los tutores implica un conjunto de características que se sintetizan en una imagen: “Sustituyendo conceptos abstractos por imágenes, se reconstruyen esos objetos, se les aplican figuras que parecen naturales para aprehenderlos, explicarlos y vivir con ellos, y son esas imágenes, las que finalmente constituyen la realidad cotidiana.” (Araya, 2002, p. 36). Lo que se pudo observar en los

relatos es una alusión a esa imagen, que se interpreta trae consigo las características antes mencionadas como el maltrato, postura formal, comportamiento estricto, etc. Se puede tomar por ejemplo las palabras de uno de los tutores cuando reflexionaba sobre la visión de él que tenían los tutorados: *“Pero tampoco me veían como la figura del profe autoritario, viste el profe que está siempre adelante.”* (Tomás, comunicación personal, 17 de diciembre de 2008), O bien la descripción de Mariano: *“Yo cuando entré, cuando eran más les dije «Miren yo no soy profesor, yo acá no les voy a poner...a dar con un palo, ni que ustedes se sientan presionados...».”* (Comunicación personal, 25 de octubre de 2007).

Sin embargo, se considera que el tener autoridad frente a una persona o grupo de personas es distinto de ejercer un abuso de la autoridad, o ser autoritario. También puede establecerse una relación en base a la igualdad estando la autoridad de por medio. Se pudo observar que en cierta forma, aunque hayan manifestado un deseo de alejarse de esa imagen, sí fueron una autoridad para sus tutorados, lo que se reflejó en determinadas situaciones, según lo que cuentan de las experiencias. Fueron respetados, obtuvieron respuestas positivas, y les hacían caso; lo que no significa que hayan sido autoritarios. Laureano, por ejemplo, más allá de su relato en el que describe cómo jugaba a las peleas con sus tutorados supo manejar los tiempos para que se trabaje también en lo académico:

“La hora del juego pasaba, yo me divertía bastante con ellos, pero les daba lo que les tenía que dar (...). La tarea siempre me la hicieron cuando la daba, tenía esa cosa de...no sé por qué me la hacían a mí y a los profesores no. (...) No soy muy estricto. Pero cuando tengo que hacer una cosa, se hace esa cosa. No me gusta que... Yo le doy tiempo a todo. Pero es una responsabilidad ir y darles clase. Tampoco íbamos a estar toda la vida jugando”. (Comunicación personal, 19 de diciembre de 2008)

Incluso es posible observar que los tutores tenían autoridad no sólo en las dos horas que duraba la tutoría. Una de ellas comentó como anécdota que en una oportunidad encontró a sus tutorados jugando a los video-juegos en horario de clases, y no les dijo nada, sólo los miró. *“Y fue la cara de susto del siglo, ¡pobrecitos!”* (Magdalena, comunicación personal, 26 de diciembre de 2008). Tal vez la intención de la tutora no era llamarles la atención ni regañarlos, pero el sólo hecho de verla ya provocó en los tutorados una reacción de incomodidad.

En rasgos generales lo que prevalece es una percepción de ellos mismos como en un equilibrio entre los dos extremos desarrollados arriba. En un, como se dijo, traspaso de los límites entre el profesor y su estudiante. Méndez et al. (2006) señalan que debe haber una “distancia óptima” (p. 58) entre los actores, sin una implicación personal ni tampoco extrema distancia. Buscar la simpatía sin olvidar que el sentido de la acción es educar. No confundir los roles.

“...ni mucha autoridad ni tampoco la máxima confianza. Y eso estaba bueno porque no era un extremo ni el otro y ellos sabían los límites que tenían, porque ponele hacían alguna broma o decían una mala palabra o algo en doble sentido y yo les decía «Miren chicos, yo sé lo que quieren decir. Así que no se digan eso», o «no digan malas palabras», o «quedense quietos». Pero, ellos sabían que yo les daba confianza pero a la vez que tampoco podían exceder ciertos límites. Que ellos mismos a la vez pusieron y capaz que yo inconscientemente los puse.” (Tomás, comunicación personal, 17 de diciembre de 2008).

“... la relación digamos ellos me tratan como docente pero me comentan todo lo que viven en su vida, y también entramos en una conversación mutua....Es como si fuera un amigo pero, la forma de docente. (...) Un docente pero...ahí en la mitad. Tengo la autoridad como docente y ellos me respetan como docente pero me comentan; digamos, es como un amigo, en común. Hay una relación así como docente-amigo”. (Juan, comunicación personal, 31 de octubre de 2007).

Hasta aquí, entonces, es posible resumir lo analizado señalando que los voluntarios tutores se autodefinen como un guía, cumpliendo una función de acompañamiento en lo educacional y también en lo personal de sus tutorados. Elaboran su representación de la práctica, en tanto construcción de carácter expresivo (Spink 1993a), desde una oposición a la imagen que tienen del profesor de la escuela media, y en la búsqueda de un término medio entre el amigo íntimo y el docente de curso, entre la flexibilidad y la rigidez de comportamiento. Puede definirse así al tutor del proyecto PUENTES como un docente-amigo que se desenvuelve en un espacio plural, no formal, y que mantiene autoridad frente a sus tutorados, pero no necesariamente desde la distancia. Se pueden distinguir, además, una serie de valores que emergen del conjunto de los extractos presentados de las entrevistas, como la amistad, la confianza, el respeto y la igualdad. Dichos valores serán tratados con más detalle en la próxima categoría, donde se analizan las interacciones sociales sucedidas en la práctica. Todo lo anterior se interpreta como una elaboración que

hacen los sujetos desde su percepción del lugar que ocupan en el espacio social de las tutorías.

Deseos y expectativas

En los tutores entrevistados se observó una actitud positiva hacia la tarea que desarrollaron, preocupación y sentimientos de afecto hacia sus tutorados. Lógicamente las imágenes, opiniones y creencias que componen su representación social estuvieron marcadas por dicho afecto. Todos disfrutaron de la experiencia y lo expresaron en numerosas oportunidades.

“...yo me quedé muy contento con la experiencia, muy muy contento. (...) cuando yo salía del colegio, me sentía bien, decía «ah qué bueno que vine acá», que se yo porque...me gustaba. Me gustaba mucho enseñar, que los chicos entiendan lo que uno sabe o cree saber. Toda esa parte me gustaba, entonces me sentía, me sentía re bien.” (Matías, comunicación personal, 22 de diciembre de 2008).

Banchs advierte que cuando hay una implicación afectiva de las personas que son investigadas con respecto al objeto de investigación emergen contenidos emocionales. Establece que los elementos afectivos refuerzan las acciones: “la emocionalidad matiza y es matizada por las representaciones del mundo que poseemos; matiza y es matizada por el proceso mismo de selección de lo que consideramos un objeto, así como el proceso de construcción de la representación de esos objetos” (2006: p.120). Se identificaron en el discurso deseos compartidos en relación a los efectos que pudo haber tenido la experiencia en los tutorados. Se puede mencionar el deseo de poder haber servido de ejemplo con respecto a conductas asociadas al estudio, al trabajo y cualidades humanas; haber logrado dar respuestas satisfactorias a las problemáticas sociales que se plantearon; y, en consecuencia, haber dejado un aprendizaje en los tutorados que vaya más allá de lo escolar. Es decir, el tutor también hace una valoración de la práctica en virtud de las huellas que espera haber dejado. Cuando se le preguntó a una de las tutoras qué esperaba que se hayan llevado de la experiencia los tutorados respondió:

“Que pueden confiar. Yo creo que se dieron cuenta que podían confiar entre ellos y ayudarse entre ellos, y que podían confiar en alguien más y que siempre hay espacios abiertos. No era que confiaran en mí nomás; quería que aprendieran a usar los otros espacios (...). Entonces creo que aprendieron a confiar entre ellos.”

Se saludaban al último, y organizaban cosas, querían organizar una fiesta después. Por lo menos en ese momento creo que confiaban entre ellos. Y creo que confiaban un poco en mí, que les gustaba estar ahí. No creo que se hayan llevado ni sustantivos ni adjetivos, ¡ni mucho menos oraciones! Y verbos, menos.” (Magdalena, comunicación personal, 26 de diciembre de 2008).

Otra vez surge la confianza como valorpreciado de la experiencia. También el hecho de generar lazos positivos entre los compañeros. Ambas características figuran en el Documento Base del Programa Nacional Aprender Enseñando (2007), como uno de los logros que se esperan de los tutores: generar un ambiente de confianza y fomentar las relaciones interpersonales. Matías rescata el valor de la adquisición de conocimiento y comparte con Magdalena que la experiencia generó un mayor compañerismo.

“Tener conocimiento es algo bueno y algo lindo. Creo que eso se lo llevaron y que quedó...espero que por mucho tiempo, pero que quedó por un tiempo por lo menos en ellos, yo sé que sí. Y que se llevaron, sabiendo que se llevaron muchos también, el compañerismo que había en el aula, porque ellos con los chicos que fueron a la tutoría no eran muy compañeros en el aula de ellos. Y se fueron haciendo muy amigos en la tutoría. Y ya se empezaron, ellos me decían «ya nos empezamos a sentar distinto». Claro, se empezaron a sentar los de la tutoría, más juntos” (Matías, comunicación personal, 22 de diciembre de 2008).

Otro aspecto que se observó fue que los tutores se preocuparon en fomentar el estudio y que los tutorados consideren la universidad como un camino posible, que está dentro de sus alternativas; algo que, según la información proporcionada por los tutores, la mayoría de ellos no lo hacía antes de las tutorías. El incentivar el estudio es otra de las cuestiones que aparece en los lineamientos del Programa Aprender Enseñando, como se vio en la parte descriptiva. Continuando con las palabras de Matías,

“Y la otra, que también me pareció importante, la facultad. El concepto, que ellos pueden estudiar; que no se cierran en que no iban a estudiar en la facultad, que nunca van a llegar la facultad, y que no servía la facultad. Básicamente. Entonces bueno, ese concepto yo se los intenté inculcar un poco. Que, bueno, espero que les haya servido.” (Matías, comunicación personal, 22 de diciembre de 2008).

En relación al impulso de seguir estudiando en la universidad en algunos casos se dio una implicancia afectiva mayor por haber estado en una situación similar a la de los tutorados:

“Se llevaron una visión más amplia me parece porque (...), al margen de hablarles de la materia también les hice ver, o les comenté que ellos podían seguir estudiando, que era importante estudiar, y que sobre todo la decisión estaba en ellos, porque yo en lo personal lo viví entonces me pareció que se los pude transmitir. Porque yo no vengo de una familia así ‘bien’ digamos. Yo la peleé en el sentido de para seguir la facultad, seguir estudiando, y me parece que se los pude transmitir a ellos. Algunos «Ah, ¿Si?» me decían. No sé qué habrán pensado, ¿que soy un chico de Nueva Córdoba! Yo les decía «No chicos miren yo vivo en tal barrio, que mi viejo es obrero», o sea intenté darles una visión de algo que – obviamente que es cierto- pero que ellos puedan relacionar y digan «Ah, bueno mirá». Que intenten ver de que se puede llegar, les decía que ponele vos en la facu no pagás nada, vos pagás una cuota mínima, pero a la vez si hacés un trámite no la pagás, entonces, como para que ellos vean que pueden estudiar y que no es ‘la plata’ que gastás ni estás re lejos de llegar a la universidad. Intenté darles esa visión y supongo que eso se lo llevaron.” (Tomás, comunicación personal, 17 de diciembre de 2008).

Este testimonio, si bien es una particularidad, sirve como ejemplo para ilustrar el aspecto subjetivo presente en toda construcción de las representaciones. Esto también tiene que ver con la dimensión de las representaciones sociales ya tratada, la Actitud. La implicancia que posee el sujeto hacia/con el objeto de representación está condicionada por la distancia emocional presente y por la posición social que ocupa en la estructura. Esto ejerce una “...una influencia sobre el tipo de experiencia personal que se establece con relación al objeto de la representación. Esta experiencia, variable según las distintas ubicaciones sociales, condiciona la relación con el objeto así como la naturaleza del conocimiento que se alcanza sobre él.” (Araya, 2002, p. 34). Por esta razón, un estudio más acabado sobre las representaciones sociales debería tomar en cuenta e investigar el habitus de las personas o grupo analizado, ya que, siguiendo a Bourdieu:

“...las representaciones de los objetos varían según su posición (y los intereses asociados) y según su habitus, como sistema de esquemas de percepción y apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social. El habitus es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas.” (1988: p.134).

No obstante, si bien los tutores hicieron hincapié en que los tutorados continúen estudiando en el secundario y opten por seguir una carrera universitaria, fueron conscientes de la situación de ellos, ya que muchas veces en su realidad cotidiana no se generan ambientes proclives a eso. En este asunto vale recordar las palabras de Thompson y Toro

(2000), quienes plantean la necesidad de relativizar aquellas visiones románticas del voluntariado: los voluntarios tutores son ‘realistas’ en el sentido que no pusieron demasiadas expectativas en que se efectúe de hecho una transformación social en la vida futura de los tutorados. Evaluaron sus logros y deseos desde una visión más adecuada a la realidad.

“Tampoco me gusta caer en el discurso que tienen muchos de ah, una tutoría es esto, porque yo voy a ayudar a esta persona que me necesita... Como si fuera el salvador de toodo el universo. Y no es así. Es una tutoría que la puedo hacer yo como la están haciendo un montón de chicos que... Es algo que por mí, yo lo veo común. Yo lo vengo haciendo y es una tarea común. Porque (...) no le íbamos a cambiar la vida a los chicos. Porque le tendríamos que cambiar: no solamente en ambiente donde están viviendo, la situación social económica, el lugar, cómo se han criado. E ir a dar clase lo están haciendo los profesores. Así que yo no me creo el salvador porque está en ellos. Cada uno decide lo que quiere.” (Laureano, comunicación personal, 19 de diciembre de 2008).

El diálogo entre tutor-tutorado

El tutor siente el deseo de poder transmitir su conocimiento de tal forma que pueda ser comprendido, apropiado y utilizado por el tutorado. Es por ello que los entrevistados eligieron sus palabras, se expresaron en un vocabulario similar al de sus tutorados, intentando dar explicaciones desde diferentes ángulos y utilizando varias técnicas.

“Y también me parece que lo que les llamó la atención era que no les hablaba con palabras complicadas tampoco, era como que...o sea, si bien no decía malas palabras, intentaba hablar medianamente en un lenguaje que ellos usaran o entendieran bien, sin decir guarangadas digamos. Porque tampoco vienen al caso. Pero tampoco les decía «Chicos, cuiden el comportamiento...», o «La moral...», ¡nada por el estilo! Entonces eso me parece que también les llegaba porque era como que me veían ahí y sabían que venía de la universidad, capaz que eso también les inculcó un poco más de respeto no sé.” (Tomás, comunicación personal, 17 de diciembre de 2008).

Las conversaciones entabladas entre los tutores y los tutorados en los momentos donde no se estaba trabajando con lengua, matemática u otras materias de la escuela abarcaron temáticas de su vida cotidiana, como las actividades que realizaban ambas partes fuera de la tutoría, las relaciones amorosas, las salidas de fin de semana, etc.; y también de problemas sociales más específicos como los robos, la droga, el desempleo y el embarazo

en los adolescentes (entre otros). Lo que importa aquí y se quiso analizar es el nivel de respuesta otorgado por el tutor así como las reacciones emocionales provocadas por estos diálogos, en las que se observaron regularidades. Los modos de expresarse y la orientación de su conducta frente a estas situaciones son parte de la práctica de la representación. Esto por supuesto que tuvo sus efectos en el tutorado y se interpreta como aquello que da sentido a la relación establecida entre los sujetos.

“Lo que si tenían por ejemplo, o sea que eso se daba en todo el colegio, era una característica: tener todo, cualquier cosa, sin medir las consecuencias. O sea, si yo me quiero robar ese celular, se lo robaba. Y después venían y te contaban: «Mire profe el celular que me robé». Como un hecho glorificante digamos, o sea, mirá qué bien, que soy haciendo estas cosas. Yo sabía que me lo mostraban para saber cuál era mi reacción. Y yo intentaba no sacar el manual de ética digamos y leérselo, pero tampoco le decía muy bien que sos haciendoló. Trataba de manejarlo de otra forma. Me acuerdo que, primero era que él ya tenía celular. Entonces le dije «¿Qué fue lo que te motivó a sacarle el celular?», básicamente. «Porque vos ya tenés celular...», y vos sabés que implica un riesgo porque el chico tiene 17 años; y bueno te contaba que era simplemente por el hecho de sacarseló. Entonces yo me acuerdo que le dije que pruebe dejar el celular de él en algún banquito a ver si se lo sacan, cuál va a ser su reacción, y me dice «Lo cago a trompadas». «Y bueno, ...» le digo, «...fijate que a vos también te pueden cagar a trompadas». Si, no, que qué se yo... Y aparte le digo «Escuchame, yo no te voy a sacar el manual de buena conducta pero, si a vos no te hacía falta el celular porque tenés uno, al chico ese seguramente le va a hacer falta y aparte mirá si él tiene algún problema» (...).” (Matías, comunicación personal, 22 de diciembre de 2008).

En este caso, como en el que se presenta a continuación, se observa que el tutor tuvo la intención de dar una respuesta diferente a las que comúnmente podían recibir de un profesor u otros adultos, frente a la situación planteada. Es otro modo de acercarse al tutorado, con otro lenguaje, intentando sacar una enseñanza del hecho, desde el diálogo.

“Y una vez no sé qué estábamos conversando; ah, de la droga creo, no sé qué, algo así. Y uno agarra viste...en el pizarrón ahí donde está la tiza, que tienen ese sobradito todo eso. Agarra así eso y se lo pone así como si estuviera aspirando droga. Y le quedó acá la tiza viste. Y yo lo miré y te juro me, me sentí mal, porque a este chico o ha visto o ¡no sé!, o tiene ya esa mentalidad y ¡es un chico de 11 años! Y vos decís qué espera, qué espera para su vida, no sé. Y ahí sí lo hablé le dije «Eso no está bien, por esto, por esto, por esto». Y yo desde el punto de vista biológico intentaba darle la explicación. Para no darle el típico sermón de que la droga te hace mal si no darle una razón contundente. Entonces le decía «Mirá, la droga te afecta las neuronas, te mata las neuronas, bla, bla, bla. Igual que el cigarrillo te afecta los pulmones», le hice un comentario así. Y me dice «No, pero

estoy charlando». «Bueno, espero que nunca agarres eso...». Y bueno y ahí como que se dieron cuenta que de la charla pasamos a hablar algo serio se sentaron, escuchaban.» (Tomás, comunicación personal, 17 de diciembre de 2008).

En este tipo de relatos es donde se pueden diferenciar más fácilmente los valores que emergen de la práctica de la representación, como por ejemplo el respeto y la aproximación desde la igualdad; producto de la interacción que se dio en el espacio entre tutores y tutorados. Es decir, Las formas de actuar de los tutores, sus comportamientos y actitudes, se desarrollaron en función de cómo se desarrollaron en el espacio social, en la interacción con los tutorados. La construcción de la representación social de la práctica de tutoría y del ser tutor no puede interpretarse sin traer al análisis a estos últimos, protagonistas de la práctica, ya que aquella auto-percepción que realizan los tutores de su acción se elabora a raíz de la mirada de los otros.

4.2.3. La práctica en relación con los tutorados desde la perspectiva del tutor

La representación social de la práctica de tutoría y del ser tutor debe ser entendida como un producto de la elaboración de diferentes actores que son parte de la situación y de sus condiciones sociales e históricas. Las representaciones sociales, como se dijo, se construyen en lo colectivo, por lo que en la relación entre el sujeto y su objeto de representación intervienen otros sujetos. Moscovici (1984) plantea que es necesario hacer “una lectura ternaria de los hechos y de las relaciones” (p.21), refiriéndose a una superación del esquema diádico de interacción entre sujeto y objeto hacia una triada entre sujeto-objeto-otros sujetos (individuo/grupo). La importancia de esta interacción radica en que: “Los otros y las otras son mediadores y mediadoras del proceso de construcción del conocimiento y (...) la relación de los y las otras con el objeto —físico, social, imaginario o real— es lo que posibilita la construcción de significados.” (Araya, 2002, p.18)

Aunque este trabajo se focaliza en identificar dicha representación en el discurso del tutor, lo que no significa que éste es el único protagonista de la construcción. Como se dijo, es una construcción colectiva. En el siguiente apartado lo que se pretende analizar es, continuando con lo ya enunciado, cómo aparece en el relato la relación social entablada entre los tutores y sus tutorados, información que facilita sacar a luz la representación. La interacción entre estos actores es analizada desde la percepción del tutor y a su vez desde su

interpretación de la mirada que tienen los tutorados de su persona, los atributos que le confieren, las opiniones, las creencias y los valores que sobresalen. Es característico cómo en el mismo discurso del tutor aparece la palabra de los otros, otorgando significado.

La práctica desde la mirada de los otros

Retomando lo expuesto en la categoría anterior, se observa que la interacción entre tutores y tutorados sucedió en base a una auto-identificación de los primeros como un amigo o como un profesor. Se dijo que en realidad lo que prevalece es un equilibrio entre ambos extremos, lo que llevó a una confianza entre ellos y permitió que puedan conversar de temas que los afectaban, al mismo tiempo de poder manejarse dentro del respeto y que los tutorados respondan favorablemente a las actividades propuestas por el tutor.

“...a mí lo que más me gustó fue el poder interactuar con ellos. Interactuar con ellos y ver que te esperaban, por así decirlo. Esperaban a que vos llegaras, a...«Estuvimos esperandolá profe». Me tardaba 15 minutos y estaban ahí, no se habían ido de la escuela. Cualquiera dice «bueno, espero 5 minutos y si no viene la profe me voy». Y no, ellos te esperaban ahí, a que uno llegara. Entonces lo que más satisfacción te daba es que ellos estuvieran ahí. Esperandoté y compartiendo por ahí muchas cosas personales que uno no sabe si lo comparten con la madre, o con la hermana. Por lo menos yo por ser mujer me impactó eso. Por lo que te contaba del caso este de la chica embarazada que... Inclusive las chicas me dijeron que la madre todavía no sabía. Entonces era como una de las primeras que se estaba enterando del tema. Y obvio que yo no tomé esto como para avisarle a la escuela ni nada porque no correspondía, era algo muy personal de ellas y que lo tenían que manejar así. Pero la chica me dijo «Sí, mi mamá todavía no sabe». Creo que uno ahí ve la magnitud de la relación. Hasta dónde llega.” (Elsa, comunicación personal, 18 de diciembre de 2008)

A partir de este tipo de relaciones que se dieron en las tutorías, el tutorado elabora una imagen del tutor, y a su vez el tutor se desenvuelve en la práctica según la imagen que cree tener para ellos. Una vez más, como los tutorados no han sido entrevistados, se analiza la interpretación que hacen los tutores de las atribuciones otorgadas por los tutorados. El testimonio citado refleja la valoración positiva que se tiene de la práctica a partir de los vínculos que se generaron, la reciprocidad, la confidencialidad, la aceptación. El tutor obtuvo satisfacción de ‘saber’ que lo estaban esperando, siente importante su función y significa su acción, algunos elementos desde los que también se forma la representación. Sin embargo, llegar a estos términos de un vínculo favorable y satisfactorio fue resultado

de una evolución en el tiempo, fue progresivo. Los tutores manifiestan que los ven como “*sabiondos*”, como un “*referente más en su vida*”, “*un hermano mayor*”. Una de las tutoras describe cómo al principio la veían como “*la vieja bruja*” y que de a poco se fueron conociendo y esa imagen se modificó:

“Primero me veían como alguien, a una profesora más. Como una profesora más de esas, como una vieja, como una vieja bruja. Eso te decían. (...) E hinchaban las bolas. Hasta que entraban en una cosa de «me va a retar, me va a retar» y que yo pisara el palito. Era eso. Era para que yo pisara el palito y les dijera algo para que ya me odieran. Y yo no me reía y les decía «Bueno». Me decían «No vamos a hacer esto», «bueno, no lo hagás. Así te va a ir mal en la prueba. ». «Bueno y entonces ¿qué hago?» y se cruzaban de manos, o de pies, «¿qué hago entonces?» », «Y yo te dije la tarea que hicieras, si no la querés hacer no la hagás». Y la hacían después. Entonces era muy gracioso, como yo hago porque yo quiero. Yo te cuento porque tengo ganas de contarte, no porque yo debo. Porque era así. (...) Y después me trataban distinto, ya me hablaban, que se yo, las chicas me preguntaban por mi novio y me decían que «bueno, pero vos no podés dejarlo salir solo». Y te hablaban ya de igual a igual.” (Magdalena, comunicación personal, 26 de diciembre de 2008)

Volviendo al sentido de autoridad, es posible generar un ambiente de respeto y tener autoridad, desde la horizontalidad, desde un trato basado en la igualdad. En este punto puede observarse cómo en el discurso interviene el discurso de los otros, la construcción colectiva.

Construcción de un vínculo positivo

En los testimonios indagados aparecen reflexiones sobre el bajo autoestima de los tutorados. Declaraciones como “*yo soy burro*” son frecuentes en el relato cuando los tutores hablan de la experiencia. Asimismo, muchos opinaron que este sentimiento de bajo autoestima es alimentado por los mismos docentes del curso (luego se retomará este aspecto, ya que se entiende que forma parte de una de las dimensiones de la representación). Frente a este panorama, los tutores tomaron actitudes que apaciguaran ese condicionamiento, se encontraron con la necesidad de incentivar las buenas acciones, dar palabras de aliento; es decir, acudir a mecanismos que logren mostrar a los tutorados que no deben verse a sí mismos de esa manera. “*...no son distintos, sino que creen que ellos son distintos y te hacen creer a vos mismo que sos distinto a ellos.*” (Magdalena, comunicación personal, 26 de diciembre de 2008). De este modo, aunque se haya manifestado en el

análisis que hubo una relación basada en la igualdad –al menos ésta fue la intención de los tutores-, subyace en la práctica un construido desde la desigualdad, en función de la posición social que se auto adjudican los tutorados.

“Uno dice sí, resolviste el problema, está perfecto, muy bien...uno los incentiva así y se sienten bien. Y les agrada. Y les agrada. (...) Entonces, no tenían ese fracaso de decir sigo reprobando, sigo reprobando, sigo reprobando. Porque esa es una cosa que les pasa a los chicos. Cuando empiezan a fracasar, a fracasar, a fracasar, y el profe no los incentiva o no les ayuda...o no les muestra que hay un camino diferente. O sea, los chicos se empiezan a hacer crónicos y empiezan a obviamente a no agradarles la escuela misma como institución y el estudio, ¡menos! Entonces hay que poner parte de uno y hay que escuchar a los chicos. Yo los escuchaba mucho a ellos y los problemas se iban solucionando solos. Ellos ponían mucho de sí”. (Matías, comunicación personal, 22 de diciembre de 2008)

“Entonces de lo que se trata es, no atarlos al secundario, digamos no atar al chico al sistema educativo sino que siga y vaya progresando a medida que va hasta tercer año, acompañarlo. Después de ahí siguen solos. Darles la capacidad que ellos pueden. Que no... «soy un burro», soy esto, soy lo otro. Sino que sigan adelante. (...) levantarle la autoestima porque a veces los chicos necesitan que les levanten la autoestima con una nota o con un «qué bien», «qué lindo». (...) hay que incentivar esa...a que sigan, que sigan, que no son ignorantes. es difícil levantar a los chicos la autoestima.(...) Y es como renegar contra la pared. Si el docente los tira muy abajo vos no los podés, los tenés que remar, mucho.” (Juan, comunicación personal, 31 de octubre de 2007)

“...no están valorados ellos mismos. Es como que ellos no se valoran. Entonces, ya bueno, (...) ponele vos les hacías un ejercicio, aunque estuviera mal el resultado yo veía los pasos «Ah mirá, te salió. Mirá acá le fallaste en esto pero está bueno, practicalo más». Como para que ellos vean que lo pueden hacer. No es de que en sí la materia es algo que no lo van a aprender nunca ni que son burros ni nada. Algunos tienen esa...una vez uno vino y me dijo «Yo vengo porque soy burro profe.». Y yo le decía que no, le explicaba, «Capaz que no lo entiendas como te lo dicen; a ver vamos a intentar hacerlo.». Y a la vez apoyarlos y rescatar sus logros. Por más mínimos que vos veas. Para ellos eras importante.” (Tomás, comunicación personal, 17 de diciembre de 2008)

Es claro que los tutores sintieron la necesidad de dar un apoyo afectivo a los tutorados, siendo ésta también una de sus funciones según lo que ellos mismos manifiestan. Se encuentra, además, una similitud con respecto a los postulados del Programa Aprender Enseñando: el lograr mejorar el autoestima de los tutorados es algo que se espera de ellos, según dicho Programa (Documento base, 2007). Mendez et. al (2006), plantean que la presencia del tutor es muy importante como contención afectiva y apoyo en su proceso de aprendizaje, sobre todo en aquellos adolescentes que atraviesan dificultades de

vulnerabilidad. Como expresa una tutora, “...creo que ellos a veces necesitaban esa parte afectiva de que bueno, si vos les vas a enseñar matemática, bueno. Pero hay otras cosas por atrás.” (Elsa, comunicación personal, 18 de diciembre de 2008)

La lectura anterior de la existencia de un ‘condicionamiento’ (yo soy distinto, ‘yo soy...’) conlleva a rescatar nuevamente que las representaciones sociales están mediadas y en cierto modo determinadas -no en un sentido estricto- por las estructuras (o ‘instituciones’ en el lenguaje de Berger y Luckmann (1995) que subyacen en el mundo social.

Esto significa que las matrices socioestructurales y los entramados materiales en los que están inmersas las personas definen su lectura de la realidad social, sus claves interpretativas y reinyectan en su visión de la realidad una serie de condicionantes que reflejan sus inserciones en la trama socioeconómica y en el tejido relacional. (Araya, 2002, p.19)

La respuesta de los tutorados hacia la propuesta de los tutores durante los encuentros en general fue positiva. Los tutores destacan que había sinceridad en cuanto a expresiones de gusto o disgusto en lo que proponían, había respeto y se cumplían con las tareas. No obstante, esto no quiere decir que no se hayan generado situaciones de alboroto y desorden, comportamientos lógicos de un adolescente. Es por ello que para el cumplimiento de tareas, para mantener el orden y como una estrategia de captar el interés del tutorado se utilizó mucho la negociación. El tiempo se organizaba en base a un acuerdo mutuo, muchas veces con una recompensa como estímulo de por medio.

“...a veces no te escuchaban, ellos decían lo que tenían ganas de decir y...Y a veces tenían ganas de escuchar, a veces tenían ganas de hinchar. (...) Por ejemplo ellos me decían... Llegábamos a pactos. O sea, lo mío era, en ese colegio fue una negociación eterna. Fue negociación totalmente. (...) Era: si vos hacés esto, yo te doy esto. Y, «salís al recreo, si hacemos un poquito más». Y por ahí si no lo hacían entre ellos se iban diciendo *hacé, hacé, hacé, para que podamos hacer todo eso.*” (Magdalena, comunicación personal, 26 de diciembre de 2008)

“Pero siempre trate de que «Ustedes qué piensan, qué quieren»; siempre ese trato así. «Bueno, y si hacemos esto y si hacemos el otro» les digo. Cuando negociamos: «Bueno, hagamos una cosa entonces chicos. Si ustedes quieren tener el recreo hagamos esto. Primero hacemos esto y después se van a ver a sus amigos». «Bueno, bueno» y entonces hacían las cosas.” (Elsa, comunicación personal, 18 de diciembre de 2008)

Vale destacar que se identificó una correspondencia con los lineamientos teóricos del Documento Base del PNAE (2007) con respecto al cumplimiento de las tres circunstancias que favorecen el vínculo positivo con el estudiante: la disponibilidad, la reciprocidad y el compromiso del tutor hacia los tutorados.

Como se dijo anteriormente, los tutores valoraron mucho los lazos positivos que se establecieron. Aquellos comportamientos orientados a acordar, negociar, escuchar al otro constituyen las modalidades del vínculo que se presentó en las tutorías. Los tutores destacaron también que hubo un aprendizaje mutuo. El hecho de ser una actividad voluntaria para los mismos tutorados influyó mucho en la manera en que se entabló la relación, incluso que ellos tuvieron conocimiento desde un principio que los tutores también asistían voluntariamente.

La influencia del ser voluntario en la configuración de la práctica

Se entiende que el voluntariado es un elemento central de la representación que se pretende analizar en este trabajo ya que, según la información proporcionada por los entrevistados, los tutorados tomaron una actitud de auto control y de escucha activa como una forma de aprecio hacia la acción. Esto también significó un aprendizaje para ellos, como señala Matías: *“Y bueno, se llevaron también de que uno puede perder un poco de tiempo, ser amable, o lo que sea, sin recibir una ayuda monetaria, digamos. (...) Entonces no les muestra un camino tan egoísta a ellos.”* (Comunicación personal, 22 de diciembre de 2008). Es importante recordar que la asistencia voluntaria de los tutores no se trató de una acción esporádica sino que implica un compromiso en el tiempo, una organización que lo respalda y objetivos que sostienen la tarea, tal como fue planteado en el marco teórico de este trabajo. La labor en las tutorías no implica únicamente un acto voluntario: es ser voluntario; lo que significa formar parte de una organización voluntariado, donde participan otras personas con las que se comparten modos de pensamiento y existen intereses en común. Es decir, donde hay un imaginario particular compartido. En este caso la estructura que está por detrás es el Programa de Voluntariado Universitario y las personas que pertenecen al Proyecto PUENTES, el grupo de referencia como son los otros tutores

voluntarios. Hay una elección de por medio, y esta elección trae consigo responsabilidades, asumir una obligación y sostenerla en el tiempo.

“Me parece que sí es obligación en el sentido de nosotros de...cuando vos estás con los chicos. Porque ponele a fin de año siempre se hace un cierre donde se juntan todos los chicos de todos los coles. Y me parece que en ese sentido sí es obligación que vos estés. Por más que vos vayas voluntario al cole, todo. Me parece que es importante. Para ellos más que todo y para vos también.” (Tomás, comunicación personal, 17 de diciembre de 2008).

Según los tutores, su propia posición como voluntarios a cargo de las tutorías facilitó a que se establezca una relación más abierta con los tutorados. Manifiestan, por ejemplo, que hubo una comprensión de esto que los llevó a comportarse mejor que en otros ambientes, o que se dio una conexión más cercana: *“...como voluntario también por el hecho de que tenés otra relación con los chicos, o sea mucho más íntima también.”* (Mariano, comunicación personal, 25 de octubre de 2007).

“Después, en el último tiempo me preguntaban, de dónde era; como yo venía de la universidad, entonces te preguntaban por qué lo hacía, si a vos te pagaban algo por hacer esto, y bueno, era como que... Una de las chicas me decía «Ay profe yo tengo un primo que va a la universidad. Y se la pasa estudiando.” (...) *«Y que está estudiando todo el día.»*, dice. *«Y encima usted viene acá y tiene que estudiar todo el día. Viene acá y nos da clase, y no le pagan nada. ¡Ay no!»*. *Y ahí a veces cuando me hacían enojar los chicos o no hacían las cosas, siempre «No, que la profe viene de buena onda acá, y vos, no hacés nada»*”. (Laura, comunicación personal, 14 de diciembre de 2008)

Por estos motivos se considera que el ser voluntario es otro de los aspectos principales de la representación, lo que se articula con la dimensión teórica del campo de representación, Otorga una estructura al fenómeno. A su vez, el hecho que los tutorados tengan conocimiento de la asistencia voluntaria de los tutores (información que adquieren durante la práctica) tiene relación con otra de las dimensiones de las representaciones sociales: la información.

4.2.4 Informaciones que contextualizan la práctica

La dimensión teórica denominada información refiere a aquellos conocimientos que tiene la persona o el grupo social sobre la representación, ya sea por los medios de comunicación o que se originen en la misma práctica.

El origen de la información es, asimismo, un elemento a considerar pues la información que surge de un contacto directo con el objeto, y de las prácticas que una persona desarrolla en relación con él, tiene unas propiedades bastante diferentes de las que presenta la información recogida por medio de la comunicación social. (Araya, 2002, p.40)

Todos esos conocimientos también forman parte del contexto en el que se desenvuelve la práctica de la tutoría y a las estructuras que subyacen en la representación, que corresponde a aquellos elementos más permanentes de las representaciones. Por razones de tiempo y espacio, en esta última categoría se hará un recorte de los aspectos que se consideren más relacionados a lo ya expuesto y no se ahondará en elementos permanentes como la ideología, los pre-conceptos o prenociones también presentes en el entramado de significados. Igualmente se sugiere tratar esta temática en futuras investigaciones, ya que obedecería a otros objetivos, relacionados en mayor medida a un abordaje de las representaciones en cuanto pensamiento constituido (Banchs, 2000). Desde el enfoque procesual que apuntala este trabajo se entiende al contexto social como vehículo de socialización (primaria y secundaria) y a la vez el contexto de la práctica social donde las representaciones sociales cumplen una función orientadora (Spink, 1993b).

En el discurso de los tutores se intentó identificar: Información sobre la situación socio-económica de los tutorados; información del “contexto social específico” (Banchs, 1996, p.10), es decir, que remite a las instituciones donde se desarrolló la práctica; Información vinculada al programa que enmarca la práctica. El conjunto de conocimientos con los que contaban los tutores provienen de las conversaciones con los que fueron sus interlocutores: los tutorados, los otros tutores (su grupo de referencia), personal de la institución y otras personas del voluntariado; además de la información previa a la práctica que disponía cada tutor.

La situación socio-económica de los tutorados

Se identificaron concepciones de los tutores preexistentes a la práctica en relación a los tutorados y su vínculo con el estudio. A raíz de ello se interpreta que hubo una fuerte creencia de que no existe una motivación hacia el colegio debido, entre otros, a un bajo o nulo- incentivo familiar. En algunos testimonios aparece también la interpretación de los

tutores con respecto a la realidad en la que están inmersos los tutorados y la presencia de adultos que no son un buen ejemplo a seguir. Por ejemplo, frente a un caso de deserción de algunos tutorados a los encuentros, se le preguntó a uno de los tutores por qué pensaba que había decaído la asistencia, a lo que respondió:

“Una de las causas puede ser...eh... la falta de motivación de ellos en aprender. Porque... cuando algunos chicos que...que yo daba las clases, cuando participaban de las clases, me comentaban eh.... les disgusta la materia pues. (...) Entonces, eso es una de las causas principales. Y dos, las exigencias tal vez que ellos tienen. Eh... De los profesores, de sus padres. No les exigen mucho, la decisión la toman los mismos chicos...si quieren van, si no quieren no van. Entonces dado que no hay una exigencia mayor, no tienen mucha motivación, ni empuje para hacer las cosas. Considero que esas son las dos causas por la que no van.” (Agustín, comunicación personal, 10 de octubre de 2007).

“Y bueno, estoy haciendo tut... O sea, apoyo socio-afectivo y educativo a chicos que están en riesgo educativo. Que van ya a una escuela que es marginal, que viven en una sociedad que...o...en una clase social que la educación no es considerada un patrimonio, no es considerada lo primordial; por necesidad eh? no desde un sentido despectivo o discriminativo, si no que tienen la necesidad de laburar, de comer, entendés. Es así, no se pueden poner a pensar, ¿qué les vas a decir? Y bueno, hay que tratar de apoyarlos como para que sigan, como para mostrar que hay otras opciones, no?” (Mariano, comunicación personal, 25 de octubre de 2007).

Otro tutor comentaba de la conversación entre una tutora y un tutorado, en el que este último le contaba que su tío tenía muchas propiedades y vehículos, y explicaba las cosas que quería tener él cuando fuera más grande:

“«Sí, eso es lo que tiene tu tío, pero vos qué es lo que querés tener». Y empezó a comentar lo que quería tener él; eso, aquello. Y le dijo Patricia: «Sí, eso se logra estudiando. Poniéndole ganas al estudio. Vos ahora que sos chico, que estás en primer año, estás empezando, estudia, hacete un futuro y vas a ser lo que quieras. Tu tío tiene esto porque se esforzó.» Y el chiquito le contestó: «No porque mi tío vende droga». Y no sabíamos que contestarle porque todo el discurso del esfuerzo te lo derrumbó con ‘mi tío vende droga’. No, pero veíamos las carencias de los chicos. No eran tampoco las grandes carencias, tenían donde vivir, un lugar físico. Pero había algunos que tenían que laburar, que tenían que trabajar.” (Laureano, comunicación personal, 19 de diciembre de 2008)

La información proporcionada por las entrevistas no presenta muchos datos sobre los barrios de procedencia de los tutorados, únicamente que se denominan urbano-marginales por su ubicación. Hubo uno de los casos en que un tutor mencionó que algunos

estudiantes provenían de una villa de emergencia; y otra tutora relató el cuidado que hacían de ella los tutorados cuando debía abandonar el colegio, dado que era una zona peligrosa.

Se considera que lo arriba descripto, más las informaciones que circulan al respecto, está presente en la mirada del tutor cuando interpreta la práctica social que se está analizando.

“Y...pensé que iba a ser más duro en el sentido los chicos, porque cuando me dijeron que iban chicos, la mayoría así de barrios...complicados digamos; no es lo mismo dar en un cole privado que en un colegio así. Si bien también son terribles claro. Pero no, la verdad me sorprendió. Lamentablemente iba con algunos prejuicios también entonces...” (Tomás, comunicación personal, 17 de diciembre de 2008).

El contexto específico

Se presentó un disgusto generalizado por las condiciones en que estaban los ambientes donde se dictaron las tutorías, especialmente en una de las instituciones. Al ser un colegio reducido, no se contaba con aulas suficientes para el dictado de clases regulares y a su vez tener a disposición un aula para las tutorías. Por lo tanto, los encuentros se desarrollaban en una pequeña sala de profesores, donde muchas veces tenían una radio encendida o en un laboratorio, lo que dificultó la práctica.

Por otro lado, es notoria la desazón que provocó en los tutores la falta de interés en la propuesta de las tutorías por parte de las instituciones. Esto implicó una significativa carencia de información para ellos sobre la realidad de los tutorados, sus comportamientos en horarios de clase normales, los contenidos curriculares de lengua y matemática; es decir, elementos que hubieran facilitado su función de apoyo socio-educativo. La desinformación también es parte de la representación, ya que existe una construcción desde la falta. Además, se ve una apreciación negativa de los tutores hacia el sistema educativo en general y las formas de enseñanza en particular, específicamente en el trato que tienen los profesores hacia los alumnos (según lo que les relataban los tutorados), como por ejemplo explicó Juan: *“El docente lo que pasa es que da clases como quiere, no le importa...si entienden o no entienden los chicos ahí lo dejás. «¿Entendés o no entendés?, si no entendés*

jodete». «Andá que te explique...».» (Juan, comunicación personal, 31 de octubre de 2007).

También Laureano:

“Porque un día llegó un chico diciendo «La profesora, le pedí que me explique un tema y me dijo ¿para qué? si nunca lo vas a aprender.» (...) Que los trataban mal, el colegio mucha bola no le daba, no le daba nada de bola a nosotros le iba a dar bola a los chicos. (...) ¡Conmigo les salían los ejercicios! Yo me he dado cuenta de que...es que los profesores como instauran una cosa que los chicos se traban. Yo veo que los chicos hacen los ejercicios que con las pruebas lo hicieron mal pero lo hacen bien cuando están conmigo. (...) Yo digo que es el ambiente que ejerce el profesor. Y los chicos se traban. Yo también veía que cuando era más chico, cuando tenía que hacer algo me trababa solamente por el tiempo. Tengo una hora, tengo que hacerlo y lo hacía todo rápido, hay chicos que se traban. Pero yo veo que los ejercicios los saben. Saben la técnica, saben hacerlo paso a paso. Pero se equivocan. En todo.” (Comunicación personal, 19 de diciembre de 2008)

“...porque la profe de matemática por ejemplo una vez la quise conocer y no pude, no hubo interés de ella también. Y eso me parece que se tendría que modificar porque los profesores tampoco te digo que vayan y te digan: «¡Oy hola chicos!» y nos den un beso. Pero por lo menos que digan “bueno, yo soy profe de matemática, tomá esto es lo que yo les di». Un trato más personal para saber quién es! Si no estás en bolas, estás dando la materia pero no sabes ni quién se la da.” (Tomás, comunicación personal, 17 de diciembre de 2008)

El programa Aprender Enseñando y el Proyecto PUENTES

Los tutores obtuvieron capacitaciones provistas por los coordinadores del proyecto PUENTES durante su experiencia y de esta manera se informaron sobre cuestiones de pedagogía, por ejemplo. Sin embargo, se encuentran posiciones opuestas con respecto a las capacitaciones: para algunos fue información que ayudó en la práctica, para otros fue insuficiente, o mal encaminada.

“Y después, por ahí me parecía un poco una pérdida de tiempo, en algunas cosas estábamos mucho tiempo ahí, estábamos muy cansados, y...no iban mucho al grano, por así decirlo. Por ahí empezábamos a hablar Teoría de la Educación, ponele. Pará. Estamos siendo tutores acá y necesitamos; como los alumnos necesitan algo digamos, una respuesta rápida, nosotros también, necesitamos de una respuesta rápida a algún problema que se haya generado, no sé. Me pareció un poquito, un poco denso. Si bien sacaba cosas positivas, y aprendía un par de cosas, que estuvieron buenas, me pareció un poco denso.” (Matías, comunicación personal, 22 de diciembre de 2008).

Una fuente de información importante para la construcción de la práctica es la abastecida por el grupo de referencia, es decir, los otros tutores que estaban realizando las mismas experiencias con otros grupos de tutorados. Cuando se conversó sobre esto con los entrevistados, se notó que hubo una comparación constante entre sí durante la experiencia, lo que sirvió como un apoyo en cuanto a apreciar si ‘estaban haciendo las cosas bien’, como también para ver que todos atravesaban por situaciones similares. El grupo de referencia también forma parte de la triada sujeto-objeto-otros sujetos (Moscovici, 1984) que se mencionó en la categoría anterior. Los otros tutores -en cuanto grupo- son protagonistas en la construcción de la representación social de la práctica de tutoría que hace cada tutor.

“¿Qué mantendría y qué dejaría? Y, dejaría las reuniones entre los tutores porque eso está bueno porque te conocés. Conocés al otro tutor que capaz va a tu mismo cole y vos ni enterado. Esa relación así...capaz que más informal pero está buena también. Para que no quede siempre en que vos vas al colegio y volvés y nada más.” (Tomás, comunicación personal, 17 de diciembre de 2008).

5. Conclusiones

En función de los objetivos de este trabajo se intentó identificar aquellos elementos que den cuenta de una construcción de la representación social en la práctica de las tutorías, en base al discurso de los tutores participantes del Proyecto PUENTES. Dicha construcción fue interpretada utilizando como herramienta teórica las tres dimensiones de las representaciones sociales -Actitud, Campo de la Representación e Información- desarrolladas por Moscovici (Cit. en: Araya, 2002; Banchs, 1996; Fischer, 1990; León, 2002) y cuatro categorías de análisis, a las cuales se llegó de forma inductiva a partir del trabajo de campo:

- La práctica: acciones que la definen
- El tutor: la auto-percepción de su tarea
- La práctica en relación con los tutorados desde la perspectiva del tutor
- Informaciones que contextualizan la práctica

La principal fuente de información a la que se accedió fue aquella brindada por voluntarios-tutores del mencionado Proyecto a través de entrevistas semi-estructuradas. Sin embargo, se pudo constatar que las representaciones sociales son una construcción colectiva, producto de la interacción intersubjetiva de los sujetos sociales, por lo que en el mismo discurso de los tutores fue posible identificar la palabra de sus interlocutores, enriqueciendo el análisis.

Con respecto a la primera categoría, las acciones que definen la práctica, se observaron regularidades entre los tutores. Todos definieron a las tutorías como un espacio no formal que no se corresponde con las clases regulares de la escuela media, donde se realiza un acompañamiento tanto educativo como afectivo del tutorado, utilizando estrategias dinámicas de aprendizaje y en búsqueda de un acercamiento más personalizado. El comportamiento de los tutores se entiende como un equilibrio entre el ser amigo y el ser docente; es decir, afianzando un ambiente de confianza con un diálogo horizontal desde la igualdad y a su vez manteniendo la autoridad. Todas estas características forman el Campo de la representación, siendo elementos que nuclea a la representación y la distinguen como tal, dando un orden y un sentido a la práctica. A su vez, lo anterior presenta convergencias con los lineamientos teóricos que figuran en el Documento Base del PNAE (2007),

programa que encuadra la práctica, en cuanto al funcionamiento de las tutorías (generar espacios de reflexión, acompañamiento educativo y afectivo, atención personalizada).

En relación a lo que se interpretó como una auto-percepción, se observó que los tutores elaboraron una imagen de sí mismos –en función de la mirada de los otros y de la apreciación de su tarea- a partir de una oposición, con lo que ellos identificaban de la figura del profesor de curso en la escuela media. Esta necesidad de diferenciación se refleja en las descripciones que hicieron de su propio comportamiento, en cuanto a ser un guía más que indicar qué hacer y qué no, en el escuchar e intentar dar respuestas desde otro lugar, y en pretender servir como ejemplo en conductas hacia el estudio, el compañerismo y el trabajo. Se notó una implicancia afectiva con la tarea. Esto puede vincularse con la dimensión de Actitud de las representaciones sociales, ya que está ligada a la emoción.

La relación social que se estableció con los tutorados durante los encuentros de tutorías evolucionó hacia la formación de lazos afectivos evaluados por los tutores como muy positivos. Hubo respuestas favorables hacia las propuestas de actividades y se rescataron valores como la amistad, el respeto y la confianza. Se interpretó que es a partir del modo en que respondieron los tutorados y sus reacciones como se fue construyendo la representación de la práctica; en la misma práctica. Un factor central en la construcción fue que los tutores hicieron su trabajo en forma voluntaria, sin recibir una remuneración a cambio. Se pudo observar, en función de la opinión de los tutores, que este hecho promovió que los tutorados tengan un comportamiento más abierto hacia ellos, afianzando los valores mencionados. Algo que notaron los tutores fue el bajo nivel de autoestima que presentaron los tutorados. Esto fue algo en lo que trabajaron mucho, buscando afianzar la confianza en sí mismos de estos últimos, uno de los factores que busca promover el Programa Aprender Enseñando, y que figura en el Documento (2007).

Con respecto a la última categoría, lo que se pretendió fue encontrar información en el discurso que otorgue una contextualización a la práctica de tutorías: conocimientos previos del tutor, conocimientos adquiridos durante los encuentros e información proveniente del grupo de referencia. Según lo manifestado por los tutores, en los tutorados existía muy poca motivación hacia el estudio. Por otro lado, hubo un disgusto generalizado hacia la falta de interés que presentaron las instituciones en la propuesta, lo que dificultó el

desarrollo de la práctica. Si bien el Documento Base (2007) exige a los tutores que entablen un diálogo con los docentes de las escuelas, no sucedió esto en la práctica, hecho que los tutores atribuyen a la falta de interés en el Proyecto por parte de los establecimientos donde se llevó a cabo.

No obstante, y como se dijo en el desarrollo del trabajo, si bien se recurrió a estas categorías para facilitar el análisis de los datos proporcionados por las entrevistas, resultaría imposible observar todas las características mencionadas en el terreno empírico así diferenciadas. No debe olvidarse que las representaciones sociales en tanto construcción colectiva son mediadas por otros sujetos que elaboran conocimiento y otorgan significado a la realidad cotidiana. De esta manera, desde una visión teórico-práctica y como un modo de conclusión preliminar de este estudio exploratorio, puede decirse que la representación social que tienen los voluntarios-tutores de las tutorías en la práctica se construye a partir de:

- La interacción con los otros sujetos que intervienen en la práctica –los interlocutores-; ya que las representaciones son una elaboración intersubjetiva. Esto hace referencia al diálogo que se estableció entre el tutor y el tutorado, los modos de comportamiento hacia el otro, la forma diferenciada de la conducta.

- La experiencia en la práctica misma, entendida en cuanto una evolución; ya que la configuración social que se dio en los espacios de tutoría fueron modificándose en el tiempo, a medida que los actores se fueron conociendo. Cabe destacar que esto afirma la condición dinámica de las representaciones sociales, su constante re-elaboración.

- La vinculación emocional con el objeto de representación, tomando al fenómeno como una construcción de carácter expresivo. Aquí entra la condición propia del sujeto, el voluntario-tutor, y su habitus (Bourdieu, 1988): la representación social que tiene de la práctica de tutorías va a estar matizada por su experiencia biográfica subjetiva y la implicancia emocional con el objeto, junto con sus expectativas.

- Y aquellos elementos permanentes en la representación, que reproducen el conjunto de estructuras (o bien instituciones) presentes en la sociedad, en el contexto socio-histórico donde se sitúa la práctica.

Para finalizar, se considera importante dejar abierto este trabajo hacia futuros caminos de investigación, de manera que pueda profundizarse no sólo el análisis aquí propuesto, sino también respecto de otras temáticas vinculadas, como lo enunciado sobre las permanencias culturales presentes en la representación social de la práctica y la condición subjetiva de los tutores en relación al objeto de representación.

Se cree, además, que este trabajo puede aportar a la obtención de un mayor conocimiento sobre el voluntariado universitario y las actividades que se desarrollan, y específicamente que pueda considerarse a la práctica de tutorías como una alternativa viable y productiva para la promoción escolar, contención y acompañamiento socio-educativo de los estudiantes de la escuela media. Debería pensarse la posibilidad que acciones como estas pueden generar, de a poco y de a pequeños pasos, a muy largo plazo, las bases para un cambio social en lo que refiere a la educación que reciben los jóvenes en la escuela, siempre y cuando exista un trabajo comprometido y con sentido crítico, en búsqueda de la innovación. Esto es algo que apareció en las entrevistas y en lo que sería interesante ahondar: ¿Hasta qué punto es posible pensar en un cambio social de estas características? ¿Puede suceder? ¿Cuál es la posición de los voluntarios-tutores frente a esto? ¿Qué evaluación hacen del PNAE y de su alcance?

Quedan planteados, así, algunos interrogantes, entre muchos otros que puedan surgir, para descubrir nuevos caminos y continuar indagando.

Referencias

- AGUAYO F., F. (n.f). *Voluntariado y transformación social*. Obtenido el 14 de octubre de 2005 desde
- http://www.worldvolunteerweb.org/dynamic/infobase/pdf/2003/040218CHL_iadb_vol.pdf

- ALONSO, L. (1998). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado, J., Gutiérrez, J. (coord.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, España: Síntesis psicología (pp. 225-240)

- ARAYA, S (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Obtenido el 05 de agosto de 2008 desde
- <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf>

- BANCHS, M (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representation. Threads of discussion, Electronic Version, 9*. Peer Reviewed Online Journal. Obtenido el 10 octubre de 2008 desde <http://www.psr.jku.at/frameset.html>
- (1996). El papel de la emoción en la construcción de representaciones sociales: invitación para una reflexión teórica. *Papers on Social Representation. Threads of discussion, Electronic Version, 5*. 113-125 Peer Reviewed Online Journal. Obtenido el 10 octubre de 2008 desde <http://www.psr.jku.at/frameset.html>

- BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. Buenos Aires, 13aed. (El trabajo original se publicó en1968).

- BERTUCCI, J. (2002): *Voluntariado y sociedad civil en la Argentina*. Obtenido el 31 de agosto de 2005 desde <http://www.cambiocultural.com.ar/investigacion/voluntarios.htm>

- BOMBAROLO, F. & FERNÁNDEZ, J. (2002): *Historia, sentidos e impacto del voluntariado en Argentina*. Buenos Aires, 2002. Obtenido el 22 de noviembre de 2005 desde <http://www.lasociedadcivil.org/uploads/ciberteca/bombarolofernandez.pdf>

- BOURDIEU, P (2001). *¿Qué significa hablar?* Ediciones Akal, Madrid España, 3ª ed. (el trabajo original se publicó en 1985)
- (1988). *Espacio social y poder simbólico* en Cosas Dichas, Bs. As, Gedisa. Pp.127-142
- (1984). *Espacio social y génesis de las clases* en Sociología y Cultura, México, Grijalbo. Pp.281-310

- CARDARELLI, KESSLER & ROSENFELD (1995). *Las lógicas de acción de las asociaciones voluntarias. Los espacios del altruismo y la promoción de derechos en Público y Privado. Las organizaciones sin fines de lucro en la Argentina.* Ed. UNICEF/LOSADA. Buenos Aires, pp.152-178.
- CHARTIER, R. (2002). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural.* Editorial Gedisa, Barcelo, 5ed. (el trabajo original traducido al español se publicó en 1991)
- CORCUFF, P. (1998). *Las nuevas sociologías.* Ed. Alianza. Madrid.
- EnREDando.org.ar (s.f): *Convocatoria a estudiantes del Programa de Voluntariado Universitario (PVU) de la Universidad Nacional de Córdoba.* Obtenido en mayo de 2007 desde http://www.enredando.org.ar/noticias_desarrollo.shtml?x=33013
- FISCHER, G. (1990). *Psicología social. Tomo I. Conceptos fundamentales.* Narcea, S.A. de Ediciones Madrid, 1990.
- FUNDACION DEL VISO/FUNDACION TELEFÓNICA. (2005, 4 de noviembre) *Todo lo que usted necesita saber sobre... Voluntariado.* Fascículos de Tercer Sector, año 1, fascículo 4. Publicación de la Revista Tercer Sector. Obtenida el 9 de febrero de 2006 desde <http://www.risolidaria.org.ar/canales/fasciculos/tercer-sector/pdf/Fasciculo-04.pdf>
- GOFFMAN, E. (1989). *La presentación de la persona en la vida cotidiana.* Amorrortu editores, Bs As, 1ra reimpresión de versión en español (el trabajo original se publicó en 1959).
- HOY LA UNIVERSIDAD (2007, 15 de abril): *Universitarios y sociedad. Con vocación extensionista.* Publicación de la Universidad Nacional de Córdoba.
- LEON, M. (2002): *Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social.* En: Quiroga, A. [et al.]: *Psicología Social.* Coordinado por José Francisco Morales y otros. 1ra ed. Buenos Aires: Pearson Education.
- MOSCOVICI, S. (1984). *Introducción al campo de la Psicología Social en Psicología Social Vol2,* Paidós.
- MÉNDEZ, H.; TESORO, J. & TIRANTE, F. (2006). *El rol del tutor como puente entre la familia y la escuela.* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata (Ed. distribuidora Lumen).
- PROGRAMA NACIONAL APRENDER ENSEÑANDO. Información de Página Web. Secretaria de Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (publicación gubernamental). Obtenido en mayo de 2007 desde http://www.me.gov.ar/aprender_ense/

- ROITTER, M. (2001, diciembre). El voluntariado, Realidades y promesas. Revista Encrucijadas, Universidad de Buenos Aires. Nro. 14.
- ROITTER, M. & GONZÁLEZ BOMBAL, I. (dir.), (2002) *Prácticas y representaciones del voluntariado. Una investigación cualitativa sobre perfiles en Argentina*. Informe preparado para el CENOC para el Área de Desarrollo Social y Sociedad del CEDES. Obtenida el 22 de noviembre de 2005 desde: http://www.cenoc.gov.ar/centro_investigacion.asp
- ROJAS L., G. (2002): *Organizaciones de voluntariado y Teoría de sistemas*. Colección de Ciencias Sociales. Santiago, Universidad de Chile. 2002. Obtenido el 19 de octubre de 2005 desde: http://rehue.csociales.uchile.cl/procoop/docs/org_volunta.pdf
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2007). *Programa Nacional Aprender Enseñando: Documento Base*. Disponible en PDF: http://www.me.gov.ar/aprender_ense/documentos/documento_base.pdf
- SPINK, M. J. P. (1993^a, jul/set). *O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial*. Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308. Obtenido el 15 de agosto de 2008 desde: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/17.pdf>
- (1993b). Qualitative Research on Social Representations: the delightful world of paradoxes. *Papers on Social Representation. Threads of discussion, Electronic Version*, 2. 48-54 Peer Reviewed Online Journal. Obtenido el 10 octubre de 2008 desde <http://www.psr.jku.at/frameset.html>
- TAVAZZA, L. (1995). *El nuevo rol del voluntariado social*. ED. Lumen, Buenos Aires.
- THOMPSON, A. & TORO, O. L. (2000): *El voluntariado Social en América Latina. Tendencias, influencias, espacios y lecciones aprendidas*. Disponible en línea: incluido en la Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), <http://www.iadb.org/etica>
- VALLES, M. (2007). Entrevistas cualitativas. Cuadernos Metodológicos, num. 32. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid. (primera edición 2002).

Anexo

1. Modelo de Entrevista dirigida a tutores

Sexo del entrevistado/a:

Edad del entrevistado/a:

Carrera / Año:

Institución donde se desempeña como tutor:

Promedio de asistencia de tutorados:

Fecha de la entrevista:

I. MOTIVACION HACIA LA TUTORIA

I.1. Comienzo de la Tutoría

- ¿Cómo te enteraste del Programa? ¿Por qué te interesó?
- ¿Qué esperabas cuando empezaste?
- ¿Cómo fueron las primeras clases? (Evolución del tiempo, ¿Cómo pensás que te fue?)

I. 2. Relación con los tutorados

- ¿Cómo describirías tu relación con los tutorados/chicos?
- ¿Notaste algún cambio en el tiempo? ¿Cómo? ¿En qué?
- ¿Prestan atención?, ¿responden a las consignas?
- ¿Qué sos vos para ellos?
- Descripción de un encuentro.

II. VENTAJAS Y DESVENTAJAS ATRIBUIDAS A LA TUTORIA

- Una definición propia de las tutorías. Si yo soy alguien que no conozco nada del tema y te pregunto, ¿Cómo las definirías?
- ¿Qué es lo que más te gusta de las tutorías?
- ¿Qué es lo que te da mayor satisfacción?
- ¿Y lo que menos te gusta?
- Una vez que terminen las tutorías, ¿Qué pensás que se llevan los chicos? ¿Qué quisieras que se lleven/ hayan llevado?

III. PERCEPCION DE EFECTIVIDAD DE LA TAREA

El Programa

- ¿Qué te parece el Programa Aprender Enseñando?
 - ¿Te parece que cumple con sus objetivos? ¿Funciona?
 - ¿Qué cambiarías? ¿Qué dejarías?
-

2. ENTREVISTAS

**ELSA – 28 años – Estudiante en la Facultad de Matemática, Física y Química (FAMAF)
18 de diciembre de 2008**

-¿Cómo te enteraste del Programa y por qué te interesó? ¿Cómo empezó todo?

- Me enteré del programa porque hicieron publicidad en el Manuel Belgrano, y ahí fue donde yo conocí el programa de voluntariado. Entre primero como voluntaria del Aprender Enseñando y después me incorporé en el de intercambio tecnológico, en donde se daban clases a personas mayores acerca de cómo manejar internet. **¿Eso en el 2006 fue?** Eso en el 2006. Y en el 2007 sólo me dediqué al Aprender Enseñando.

-¿Y cuando empezaste qué esperabas?

Lo que más me motivó a empezar era la idea de poder compartir lo que uno ya sabía con las personas que como sabemos por ahí no tienen acceso a pagar un profesor particular o que tengan en la escuela misma tutores que les enseñen. Entonces de repente me parecía buena la idea porque yo podía ver que la necesidad era grande. Porque todos los años siempre podíamos ver; y además por la experiencia propia digamos, en el secundario mío que a muchos chicos les costaba; materias como lengua y matemática eran las que más le costaban a ellos. Entonces de repente como que sabía que era una necesidad y bueno lo que me movió fue saber que yo podía dar ese conocimiento y bueno, por eso me prendí.

-¿Y qué esperabas encontrarte?

- Y lo que esperaba encontrar era sobre todo las ganas de los chicos de querer aprender. Eso creo que fue... Cuando yo fui la primera vez digo bueno, capaz que ellos estén obligados a estudiar. Pero a medida que pasaban las tutorías se veía que había interés por parte de ellos de querer aprender, a eso que no comprendían en clase o algo por el estilo. Entonces eso te iba motivando a vos también.

- Contame las primeras veces. Cuando empezaste, qué pasó, cómo fue, estabas ahí...

- Al principio los chicos, bueno... como es algo nuevo. El primer día así parecía profe-alumno. Pero el segundo día ya se distendieron un poco más. Porque en realidad bueno, les explicamos que no era una clase común digamos; en la que ellos solamente tenían que explicar, escuchar, sacarse dudas. Sino que bueno, que era un espacio donde ellos podían, además de aprender compartir. O sea, entre sus compañeros ayudarse, aprender otras vivencias, ¿no? Que por ahí en el aula no se lograban. Por ahí pasaba, había veces que había chicos que iban sin tener necesidad de aprender la materia. Entonces ¿para qué iban? Iban a ayudar a sus compañeros también. O porque no sabían un tema, una vez que lo aprendían, después en el mismo grupo si eran varios ellos le iban explicando a los otros cómo se hacía. Eso era bueno porque se veía que ellos también querían ayudar en el momento.

- Llegaste, te presentaste... los chicos se portaron mal, se portaron bien...

- No, siempre se portaban bien. Si hacían algún revuelto era porque es parte de la convivencia. Nunca fueron personas agresivas, siempre con mucho respeto nos trataron y bueno, molestaban entre ellos, pero si les llamábamos la atención se calmaban, entonces como "no, estamos haciendo otra cosa".

-¿Vos en el IPPEM 20 tenías que año? Tenía primer y segundo año. ¿Juntos? Sí, me los ponían juntos a los chicos. - Por eso esto de la división de grupos. Los directivos trataron de separar el grupo. Pero por cuestiones de espacio y cuestiones de tiempo juntaban los chicos. Entonces lo que hacíamos era por un lado en una mesa estaban los de primero y por el otro en otra mesa estaban los de segundo. Y bueno, por eso, cuando uno sabía el tema lo ayudaba, me ayudaba a mí misma incluso, porque yo cuando estaba en un grupo explicaba para el otro lado.

-¿Dabas en el aula?

- No, dabamos en la sala de profesores. Era un lugar muy reducido. Pero si no íbamos a un gabinete de biología se llamaba. Pero no lo usábamos mucho porque los directivos tenían miedo de que hicieran algo o sacaron de ahí adentro. Entonces no los dejaban estar mucho tiempo ahí. A pesar de que estuvieran con nosotros. Había cierta desconfianza. En sí la escuela tenía desconfianza digamos ya los tenía marcados a los chicos.

-¿Y con vos cómo era la relación con los chicos? ¿Cómo describís la relación que tenías con los chicos?

- Fue muy buena, fue muy positiva e inclusive abierta. Porque había cosas que los chicos preguntaban que por ahí no tenía que ver específicamente con la materia. Entonces por ahí te preguntaban, bueno era gracioso porque te preguntaban si tenías novio, si estabas casado, si tenías hijos...Y recuerdo que una de las cosas que a mí más me impactó el año pasado fue que terminando el curso una de las chicas que había asistido todo el año, las amiguitas me dicen como en broma: "ah profe, usted sabe ella está embarazada". Y yo la miré y dentro mio pensaba pobre chica. O sea, está todo bien con el embarazo pero pobre por la edad decía yo y por lo que implica todo eso. El hecho de ser madre no sé si será totalmente consciente de lo que le venía encima. Pero después las chicas me preguntaron: "¿Profe y usted qué piensa de esto de quedarse embarazada joven?" Y ahí me di cuenta que ellos buscaban alguna respuesta, o algo que les dijera que bueno, si estaba bien o estaba mal. Entonces yo no apunté mi respuesta diciendo si estaba bien o estaba mal. Porque no, no podía. En realidad no soy quién para decir si está bien o está mal. Pero me impactó el hecho que ellas buscaran esa respuesta, me buscaran a mí. Entonces fuera del entorno en el que ellas estaban, ¿no? Y bueno creo que de alguna forma eso ahí me enseñó que no solamente iban a las tutorías por lo que se enseña y que llegó a este punto.

-¿Eso fue solamente la última clase o en las clases se daban estas situaciones?

- No, se daban. Pero para mí lo cúlmine fue que me preguntaran semejante cosa. Encima ella estaba, porque no Por el momento no supe bien que decir, solamente apuntar a que no estaba bien ni estaba mal. O sea que era parte de la situación. La chica que estaba embarazada ella no dijo nada mientras estábamos hablando con las amigas. A pesar de estar presente no dijo nada.

-¿Pero entonces era verdad?

- Claro, era verdad. Ella me lo dijo primero en chiste. Diciendo "Ah profe usted sabe que...". Y yo no le creía, "me están cargando". Y después cuando vi la cara de la otra chica, ahí me di cuenta que a lo mejor no era tan chiste. Entonces le pregunté a ella. "¿En serio?" le digo "¿O me están cargando?". "No, en serio" me dice. Después. Entonces ahí es donde yo caí. Y después bueno me preguntaron de qué pensaba yo de quedar embarazada tan joven. Y bueno, creo que se acercaron a preguntar eso me ayudó a ver el tipo de relación que ellos llegan a tener.

- Hubo un cambio en el tiempo.

- Claro. Sí, al principio no preguntaban cosas así. Sí, preguntaron tiene novio, está casada,. Después ya sí durante el año ya hablaban de los novios ellas, me empezaban a preguntar cosas...Pero me hizo ver eso. Que no solamente iban por las tutorías. Como que buscaban algo más que eso, no solamente aprender. O sea, ellos aprendían cuando iban. aprender de la materia. Pero a la vez iban como...no sé si decirlo pero es como un referente más en la vida de ellos.

-¿Y cómo describirías un encuentro?

- Un encuentro típico.

- Claro.

- Bueno, sería llegar...empezar a revisar la tarea de los chicos, qué es lo que tenían de tarea y todo eso y los temas que habían visto en la semana. De repente si no tenían tarea entonces revisábamos los temas de la semana y ejercitábamos ese tema. Y si no, bueno, completábamos las tareas que tenían. Porque a veces iban a eso también. A completar las tareas porque justo al otro día o a la tarde tenían esa materia. Entonces completábamos la tarea y ahí seguíamos. Y bueno, no, después...a veces lo que hacíamos era comprar cosas. gaseosas o galletas, para pasar la tarde digamos porque nos tocaba la siesta. O después de la clase nos juntábamos también. Nos juntábamos justo en la parada del colectivo donde yo tomaba el cole estaba un kiosko. Entonces las chicas decían "Bueno profe después nos vamos a comprar una gaseosa y tomamos todos". "Bueno" les decía yo. Entonces íbamos y nos sentábamos ahí en el pasto de la vereda. Y nos poníamos a tomar gaseosa, a charlar otras cosas y...Y bueno, yo siempre alentándolos a que sigan estudiando, a que...Porque por ahí a la edad de ellos todavía el estudio no llega a verse como importante. Sobre todo en el ambiente social en el que se mueven, ¿no? Pero yo siempre apuntaba al sigan estudiando, me preguntaban por qué estudiaba yo y qué quería hacer después, y bueno. El después de la clase se prestaba para eso.

-¿Qué sabés vos del ambiente social de ellos? ¿Te contaban?

- Por lo que ellos me contaban, lo que más me sorprendía es que muchos de ellos, yo creo que en un 80% tenían padres separados, y tenían padrastros todos. O vivían con papá unos, con mamá otros. Había una de las chicas que me decía que el papá, perdón, el padrastro de ella, una vez la había echado de la casa. Y que, y dice "Mi mama no me cree a mí, le cree a él"; todo eso me contaban, o sea los conflictos que tenían. Familiares inclusive. A veces me decían "yo no sé si vengo la semana que viene porque mi padrastro me echó", una vez me dijo. "Entonces capaz que me vaya con mi papá, entonces yo no sé si vuelvo a la tutoría la semana que viene", me dijo. "Porque me voy allá, vengo a la escuela y me queda lejos, entonces vendría solamente a la escuela" me dice. Y entonces ahí es donde podía ver un poco lo que ellos hacían. Ellas mismas también hablaban de que salían con los amigos de los novios y que eran chicos grandes...yo les preguntaba "¿Son de acá de la escuela, del barrio?". "No, ..." me dicen, "son del barrio...no, pero son más grandes, son amigos de mi hermano" y cosas así.

-¿Y había varones en el grupo?

- Sí, había varones. Pasa que eran pocos, eran tres o cuatro. Entonces como eran amigas iban todas juntas.

-¿Y los varones te decían algo?

- No, los varones no. No, los varones no. Me expresaban muy poco. Las chicas empezaban la conversación de esos temas y ellos no, se quedaban al margen. No decían nada. Salvo por ahí en peleas entre varones y mujeres; vos viste, los varones son esto, las chicas son esto y así. Pero después de eso no había otra relación entre ellos.

- Pero te cumplían con las tareas, con las cosas que vos dabas...

- Claro sí. Si, ellos hacían; digamos, por ahí eran muy revoltosos. Llegaba el momento en que tenias que poner limites porque en realidad, o sea...justo tocaba el timbre en el turno contrario. Entonces por ahí querían salir afuera a salir a saludar a alguien. Entonces bueno, era negociar también. O sea "Bueno. Si quieren salir cuando están sus amigos, terminamos esto y salen y después vuelven.". Entonces bueno, de esa forma lograbas mantener un poco la calma dentro del grupo. Si no ya estaban mirando a ver quién estaba en el patio. Y con la única forma de hacerlo era negociando de esa forma. Pero no, sí; en general ellos cumplían con lo que se les pedía.

-¿Qué pensás que eras vos para ellos?

- Creo que...eh...Creo que más que una profe era...creo que siempre me vieron como alguien que les iba a ayudar. A ayudar a aprender matemática. Y aparte me contaban. Creo que nunca me vieron como profe nunca... A pesar de que te dicen profe, pero...se acercaban de otra forma. Yo veía que la relación no era tan distante. Si no que era más bien estrecha, entonces como que....preguntaban cosas de la

vida de cada uno, digo, contaban ellos; y a la vez resolvíamos lo de matemática. Creo que fue muy amena la relación. Nunca sentí que yo estaba dándole clase a ellos.

- Y si yo no conozco nada de todo esto. Soy una amiga tuya que viene y te pregunta “Ah, ¿qué estas haciendo?, ¿qué es un tutor?”

- Para mí un tutor es... Con la primera palabra que lo asocio es con 'guía'. Un tutor es un guía. Creo que si hablamos de tutores, eh... el tema de los padres, personas que guían. También al término lo saco desde las plantas. Cuando vos querés que algo crezca derecho, le pones un tutor. Le ponés una guía al tronco para que crezca derecho. Entonces yo lo relaciono con eso, digamos como una guía más que alguien que les dice qué tienen que hacer. Es una guía.

-¿Qué es lo que más te da satisfacción de esto? ¿Lo que más te gusta?

- Lo que más me gusta es la relación que uno logra con los chicos. Creo que uno puede moverse en distintos ambientes, digamos, en distintas circunstancias, y con distintos chicos, ¿no? Porque había chicos que tenían una familia estable, bien formada... tal vez no un buen pasar económico pero que a esa parte sí la tenían, eh...completa. Y entonces ellos mismos veían eso. Que había divisiones en cuanto a las familias. Pero si no, a mí lo que más me gustó fue el poder interactuar con ellos. Interactuar con ellos y ver que te esperaban, por así decirlo. Esperaban a que vos llegaras, a..."Estuvimos esperandolá profe". Me tardaba 15 minutos y estaban ahí, no se habían ido de la escuela. Cualquiera dice "bueno, espero 5 minutos y si no viene la profe me voy". Y no, ellos te esperaban ahí, a que uno llegara. Entonces lo que más satisfacción te daba es que ellos estuvieran ahí. Esperandoté y compartiendo por ahí muchas cosas personales que uno no sabe si lo comparten con la madre, o con la hermana. Por lo menos yo por ser mujer me impactó eso. Por lo que te contaba del caso este de la chica embarazada que...Inclusive las chicas me dijeron que la madre todavía no sabía. Entonces era como una de las primeras que se estaba enterando del tema. Y obvio que yo no tomé esto como para avisarle a la escuela ni nada porque no correspondía, era algo muy personal de ellas y que lo tenían que manejar así. Pero la chica me dijo "Sí, mi mamá todavía no sabe". Creo que uno ahí ve la magnitud de la relación. Hasta dónde llega.

-¿Y lo que menos te gustó?

- Lo que menos me gustó fue el descubrir, digamos, por así decirlo, que todos podemos quejarnos del sistema educativo. Porque todos le echamos la culpa al sistema y que el gobierno y todo eso. Pero lo que descubri es que los chicos...lo que no me gustó fue descubrir eso, o sea que los chicos tienen ganas de aprender y parece que el resto, que quienes deberían enseñarles las cosas, no se las enseñan. Yo entiendo que son grupos grandes muchas veces en las escuelas y todo eso. Pero hay conocimientos muy básicos que uno como docente, por lo menos, ellos deberían recapitular. Deberían volver a pensar en realmente si quieren estar enseñando. Yo entiendo que uno no puede hacerse amigo de todos los alumnos, pero hay casos muy especiales y que deben ser atendidos. Un docente no es ni psicólogo ni un asistente social para ver las necesidades de los chicos, pero hay cosas muy claras que las manifiestan y que...creo que ellos a veces necesitaban esa parte afectiva de que bueno, si vos le vas a enseñar matemática, bueno. Pero hay otras cosas por atrás. O sea, que ellos vean la aplicación de eso que vos les enseñás. No me gusto descubrir esa parte. Como que ellos van, y si aprenden bien o si aprenden mal, y que si se la tienen que llevar a marzo se la van a llevar a marzo y... Y que a veces los catalogaban, ellos a veces decían "No, pero a mí la profe no me aprueba porque no quiere.", me dijo uno. Escuchaba esos comentarios. O "No, a mí ya me tiene fichado, entonces ya me dijo que ni me presente en diciembre porque no me va a aprobar." Entonces escuchas esos comentarios, creo que hoy en día con la necesidad que hay que los chicos estudien, creo que en vez de atraerlos a la escuela los estamos echando. Con esas actitudes. Y creo que eso es lo negativo. Entonces de repente no me gustó ver esa parte. Porque por ahí yo digo bueno, yo me preparo para ser profesora, pero esta experiencia me ayuda a eso; a ver que no tenés que echar a los chicos de la escuela, tenes que atraerlos. Vos sabés que ellos lo necesitan. Hoy en día peleamos para que los chicos no dejen la primaria, para que se acabe el trabajo infantil y todo eso y de repente te encontras en el secundario con docentes que, no digo todos, pero si algunos que en vez de ayudarlos los echan. O no saben enseñarles, o no ponen ganas, o por ahí no se los entiende como deberían. Esa es la parte educacional, institucional. Y bueno y descubrir también las realidades tan duras muchas veces que tienen que vivir ellos. Tanto familiar como

en la escuela misma también. Ser discriminados por ahí. Por ejemplo en la escuela donde yo estaba el Rodolfo Walsh ellos tenían llave en el baño. Nadie podía entrar al baño fuera de clase. Y si vos querías ir al baño mientras estaban en clase tenías que avisar a un celador. Y el te daba la llave y vos ibas al baño recién. Y yo por ahí decía que parecía mas cárcel que...que escuela. O sea, yo entiendo que por ahí los chicos se pueden portar mal, pero que tomar ya esa medida me sono mas a cárcel que escuela. Si hay que pedir....O sea, podés pedir permiso para ir al baño. Pero inclusive tener que avisar a celaduría, que te abran...es como que te impacta.

-¿Y qué decían los chicos de eso?

- No, ellos se acostumbraron a eso. Creo que se les dijo que el sistema era así y bueno ellos ya lo tomaron así. No escuche quejas de que tuvieran que pedir la llave para ir al baño. O sea ya era automático para ellos. Bueno, "vamos al baño", "sí bueno. Pero hay que pedir la llave así que vamos allá"; iban, pedían y volvían. Tal vez era, digo yo, para mantener el orden. Porque no sabían lo que podían hacer en el baño. Pero pasa por otro lado también. No solamente cerrarle la puerta con llave. Si lo van a hacer en la escuela entonces lo van a hacer en la puerta, afuera, en su casa...creo que pasa por otro lado la cosa.

-¿Y esa es la actitud de los directivos sobre los chicos?

- Sí, sí. Si, la directora era 'buena' digamos. Tenía buena relación con los chicos. Yo he hablado muchas veces con la directora y he podido ver una relación muy positiva de ella con los alumnos. Pero el resto de los profesores por ahí, o preceptores; eran medio... No sé, iban a pedir algo los chicos y... "Qué querés vos.", así. Con esa actitud, ¿no? Independientemente de quiénes sean o cómo sean, donde vivan, creo que el respeto hacia la otra persona hay que tenerlo igual. Creo que tratarlos así tampoco era muy bueno. Esa escuela por lo menos me dejó eso.

- Y vos con ellos era diferente.

- Claro, yo con ellos era diferente. Es más, a veces...Yo siempre traté de mantener la relación formal. O sea si bien ellos contaban cosas de ellos, pero que no lo tomaran como muy de confianza. En el sentido de que nunca me trataron de 'che', de 'vos'. Que haya cierta diferencia en el trato de quienes somos. De ubicarnos para que no...porque si no después no iba a poder, de alguna forma, pedirles que hicieran algo porque no te iban a hacer caso. Pero siempre traté de que "Ustedes qué piensan, qué quieren"; siempre ese trato así. "Bueno, y si hacemos esto y si hacemos el otro" les digo. Cuando negociamos: "Bueno, hagamos una cosa entonces chicos. Si ustedes quieren tener el recreo hagamos esto. Primero hacemos esto y después se van a ver a sus amigos". "Bueno, bueno" y entonces hacían las cosas.

-¿Alguna vez te dijeron algo de esta diferencia con los directivos, los preceptores a como eras vos con ellos?

- No, lo que más he escuchado a veces es que dicen que a veces explicábamos mejor. Que los profesores. Yo creo que eso ellos lo tomaban desde el punto de vista que se les prestaba más atención, tal vez en la tutoría que en la clase. Porque uno puede ver que hay chicos que...yo por ahí les explicaba cosas que ellos las entendían y las hacían. Y después le preguntaba porque te llevas la materia, y no porque la profe no te enseña o no te dice como hacer. Entonces ya quedan renegados, Muchas veces con etiquetarlos ya con cierta.... A veces "Bueno, este ya no aprende más" o "no sabe" o "para qué le voy a enseñar si no lo va a usar", cosas así. Ya esa predisposición que hay ha hecho que lo dejen de lado, ¿no? cuando iba a la tutoría uno se daba cuenta que era un chico capaz, o sea, normalmente. Un chico normal que podía aprender como cualquier otro. Y que tal vez tenía interés en seguir estudiando. Por ejemplo había dos chicas, que una de ellas me decía "ay, yo no sé si seguir estudiando." Y yo le decía "No, es bueno seguir estudiando, por ahí te ayuda a vos, a tu familia...". "Ah, bueno a mí me gustaría estudiar abogacía". Que eso también me impactó porque generalmente ellos no...Digamos siempre se los mira como que "ahora terminaron el secundario, olvidate que van a pasar por la universidad". Pero sin embargo había chicas que decían que querían, que manifestaban, y me preguntaban: "¿Es muy difícil?". Y yo les decía que no, que solamente eran tener ganas de hacerlo, sobre todo aprovechando que la educación también es gratis. "solo tenes que gastar un cospel y el tiempo en estudiar" y eso puede beneficiarte a vos, a tu familia y a la familia que formes. Y creo que eso,

motivarlos para ese lado también. Porque todos en general decían, “bueno termino el secundario y ya está”, o “xxxx y ya está.” Pero hoy en día como están las cosas, como que para mí los chicos no iban solamente porque “bueno, vamos a cumplir; vamos a hacer algo”. Yo creo que atrás de esa asistencia, de esa...que se yo, tanto la tutoría como la escuela normal, la asistencia normal a clase muestra para mí un interés en querer estudiar. Y por ahí como te dije descubrir que más que atraerlos los estaban echando de la escuela te hacía más...estamos mal. No es el sentido en el que tiene que ir. Si no cualquier chico, a edad, 14, 15 años, como están las cosas hoy, ¿para qué lo vas a hacer ir a la escuela? O sea ¿Con qué herramienta el padre lo puede obligar para ir a la escuela? Hoy en día prácticamente están sin herramientas para eso. No es como antes que por ahí decían “Si no estudiás xxxx”, otra forma ¿no? Pero sin embargo ahora los chicos pueden decir eso. “No quiero estudiar y voy a trabajar y voy a hacer lo que yo quiero”. ¡Y lo hacen! Entonces yo valoro mucho el hecho de que ellos estén en la escuela. Que sigan yendo, y que más allá de que se lleven materias se presenten a rendir, y que...Eso para mí muestra mucho de ellos.

-¿Y qué esperás que se hayan llevado de la tutoría?

- Las ganas de seguir estudiando. De ver en nosotros por lo menos alumnos de la universidad que no es algo imposible. Que no es inaccesible. Sobre todo en los grupos donde estamos nosotros, en donde trabajamos. Xxxx que hayan sido alumnos de la universidad, o que estén recibidos de la universidad, o que hayan pasado aunque sea por un terciario. Entonces que creo que, que seamos de la universidad les hace llegar a ellos otras cosas y que pueden aspirar a algo más, no solamente terminar el secundario. Entonces espero que se hayan llevado eso. La visión de que gente común como ellos puede seguir estudiando.

- Bueno, y por el ultimo el programa. ¿Qué te parece el programa, el Aprender Enseñando?

- A mí el Aprender Enseñando me parece bárbaro. El marco en el cual fue previsto que se hiciera, a quienes apuntaba, el enfoque que tiene es bárbaro. Pero creo que no ha sido captado en su totalidad por sus beneficiarios, es decir las escuelas mismas. Porque recuerdo que tuvimos problemas con... A veces en las tutorías iban chicos que xxx no había control de quienes iban, que después para hacer una retroalimentación al xxxx y preguntar. Por ahí la directora podría haber preguntado qué les parece a los chicos xxx Y eso no sé si la escuela realmente entiende el xxx que tiene este programa. Porque por ahí no le llevaban mucho el apunte. A veces era “Ah, ahí viene la profe. Si, pase profe”. Y después le preguntabas “¿Y dónde vamos a tener?”. “¿Ay vos sabés?” se preguntaban entre ellas. “¿Vos sabés dónde tienen clase hoy los chicos, con la profe?”. Y entonces como eso, ¿no? Digamos no tener claro: este es el espacio para la tutoría, para los chicos vengan, que alguien va a venir a ayudarlos. Creo que eso la escuela todavía no lo ve. Creo que como “Bueno, mandemos a los chicos allá...si les va bien les va bien, si les va mal les va mal”. Creo que en ese aspecto el proyecto en sí está muy bien formado, está bien armado, está bien enfocado; pero creo que quienes son beneficiarios todavía no han captado todavía la magnitud de...de lo importante que es que esto se lleve a cabo en sus escuelas. Porque sabemos que no todas las escuelas de Córdoba tienen esto, porque no podemos llegar a todas las escuelas. Pero las que están con el programa no sé si alcanzan a verlo. Como lo que realmente es.

-¿Y vos sabes cuales son los objetivos del programa?

- Los objetivos que son, los principales son que los chicos...El proyecto así de lo que trata es de evitar la recesión escolar entre primero y segundo año. Porque se dieron cuenta que es altísimo esto xxx el no comprender, o que se llevan las materias más difíciles, porque los chicos no quieren estudiarlas porque les parecen re difíciles, entonces no siguen haciéndola. En primer lugar, bueno, tratar de reducir ese receso escolar. Y que después de ahí, bueno que mediante un ambiente que xxxx amigable y todo eso ellos puedan ver una manera más fácil de...la materia ¿no? En la que están. Porque son tan complicadas por ahí matemática y lengua que xxx Porque las primeras materias en las que siempre hubo problemas fueron matemática y lengua. Entonces lo enfocaron desde ahí. Y la universidad aportó la parte más bien social. Que de contenido. EL Ministerio en si apunta que el chico aprenda, pero la universidad en sí, nosotros, tenemos además de este enfoque el enfoque social, de compartir con los chicos, el tener ganas de estudiar, el querer seguir en la escuela. El vamos para adelante que podemos

seguir. Xxx Yo les digo “todos podemos ser mejores personas, todos podemos hacer algo más en la vida.”

-¿Te parece que cumple con esos objetivos?

- Si yo creo que sí. El programa logra eso en los chicos. Lo puedo ver por mis compañeros mismos. Por lo que ellos cuentan. Del voluntariado que logran una relación muy estrecha con los chicos, que a los chicos les gusta ir, participar. Prestan atención. Entonces como que se ve la respuesta de los chicos.

-¿Hay algo que cambiarías del programa? Más allá de esto de las escuelas, como programa en sí.

- Como proyecto en sí, no. Como te decía está bien enfocado, el marco en el que está armado está bien para mí. Y creo que va a lo básico, va xxxx. Y creo que es lo que se necesita porque 1ro, 2do y 3er año son los más problemáticos ahora. Pero no, creo que está bien enfocado. En sí del proyecto no puedo decir que le cambiaría nada. El año pasado participamos del encuentro nacional que se hizo en Mar del Plata y fue muy positivo. Por eso la experiencia que viví yo allá de quienes escucharon, de quienes hablaron en el congreso creo que eso me hizo ver realmente que las escuelas no entienden la magnitud de lo que significa este proyecto. Entonces ahí caí, por las cosas que compartieron ellos. Compartieron vivencias, vivencias con chicos de otras provincias. También que compartían sus intereses como tutores, distintos problemas sociales en las provincias. Por ahí hay chicos del norte y que decían “este es nuestro problema”, y bueno nosotros los de Córdoba decíamos “nuestro problema este” y así. El proyecto para mí está muy bien armado, muy bien hecho y desde acá desde la universidad está muy bien coordinado. Pero bueno, por eso te repito que las escuelas por ahí no saben de esto. Entonces dificulta el hecho de que la tutoría sea continua, que las escuelas por ahí continúan. Ha habido escuelas que lo han sacado directamente. Cuando vos por ahí decis no, lo van a dejar; lo han sacado.

-¿Y por qué pensás que hacen eso?

- Algunos de los comentarios que escuchábamos durante el año es que a veces los profesores, por cómo les enseñábamos nosotros a los chicos, nosotros decían que interveníamos en la forma de cómo ellos enseñaban. Como que, no sé. Sumar números enteros ellos lo explicaban de una forma y por ahí uno les hacía una forma más fácil de verlo, que no sea tan complicado. O por ahí más práctica. Creo que algunas escuelas se sintieron amenazadas desde ese punto de vista. A pesar de que no es una...uno no lo hace de mala intención ni nada, uno quiere que el chico aprenda es así. De la manera más fácil. Si vos le querés enseñar una matemática más profunda bueno, anda a la universidad y aprendelo ahí, porque en el secundario como básico me parece perfecto. Algunos de los comentarios fueron esos, que los profesores no estaban de acuerdo con la forma que enseñábamos. Pero porque los chicos son muy sinceros en eso. “Ay pero a mí el profe de la tutoría me enseñó así.” Entonces que vos le vayas con eso a un profe es chocante y bueno, comprendo ¿no? Pero nosotros veíamos que el chico así lo aprendía, o sea, no había otra forma de verlo. Y aun hoy yo veo que a los chicos les enseñan, algunos métodos son buenos pero otros confunden más. Creo que las escuelas de algunas formas sintieron eso. Si, escuchábamos durante el año, con los encuentros que hacíamos con los otros, con los otros tutores, que había escuela que...como que veían en el tutor una amenaza.

-¿Y qué te hace sentir eso? Vos, como tutora., que vas a...

- Creo que a mí por lo menos me da la sensación que no hay confianza en lo que uno hace. Creo que lo ven del lado laboral. Pero para nosotros no es laboral, lo importante es que los chicos aprendan y que sigan en la escuela. No queremos que se vayan de la escuela. Sin embargo yo creo que lo vieron del lado así de una amenaza, los profes mismos. A.... No sé si a su curriculum o a su forma de enseñar, lo que sea. Pero tampoco nunca se acercaban a ver lo que hacíamos. De repente hablar de la nada, hablar sin saber qué es lo que estábamos haciendo era medio feo, ¿no? Pero bueno. Por lo menos yo veía que no había un interés tampoco por parte del profe, que podría haberse acercado. Hubo veces que intentábamos hablar con los profes, pero está siempre ese xxxx. Por ejemplo una profe de lengua una vez nos dijo: “bueno si yo xxxx y veo que hay alguien que viene a ver mi clase, no me gustaría.” Dijo ella. “Porque yo sé lo que estoy enseñando y cómo lo estoy enseñando. Por algo estoy frente al curso. Que venga otro y me diga que tengo que hacer, no me gusta.” Todos de alguna manera nos sentimos identificados de que podíamos aunar a todos los profesores en ese comentario. No, porque hay algunos

que...como ser Pancho, el estudia medicina y sin embargo enseña matemática o sea, no...Enseña matemática siendo estudiante medicina. Y bueno es ahí el tiene la idea de compartir ese conocimiento que vos adquiriste y la forma práctica. Darlo procesado ya. Ese conocimiento los ayuda a los chicos, no digo que a pensar menos pero si a xxxx sacar esa traba que uno tiene para seguir aprendiendo. Porque a veces uno...Digamos, si vos no aprendés este conocimiento te frustra. Y después la actitud frente a la materia, hacia el resto de la materia o hacia la escuela en si cambia. Vos decís "oh por culpa de matematica me la llevo a la materia" o "por culpa de lengua me la llevo" xxxx entonces destrabás xxxxx un conflicto minimo. Destrabas eso y el chico ve que puede hacerlo, que puede cruzar esa barrera y entonces continua.

-¿Te parece que eso hacen ustedes con su...?

- Creo que sí. Con los chicos nosotros logramos eso. De enseñarles la materia. Primero para mi es eso, ponerlos en un ambiente ameno en donde ellos quieran estar. Y segundo que lo aprenda de la forma más practica que puedan, sin confundirlos demasiado. Creo que todavía no somos expertos en matematica, lo que hemos aprendido ellos lo van a entender seguro, no vamos a llevarlos a un análisis porque no tiene sentido. Tratamos de no complicárselas. Pero no, creo que con los chicos si logramos eso. Muchos chicos han salvado el año yendo a la tutoría. Capaz que si el año pasado se la llevaban bueno ya este año ya no se la llevan. O había chicos que tenían un promedio bajo en el primer semestre y después ya levantaban el segundo, entonces es diferente.

-¿Y charlando con los otros tutores ves que la práctica de la tutoría es igual? ¿Lo que hacen ellos y lo que hacés vos? En cuanto a cómo das las clases, las cosas que hacés...

- Sí hay muchos que si en general hacemos las mismas cosas en las tutorías. Pero había chicas que por ejemplo les tocaban grupos grandes y me impactaba como manejaban el tema de, al ser grupos grandes, que no se distraigan o cosas así. Habia chicas que compraban chupetines para las clases. Entonces a los que hacían bien las cosas, se portaban bien les daban, como que compartían también. O para el día del alumno. Llevaban golosinas y compartían con los chicos. Habia muchos que eran muy creativos en el hecho de dar clase. Y bueno, creo que los chicos se iban adaptando a lo que es el tutor. Pancho por ejemplo decía, "yo les explico en el pizarrón cómo se hacia un ejercicio y después todos ya lo sabían hacer". "y lo hacían solos. Con una sola vez que yo les explicara ya lo sabían". Y yo le decía que los chicos no son tontos. Y es cierto. Yo por ahí a los chicos los temas que dabámos, cuando teníamos que hacer ejercicios los hacían en el pizarrón. Y después les decía ahora van a pasar uno por uno a hacer. Y vamos a ver qué podemos mejorar y que si hay algún error por qué hay un error. Y entonces cuando pasaban, les gustaba pasar al pizarrón y hacer las cosas. Por ahí es contrario al aula. Que si la seño los llama, o la profe los llama, son reacios totalmente. Por miedo al 1, por miedo a equivocarse, por miedo a si sale mal. En cambio ellos en la tutoría lo hacían tranquilamente. Y yo les decía "Pasemos y veamos el error, ¿a ver?". Analizábamos y lo veíamos. Y "Bueno, acá pasó esto con el signo, lo cambiaste." Y después te decían "Ah cierto que no era así". Entonces lo corregían y lo hacían. Y después lo copiaban en el cuaderno, o sea que...Todas esas cosas lográbamos. Ayudó mucho eso.

MAGDALENA – 22 años – Estudiante de Letras modernas
26 de diciembre de 2008

- Contame cómo te enteraste del programa y por qué te interesó.

- En realidad yo ya vengo del 2006. Empecé en el 2006 y me enteré por una amiga, que fue un día a la facu cuando era todavía Programa de Voluntariado Universitario y empezaron más o menos en Julio. Y empezamos ese año que fue como una experiencia piloto que fueron más o menos 6 meses, y después al año siguiente si empezamos todo bárbaro a principio de año en el Santiago Ayala. Y me enteré por ahí por los mismos mails de que ellos me siguen insistiendo y seguí ahí.

- ¿Cómo fue el primer día?

-¿El primer día en el Santiago Ayala? El primer día me perdí. Llegué tarde. Siempre me pierdo cuando llevo. Porque me dijeron tomate el colectivo en tal lado y yo me lo tomé al revés...obvio! Y entonces me dijeron bajate en tal y me perdí. Cuando llegué por ahí costaba porque no conocía a la referente, porque no conocía a los chicos, no sabía con qué me iba a encontrar y me encontré con un paisaje bastante distinto a lo que había sido la experiencia piloto, fue totalmente distinto, el otro lugar mucho más distinto, un lugar con muchas más necesidades.

-¿Y la piloto donde fue?

- En el otro, en el 120. O sea, los dos tienen un... un cuerpo de chicos que están... Son escuelas urbano marginales las dos pero el Santiago Ayala está como que en una zona más problemática. No sé es como que los chicos se aferran más al... te das cuenta que es diferente el modo de tratar, desde la referente hasta los chicos. Por ahí les parecía raro, porque es la primera vez que se instalaba en ese colegio; y era raro para todos xxx. Hasta que los chicos fueron llegando, algunos llevados por los padres, otros que querían ver qué onda y algunos a los que les gustó se quedaron y los que no, no siguieron.

-¿Y el primer día llegaste tarde con los chicos también?

- El primer día cuando yo llegué, que es el que habíamos pactado con María José que es la coordinadora y con la referente, yo llegué tarde pero los chicos sin embargo no habían ido. Así que ahí hable bien con la referente, conocí mas o menos como iban a ser los chicos, así que estuvo bárbaro. Y después si cuando los conocí a los chicos estuvimos...estaban todos calladitos, divinos. Porque allá en la experiencia piloto era un curso mucho más grande y a mí me tocaba primero. Y yo con los chicos chicos tengo cierta, no sé cómo tratarlos. Es mucha la diferencia entre 15 y 12.

- Y estaban todos calladitos...

- estaban todos calladitos hasta que se empezaron a reír porque yo uso lapiceras extrañas, de colores, todo eso. Entonces se mataron de la risa cuando saqué una de esas y no se animaban a decirme...a mí me molesta que me digan profe y les digo que me digan Yani. Entonces me decían "¡Profe-Yani!", "¡Señora-profe!", "¡Señora-Yani!". ¡No! ¡No hay forma! Tengo que trabajarles la cabeza, yo les decía que si no me decían Yani les ponía un 1. Entonces se pensaron a reír, a romper el hielo y venir más seguido.

-¿Y qué esperabas antes de llegar ahí?

- Esperaba que fueran, en realidad esperaba que no...no sé, que no haya tanta distancia, que sea más xxx. No sé, supongo que era porque eran más chiquitos, y no sabían de qué se trataba. Que tampoco les habían explicado bien. Así que como se trataba de una primera experiencia en el colegio también

era raro. Porque ellos llegaron pensando “tengo otra clase de lengua a la tarde porque me la estoy llevando”, y nada que ver con lo que es el espacio. Y menos conmigo. Que el espacio esté estructurado conmigo era...la pavada. Tampoco la pavada pero... Contame como era. Y nada, xxxx el apellido, era cada uno el nombre de los chicos y que ellos me dijeran Yani, llegar y ver qué tenían en sus carpetas, ver qué necesitaban, ver qué tenían ganas de escuchar, xxx hasta que uno se soltó y me contó que xxx cosas de él, porque yo les conté cosas mías y que tenía novio, xxx , de esto de lo otro y empezaron sobre todo las chicas a animarse xxx que yo también tengo novio, que esto, que a mí me gusta tal, que a mí me gusta lo otro; otros chicos me contaron cosas más fuertes, xxxx chocaron xxx porque no había tenido experiencias tan fuertes en el otro colegio. Y fue como fuerte.

-¿Qué pasó?

- No, era un nene que lo habían obligado a repetir el año, porque se llevaba dos materias y con dos materias pasa en realidad; no, tres tenía. Y no lo dejó rendir ninguna como castigo xxx, lo cambio de colegio. El papá era militar, y me dijo que el papá le estaba enseñando a usar armas de fuego, y entonces medio como que esas cosas me chocaron un poco y a los compañeritos también porque tampoco tenía mucho xxx buena relación con él porque, el papá milico xxxx odiaba a todos los negros de mierda y que se yo, a la gente que estudiaba cuarteto, con cierto corte de pelo, por ahí iba muy xxxx y no era la realidad en ese colegio de todos sus compañeros, era la realidad opuesta. Y escucharlo de que el manipulaba armas de fuego, a los 12, y que lo habían obligado a repetir porque se había llevado Educación Física, xxx había sido el gran problema en su casa...

-¿Y cómo manejaste vos la situación? Esa y las que se te presentaron.

- Y...lo que fue con Lázaro fue decirle de que ellos xxxx, como que el tenía de que...para qué estudiaba si lo mismo él iba a hacer lo que le dijera el padre. Y que el tenía que hacer lo que yo dijera. Es como que siempre buscaba una autoridad en el colegio. Todo el tiempo estaba buscando. Y yo le xxx y le preguntaba qué le gustaba a él. XXXX empezó a hablar con los amigos, que a él le gustaba más el básquet que el fútbol, había otro chico que jugaba al rugby que xxxx es rarísimo. Que tenía muchos problemas de conducta pero que, como era raro que jugara al rugby, entonces era como algo distinto, era más grande, y se fue de a poco adaptando y entendió que mi forma de ser no es autoritaria y se adaptó poco a poco al modelo de la clase. Que era ver más o menos entre todos, hacer un consenso, sobre qué ideas le faltaba a cada uno y qué tenían ganas de hacer. Porque era que aprendieran lo que podía, intentar sacar las cosas pero sobre todo que ellos sacaran algo de eso, de la experiencia.

-¿La relación con los chicos cómo era en general? Al principio me dijiste que eran tranquilitos y calladitos...

- Al principio eran tranquilitos y calladitos. Pasó que después de julio como que se mezcló el grupo. Un par de chicas dejaron de ir, que eran entre todas amigas, porque supuestamente tenía 1ro A, 1ro B, 1ro C y 2do C; era una mezcla. Iban 1 o 2 de cada curso y siempre iban los más problemáticos. A mí la referente me decía que era el curso de los problemáticos. Todos por una u otras razones eran los más problemáticos.

-¿A qué le llamaban en ese colegio problemático?

- A los que tenían problemas de conducta, a los que....no hacían caso, los que...no sé, cuando vos hablabas con ellos que se yo. Anabel y Carla eran problemáticas porque se pintaban las uñas, porque...estaban con un novio y con el otro novio, xxxx a las otras chicas teóricamente, pero vos las veías muy tranquilas. Y hubo un par de chicos como Pamela, Carla, Lázaro, a Julio habían levantado las notas, y por ahí pensaron que no era tan importante seguir yendo. Después iban esporádicamente. Y después de julio viene otro grupo que ya se estaban llevado todo y...que teóricamente eran más

problemáticos que los primeros, y algunos de los del primer grupo seguían. Y fue raro volver...fue como volver a remarla de vuelta, entonces para mí fue como... Y ellos como que ya daban perdido todo entonces era más difícil remarla. Pero creo que estuvo bien porque al final que se yo, cuando Pamela dejó de ir por ejemplo, fue y nos explicó que ella no podía venir más, porque tenía cosas que hacer; y me pareció bueno que me hablara de igual a igual. Que esas cosas no las hacía en un principio, que no me daba no bola. Y después sí. O sea, no digo que aprobaron todos porque sé que todos se la llevaron. Por ejemplo una chiquita que, Maíra, que no hablaba con nadie xxxx. Creo que necesitaba la confianza de los demás y yo cuando fui a Mar del Plata le había dicho que trajera tarea antes de irme, que me trajeran la tarea completa, una canción que les gustara, y armar algo con eso, y analizarla y contarla; y ninguno se la trajo, y yo ese día me enoje con ellos porque xxx una cosa simple, se iban a comprometer con algo más grande. Y ella la trajo. Pero ella no se animó a decirme en el momento delante de los demás que lo había traído. Y después me la mostró cuando estábamos yendonos, y yo le dije "bueno, como me la trajiste yo te voy a traer un premio.". Y le traje una pulsera de caracoles y le encantó. Y yo sé que eso fue para ella importante, porque después no se la sacó más a la pulsera. Y los otros "¡A mí no me trajiste nada!" y "Ustedes no se lo merecían" les decía.

-¿Y cómo reaccionaron cuando vos le dijiste que no se comprometían?

-¡Y primero no me daban bola! Un día hasta que se me hicieron xxx uno nuevo, xxxx vos veias que ellos traian amigos y vos pensabas, si traen a los amigos es porque algo les importa el lugar, y siguen viniendo. A pesar de que se la siguen llevando, a pesar de todo, vienen porque tienen ganas de venir. Y yo les decía que no se comprometen y "bueno, eh, eh, eh". Un día uno me dijo que tenía problemas de corazón y se tiró al piso y era todo una farsa para hacerme creer eso, porque como yo soy totalmente crédula...Yo salí corriendo a avisarle a la preceptora que me dijo que seguro era un chiste porque ya se lo había hecho a profesoras nuevas. Y cuando llegué se estaban matando de la risa y me preguntaba si le quería poner amonestaciones. Y yo le dije que no. Entonces como que ellos me agradecieron porque sino muchos quedaban... Y ahí como que entendieron que a mí no me gustaba nada, porque yo les dije. Por ahí cuando íbamos a reuniones de coordinación o hablábamos con otros, muchos decían que dar premios, castigos o competir entre ellos por ahí no era óptimo o según las teorías de educación. Y yo decía, funciona que estemos jugando al tutti frutti con adjetivos xxx, hagamos esto, y que hagamos esto y el que gana le paga el pebete a todos. Y funcionaba, porque todos se comprometían que al que ganaba...para mí funcionaba perfectamente. A pesar de que no sea lo más... Para mí les permitía ser ellos y darse cuenta de que tenían una responsabilidad. Esta bien, no era una cuestión de el que gana o pierde, sino de ver más o menos xxxx entre ellos.

-¿Y respondían a esas cosas?

- Si, si respondían. Primero les costó un montón porque; bah, todos eran bastante estructuraditos, estaban en primer año venían del primario mucho entonces no se adaptaban a lo que era el secundario. Los que eran de segundo por ahí hacían más xxx querían cosas, ya, ya, ya, ya. O si habían repetido que eran muchos. Cada uno tenía sus tiempos, eso fue lo raro de ese colegio. Que había algunos que eran muy acelerados, xxx como Sabrina, como Leonel; me acuerdo que eran, ¿viste cuando decís? Tranquilos. Yo no entendía por qué me decían que eran problemáticos. De Sabrina no me dijeron nada pero había un chico que se sentaba, sacaba su carpeta perfecta, tenía el libro, tenía todo. Y me decía que era problemático, y me decían que en todas las otras clases se portaban mal. Con los otros tutores de matemática, se portaba mal. Y yo decía, conmigo, nunca me dijo nada. Ni me hablaba de nada. Y me acuerdo un día ganó toda una competencia que armé yo, no me acuerdo una cosa muy loca. Y la ganó, y se puso re contento! Entonces salió y después de ahí no dejó de venir nunca más. Entonces yo estaba re contenta, y me decían que se porta mal, se porta mal, se porta mal. Y después me enteré que lo habían cambiado de turno, lo iban a cambiar de curso porque le habían tirado con agua a las motos de unos compañeros. Habían hecho maldades por maldades. Pero bueno. Conmigo no era así. Entonces

yo digo, ellos elegían estar ahí. A pesar de...O sea, a veces los los otros tutores veían como que yo no...que se yo. Era muy bochinchosa. Si era muy bochinchosa, porque vos le preguntabas a la preceptora, a la referente, y ponele amonestaciones por si vos no podes o si te dicen algo o no te traen la tarea. Pero para mi no era que hagan la tarea sino que me contaran de ellos, de lo que tuvieran ganas y que aprendieran. Yo con un chico estuve xxxx, hasta noviembre, intentando que aprenda los sustantivos y los adjetivos. Lo demás no podía, no...; si yo lograba que aprendiera eso, iba a estar bien. En el fondo creo que los aprendió, obvio que se la llevó a la materia porque tenía muchos más temas.

-¿Y por qué bochinchosa?

- Xxxx para el colegio eran como ese grupo que xxxx también tenían otro chico que los controlaba muy bien en matemática, una chica, eh....el grupo de María de los Ángeles era.

-¿De quién, María de los Ángeles?

- La que está embarazada. Y...era, cuando intentaban alguna salida del colegio ellos eran los excluidos, siempre eran los incluidos. Entonces era muy raro cuando a mí la referente me decía "No sé como tenés a todos esos juntos!", porque separados no funcionaban. Pero, uno solo dejó de ir porque era...no era que era bochinchoso sino que no me hablaba. Y no me hablaba porque no tenía ganas. Y lo obligaba por ahí, Entonces yo les decía a todos ellos. El que no quiere estar que no esté. Porque no era una cuestión de obligarlos xxxx lo mandaba la mamá obligado porque sí. Entonces ese chico dejó de ir, pero era porque no tenia ganas de estar ahí.

-¿Y te sentías escuchada?

- A veces si, a veces no. Porque a veces no te escuchaban, ellos decían lo que tenían ganas de decir y...Y a veces tenían ganas de escuchar, a veces tenían ganas de hinchar.

- ¿Y vos los dejabas, o que...?

- Y si, los dejaba un rato. Por ejemplo ellos me decían... Llegabamos a pactos. O sea, lo mio era, en ese colegio fue una negociación eterna. Fue negociación totalmente. Si, porque no, no... Era: si vos hacés esto, yo te doy esto. Y, "salís al recreo, si hacemos un poquito más". Y por ahí si no lo hacían entre ellos se iban diciendo hacé, hacé, hacé, para que podamos hacer todo eso. Creo que aprendieron algo, no sé, yo supongo que sí. Por lo menos, hasta donde yo supe, yo sentí que ese año dí mucho más que los otros años. Sentia como que era un desafío más fuerte. Como yo tenia xxxx que negociar. Entonces estoy contenta.

-¿Y cómo te sentías?

- Yo estaba contenta yendo ahí. Me gustaba ir ahí. A pesar de que tenía que tomar... La mitad de ese año, a partir de julio, empecé a trabajar. En una pizzería. Y trabajaba y los días viernes, era mi día de franco; yo tenia dos días de franco, cobraba menos pero tenia dos días: los miércoles y viernes. Los miércoles cursaba una materia en la facultad, y los viernes les daba clases a ellos. Y después trabajaba sábado y domingo. Está bien, no trabajaba 12 horas pero trabajaba mucho y los viernes xxx si doble turno y los xx también. Y yo me daba cuenta que no me molestaba dejar de tener un día libre por eso. Y yo después de eso me iba a las reuniones, donde nos juntábamos todos y hablábamos; y por ahí si me molestaba escuchar a otras chicas, de otras tutoras que por ahí tenían ciertas teorías, como escuchar de leer libros y decía ciertas cosas no se deben hacer, hay ciertos chicos que, como que no había soluciones. Y para mí sí había.

-¿Qué no había qué?

- Como viste que por ahí hay ciertas teorías de las Ciencias de la Educación (*acá la forma que dice es de la Educación es como ahhh "la ciencia"*) como que hay gente para la que no hay solución, onda casos perdidos. Y a mí me molestaba. Y para mí no, nada que ver! Porque los que más me decían que eran los peores eran los que más ganas tenían de ir, y que iban por voluntad propia, y que le decían a la madre, y que iban, y que; también les gustaba que yo les pusiera, cuando yo hacía las cosas les ponía nota en las carpetas, carpetas aparte tenían. Y me acuerdo un día se habían hecho varias cosas y tenían una prueba y tenían muchas ganas de sacar la materia que era una super oportunidad que tenían y cuando terminaron todo habían hecho todo bien, entonces yo dije bueno, voy a ponerles felicitaciones en el cuaderno de comunicados para que lo vean los padres. "¿En serio?", "Sí!!", "¿Pero en serio? ¡Nunca nadie nos puso...!" "Sí, en serio." ¡Era una emoción! Y les puse, a cada uno era algo diferente, era personalizada, no lo mismo para todos. Que Abel se esfrozó en esto, esto y esto. Que Sabrina en esto y lo otro...y así, y estaban felices. Y al otro día fueron y se lo mostraron a la preceptora xxxx. Y la preceptora me decía "¿Y los chicos se portaron tan bien?", la directora los felicitó, todo. Entonces estaban....Al día siguiente vinieron con la tarea, todos fueron. Muy gracioso. Después ya volvieron a las andanzas, pero bueno.

-¿Y qué pensás que eras vos para ellos? ¿Cómo te veían?

- Primero me veían como alguien, a una profesora más. Como una profesora más de esas, como una vieja, como una vieja bruja. Eso te decían.

-¿Por qué? ¿Pero cómo sabés eso?

- Porque por ejemplo cuando les decía que tenía 21 y me preguntaban qué hacía, si tenía novio, si me gustaba... "Ah pero sos grande vos. ¿Y no estás casada?" "No...". "Y que va a ser monja" te decían. Te trataban "¿Qué va a hacer usted? ", o qué hacía era la típica primero. Y yo le contaba tenía una hermana, que mi hermana tenía un bebé y "Ah que tu hermana se fue a vivir sola y vos todavía vivís con tu mamá, que sos una nena, eh, eh eh...". E hinchaban las bolas. Hasta que entraban en una cosa de "me va a retar, me va a retar" y que yo pisara el palito. Era eso. Era para que yo pisara el palito y les dijera algo para que ya me odieran. Y yo no me reía y les decía "Bueno". Me decían "No vamos a hacer esto", "bueno, no lo hagás. Así te va a ir mal en la prueba.". "Bueno y entonces ¿qué hago?" y se cruzaban de manos, o de pies, "¿qué hago entonces?". "Y yo te dije la tarea que hicieras, si no la querés hacer no la hagás". Y la hacían después. Entonces era muy gracioso, como yo hago porque yo quiero. Yo te cuento porque tengo ganas de contarte, no porque yo debo. Porque era así. Si hay premio lo hacemos. Ah, y una vez les dije que les iba a hacer una fiesta. Entonces puse chizitos, palitos, compré un montón de boludeces. Y le había pedido permiso a la preceptora. ¡¿Para qué?! Cayeron todos. Nunca habían ido todos, asistencia perfecta, esta vez asistencia perfecta. Claro, no era cuestión de hacer nada, era cuestión de hacer fiesta. Para el día del alumno fue. Y después me trataban distinto, ya me hablaban, que se yo, las chicas me preguntaban por mi novio y me decían que "bueno, pero vos no podés dejarlo salir solo.". Y te hablaban ya de igual a igual. Era más fácil con las mujeres. Con los varones por ahí es más distinto porque por ahí viene una chica, como que se ponen así...tímidos así...Si es una chica de la edad de ellos o una chica más grande. Por ahí yo los agarraba y les tocabas el brazo y...a las chicas les decían, por ahí iba una chica de su edad y lo tocaba y "¡Qué me tocás vos, estúpida!". Y por ahí yo le decía "¿Qué te pasó?" y les tocaba el brazo o "¿Terminaste?"; y el contacto físico es raro, de un profesor. O sea, yo era la profesora en el sentido de, teóricamente era profesora pero no era; y no entendían por ahí eso.

-¿Y cómo les explicabas vos eso?

- Yo les decía que estaba ahí para ayudarlos a ellos y para aprender. Después ellos me hablaban de sus otras profesoras y yo les decía "bueno pero yo no quiero ser así". "Bueno pero te vas a transformar

en eso, en una bruja.” me decían. Y otros decían “No, no se va a transformar en bruja porque con esas lapiceras no la van a tomar en serio”, o “no la van a tomar en serio por esto...”.

-¿O sea que cambió la relación?

- Cambió totalmente. A pesar de que a mitad de año como que tuve que volver a empezar con el otro grupo que fue...Pero lo mismo, los que habían quedado, que iban intermitentemente, como que tenía esa relación que se formó a partir del segundo momento.

¿Y ahí cuando cambió la relación cómo pensás que te veían, como qué?

(Silencio) No sé...no sé cómo qué me veían. Yo creo que no...Yo no esperaba que me vieran como nada. Sino que esperaba que se vieran a ellos mismos; qué querían hacer. Yo para mí lo importante era que ellos quisiesen estar ahí. Que quisieran ir a la clase de lengua los viernes. A la tutoría. Y que fueran. Que no se fueran a los videojuegos. Me acuerdo que un día los descubrí porque yo bajarme del colectivo y dar toda una vuelta y caminar por unas cuadras, meterme para el barrio, y descubrí un par en los videojuegos. Y fue la cara de susto del siglo, ¡pobrecitos! “Pero... nos vinimos antes, porque en realidad salimos mucho antes, xxxx fuimos” y que se yo. “Yo no les dije nada” les decía. Y yo no les había dicho nada. Fue muy gracioso.

- Contame un encuentro. Cómo era. Un encuentro tipo.

- Un encuentro tipo era que ellos llegaban, muchos se quedaban de antes porque xxx y esperaban. Porque los míos eran chicos de la mañana, que tenían la tutoría a la tarde, a la siesta. Y muchos vivían cerca y había un par que vivían muy lejos; había un chico que todas las semanas se quedaba a dormir en lo de distintos amiguitos porque vivía en un pueblo, aparte, vivía en Toledo. Y él viajaba. Entonces se quedaba ahí, comía con los amiguitos o en el colegio. Y me esperaban, y esperábamos que entraran los del turno tarde, para usar el aula, porque no se podían mezclar. Teóricamente, por si había alguna pelea, alguna discusión. Porque teóricamente eran los ‘rebeldes del colegio’. Y después bueno, entrábamos al aula, porque la idea era que, yo les preguntaba qué habían hecho en el día xxxx esta semana; que habían hecho esto, que habían hecho lo otro, me decían “Y bueno, y qué vamos a ver hoy.”. Y yo les daba, los que tenían la carpeta completa, porque no todos llevaban carpeta, veíamos qué habían hecho y qué les faltaba, si les iban a tomar una prueba, si no...La idea era hacer juegos o ejercicios de la forma más...venía con una idea yo y por ahí les preguntaba, si les gustaba bien y si no, si veía que no funcionaba en el momento, bueno hagamos otra cosa. Ya veía que se iban a dispersar, tiraban aviones a los ventiladores y todo eso. Y hacer los ejercicios, casi siempre estimulando con un premio, aunque sea malo, teóricamente. Y mientras tanto ir contandose, te contaba uno que terminaba antes. Yo les daba recreo. Porque los otros tutores no le daban recreo, yo les daba recreo. Para mí era mejor. Así se descargaban todos juntos ahí afuera, salían y volvían. Justo con el recreo de los otros. Y después me acuerdo que llegamos a xxx cuando se empezaron a portar bien, y después volvían y se iban. Y hablábamos mientras tanto, y compartíamos lo que les pasaba y...

-¿De qué hablaban?

- Las cosas de ellos, hablábamos mucho de ellos, hablábamos del colegio. Un día un chico me vino a preguntar qué pensaba de la droga, y otro me vino a preguntar de otra cosa, y así. Cada uno tenía su mundo. Había un chico que no hablaba mucho que un día me contó todos sus dramas familiares, todos juntos. Que mi papá se fue con una chica más chica, que esto, que lo otro. Y yo le decía “y ¿qué te molesta?”. “No a mí nada. Pero todos los demás” me dice, “a mis hermanas les molesta y me dicen que yo no lo tengo que hablar. Pero a mí yo sí lo quiero hablar”, me dice, “y mi mamá me dice que sí lo hable. Y mis hermanas dicen que lo odian.”. Y dice “Pero yo tengo ganas de hablarlo, porque es mi papá y las otras hijas que tuvo con esa otra chica son mis hermanitas también.”. Y yo le digo “Pero vos tenés

que hacer lo que tenés ganas de hacer.”. Yo les aclaraba en todo momento que lo que yo les decía no era nada, no era...nada así, lo que tiene que ser. Pero yo les dije que hicieran lo que tuvieran ganas de hacer siempre y cuando le hicieran caso a los padres. Porque tampoco es cuestión de incentivar libertinaje. Es que a veces te movés en límites muy...que se yo, porque de pronto lo que vos pensás que tiene que ser, y por ahí vos los querés ver como pares y al mismo tiempo tienen 12 años. Es raro. Yo trataba de no pensar que eran tontos, porque para mí no eran tontos, no son tontos. Pero era ambiguo. Había veces que son pie de plomo y hay que xxx, pero... Yo lo hacía como me salía.

- ¿Y para charlar de estas cosas vos dabas el espacio también?

- Es que yo les preguntaba cómo les había ido; y por ahí te lo contaban delante de todos. Otros, no. Las chicas son más abiertas. Tengo problemas con esto y esto, y me enamoré...A las chicas no les importa nada. Y a los varones algunos sí, otros no, otros eran mucho más introvertidos, así...Y por ahí yo les preguntaba, o por ahí hablaba con ellos cuando me iba caminando, y por ahí se quedaban en el recreo a la salida y “te tengo que contar algo Yani”. “¿Y vos que opinás de esto?”.

- Claro, te buscaban.

- Sí! Obvio. Era como que salía. O por ahí yo tocaba el tema que no, a mí me pasó esto, esto y lo otro. “Uy a mí también”. Entonces era, esto y esto. Por ahí me acompañaban a la parada del colectivo y un día me dijeron “Están empezando a robar un montón por acá”. Y los xxx me acompañaron hasta la parada del colectivo. Esperaron hasta que yo me tomara el colectivo diciendo “A nosotros no nos van a hacer nada porque nosotros somos de acá. Ya te conocen la cara.” Dicen. “Y no queremos que te hagan nada a vos, porque vos también sos de acá.” te decían.

- ¿Es peligrosa esa zona?

- Era bastante peligrosa, depende dónde te tomabas el colectivo. Si salías hacia la ruta por ahí era como un descampado, era una zona así...Y me acuerdo que te decían ellos “No bajés nunca por...”, un día yo tenía que tomar otro colectivo porque yo iba para el otro lado. “¿¡A dónde vas!?”, se escuchó. “¿¡A dónde vas!?”. “No, estoy yendo a...” “¿¡Pero a dónde te crees que vas!?”. El primer día me acuerdo que me dijeron que no tome otro colectivo que no sean los N. Y me dijeron así, los mismos chicos, el primer día a pesar de que, nada. Creo que eso sí. Eso me gustaba porque por ahí me acompañaban. O por ahí ellos te dicen “¿Te puedo acompañar?” o “¿Me acompañás hasta acá hasta el kiosko?”. “Bueno, te acompaño hasta el kiosko”. “¿Me esperas un ratito que tengo que buscar..?”. Me acuerdo un día un chico que parecía que no me daba bola ni nada, pero sí iba siempre, que era de segundo año, y que los ayudaba a los otros, pero por ahí él no quería hacer nada. Me dice “Necesito hacer toda la tarea de geografía, y esto y esto porque si no me la llevo”. Y lengua ya la había aprobado. Así que yo, la preceptora; porque era querible encima, era molesto pero era querible. El mismo que jugaba al rugby. Y nos pusimos a hacerle el mapa, con las provincias de argentina de colores, a pintarlo todo, y yo me quedé después de hora y estábamos pintando todo, “¡uy gracias, gracias! Ahora me falta lo de biología”. Y bueno! Y seguimos con lo de biología. Y así, entonces eran cosas muy divertidas.

-¿Qué esperás que se hayan llevado los chicos de la experiencia?

- Que pueden confiar. Yo creo que se dieron cuenta que podían confiar entre ellos y ayudarse entre ellos, y que podían confiar en alguien más y que siempre hay espacios abiertos. No era que confiaran en mí nomás; quería que aprendieran a usar los otros espacios, que aprendieran a contar con su preceptora, xxx con la la profe de lengua que le hablaran y le preguntaran, porque ellos me decían que les costaba mucho preguntarle si no entendían porque iban a quedar como tontos, y yo les dije que a la profe le pagaban para eso y que ella sin problemas le iba a avisar, a no ser que haya un grupo que xxxx que era una peste, hasta las preceptoras hablaban mal de ella. Y yo les decía que ella era gente xxxxx.

Entonces creo que aprendieron a confiar entre ellos. Se saludaban al último, y organizaban cosas, querían organizar una fiesta después. Por lo menos en ese momento creo que confiaban entre ellos. Y creo que confiaban un poco en mí, que les gustaba estar ahí. No creo que se hayan llevado ni sustantivos ni adjetivos, ¡ni mucho menos oraciones! Y verbos, menos.

- Los matabas con eso.

- Y yo les deba todas ejercitaciones de lengua. Porque la escuela teóricamente es que no se la lleven. Pero, lo intenté de todas las formas posible. Por lo menos que entendieran algún tema. Y algunos si lo entendieron, algunos aprobaron. Pero no era la idea que fuera...Está bien, si fue uno que aprobó estaba bárbaro, o sea mejor. Pero que algo de lengua se llevaran, y me me entendieran de que no era obligatorio si no algo que...o sea, era una obligación pero era una obligación para ellos, para con ellos mismos. Y todo eso.

- Bueno. Si yo soy una amiga tuya que tiene idea qué estás haciendo. Y te pregunto qué es una tutoría. Y qué es un tutor. ¿Cómo explicás vos? ¿Cómo describís? Dame una...descripción/definición...

- Y es un...Es más fácil explicar diciendo: vas a dar clases; es más fácil decir: vas a dar clases, a escuelas...a escuelas que necesitan que vayas a dar clases, chicos que tienen necesidad de que los ayudes en matemática, lengua. Son escuelas urbano-marginales que, y bueno, esa es la excusa para...pero de un espacio totalmente descontracturado. O sea, está dentro de la escuela, pero no es una clase formal; a pesar de que algunos lo entiendan así. Es un lugar donde vos aprendés a convivir con chicos que son más chicos y la excusa es que no dejen el colegio. Que se lleven la idea de que estar ahí es por ellos. Las tutorías es un espacio distinto. Donde podés enseñar la lengua sin la presión, o lo que sea, de tener que poner la nota, o de que una persona te está juzgando, o te está midiendo, si te va a poner un 9, si te va a desaprobar, si te va a hacer mala cara. Ahí querían estar, no estaban porque tenían dos horas de lengua, iban porque era un espacio abierto, que está bien, nos dividíamos en primero y segundo para ser organizados pero era eso. O sea dar clases para estar con chicos de otra forma, ayudarlos de otra forma.

- Y un tutor, ¿qué es?

- Y un tutor es alguien que los ayuda, que...es alguien que está aprendiendo a manejarse entre chicos, con chicos; a dar clases, de una forma distinta, porque no les estás enseñando desde el autoritarismo. Vos les estás enseñando desde un espacio plural, creo. Es más distinto.

- Me dijiste muchas veces que 'es la excusa' que pasen de año; o muchas veces decías 'teóricamente' no es así. 'teóricamente' no es así. ¿Qué otra referencia tenés vos? ¿Qué es esta teoría que tanto...? ¿Cómo debería ser teóricamente o a qué te referís con el 'teóricamente'?

- Teóricamente el programa tiene ciertas bases. El Aprender Enseñando que, la idea del programa es que los chicos del CBU no dejen el colegio; y se crean espacios de tutoría donde estudiantes universitarios, o docentes universitarios, los ayudan durante todo el año en un espacio fuera del horario de clase, pero dentro de su escuela para que...y dan lengua, matemática e inglés. Y la idea es que no dejen el colegio. O sea, esa es la idea principal. Y... teóricamente se hace ayudándolos en esas materias porque históricamente y normalmente son las que más se llevan y las razones por la cuales los chicos dejan el colegio. A parte no entendiendo lengua, no entendiendo matemática, no entienden ni física, ni historia, ni química, ni nada. Es la base. Entonces esa sería como la premisa así como que cada lugar de la Argentina lo armó a su manera y acá desde la universidad lo armamos, se pensó de una forma, y...y creo que cada tutor lo pone en práctica como puede. Y lo pone en práctica como puede, y hay muchos que dan clase formalmente; me acuerdo que un iba con la clase preparada; y que

está bien, está bárbaro desde ese lugar, preparar la clase, escucharlos. Creo que todos escuchábamos a los chicos porque esto es el espíritu que teníamos nosotros así como grupo de proyecto, y que era trascender las fronteras docente-alumno y de lengua. De pasar de ortografía a gramática, así, tic tac. Pero había gente que es como yo, que le costaba más por ahí preparar una clase. Así toda determinadita y tener a los chicos sentaditos, pero eso depende de la personalidad de cada uno y de las ganas que, no digo que haya menos ganas o menos ganas, sino que, hay algunos que le dan prioridad a que no dejar la escuela sea, dando de más, con más fuerza los contenidos; y por ahí hay otros que podíamos hacerlo desde el otro lado. Por ahí podíamos tratar de que...se queden ahí, que les guste el lugar donde están.

- Y qué te parece, ¿las dos cosas son tutorías?

- Las dos cosas son tutorías porque cada uno lo hacia como podía. Había algunos que tenían una forma...es que todas son tutorías porque nadie quería, todos querían que el chico no dejara el colegio, ni el más problemático ni...o sea, todos estaban en situación problemática si no no estuvieran llevándose las materias, en esa situación de dejar el colegio, están en colegios urbano-marginales, y tienen una situación de vida que es distinta, y xxx 12, 13 o 14 ó 15, y en ese momento de la vida uno hace cualquiera y es complicadísimo. O sea, es complicado, xxx y más que te señalen que sos un chico, que tenés que ir a la tutoría por algo.... O sea, o necesitás un apoyo más; y para mí no tenía que ser obligado. Para mí lo importante era que ellos entendieran que era para ellos. Era algo de ellos, para ellos y así fueron pensadas siempre las tutorías, un espacio distinto. Que yo diga 'excusa', 'excusa', 'excusa', es porque teóricamente nos juntábamos, yo a darles lengua, Lucas a matemática...cada uno en un curso. Nos juntábamos pero por ahí yo termine haciendo un mapa de geografía. Pero teóricamente, cuando veíamos el horario, ésta era la tutoría de lengua, a cargo de Yanina, con los chicos de primero y segundo que eran Germán, tanto, tanto, tanto. Ese era el espacio formal.

- Bueno, para terminar, que ya nos metimos más o menos. ¿Qué te parece el programa? En cuanto a sus objetivos, a...

- ¿El programa o el proyecto?

- Los dos: el programa y el proyecto. El Programa Aprender Enseñando y el Proyecto PUENTES.

- Eh...Yo viví la experiencia de ver cómo se hizo la cosa y como se armó todo, cómo se había implementado en distintos lados el Programa Nacional. Y ahí escuchás algunos, por ejemplo las chicas de Mendoza lo habían hecho en la cárcel. Ellas eran estudiantes de trabajo social y lo hacían en la cárcel. Pero ahí no daban lengua ni matemática. Había otros chicos de Buenos Aires, de no me acuerdo que...creo que era Tandil. Que habían buscado gente del barrio para que xxx su laguna. Y la forma de aprender era de otra cosa. Y por ahí en Salta también se daba en los colegios, era más parecido, pero daban música. Y arte. Y todos tenían la necesidad de que se dieran las materias, también lengua, matemática, y estaban intentando verlo. Porque ellos intentaban integrarlos al colegio a la tarde, desde otro lugar. Y la idea era que los chicos no dejen el colegio. Y me acuerdo de los chicos de Tandil de que la idea era que la gente se apropie de su lugar, se apropien del colegio de sus instituciones; todos tenían más o menos....La idea es siempre apropiarse de lo que es de uno. No sentir que el colegio es ese lugar al que debo ir, así esas cosas. Así a grandes rasgos el programa nacional. Me acuerdo que las chicas de Mendoza recién estaban empezando, iban anotando todo. Anotaban todo y decían ellas que no sabían cómo iban a hacer en la cárcel; iban a ir a la cárcel e iban a ir a institutos de menores. Y nosotros nos preguntábamos un monton porque eran las únicas que tenían algo más o menos parecido pero a la vez ellas iban a un lugar muy distinto, pero a dar lengua y matemática también. Y la idea era que no dejaran el colegio pero dentro de una institución, o sea era mucho más groso. Y ella nos decían que no era mucho más groso porque nosotras teníamos el deber de que nuestros chicos no cayeran en

eso. Ellos tenían la idea de sacarlos de eso. Y si, el programa siempre me pareció... La idea central es que no se deje el colegio y que se vincule a un estudiante universitario o a un estudiante de terciario xxx, y que pueda enseñar, y a algo que se está poniendo en práctica y ayudando... a mi me pareció genial. Y me di cuenta que era muy amplio el criterio, cómo todo el mundo entendía las mismas cosas de una forma distinta. Y creo que la necesidad de acá era más que todo en esos colegios porque te das cuenta que por acá no hay tanto contacto con la naturaleza; tanta necesidad de buscar un lugar... Supongo que las necesidades de xxx también se daban porque a nosotros los chicos nos preguntaban, había unas cuestiones que estaban en común ahí. Pero por el tipo de Ciudad que es Córdoba, creo que cuando te dabas cuenta que la idea que nosotros acompañáramos a los chicos en un espacio así, todos nos xxx porque era tan... Los otros llevaban datos, que la laguna, que el cloro, esas cosas así, que cuánto estaba contaminado. Nosotros eramos los que caimos, eramos más informales. Todos, a pesar de que los más formales de nosotros xxx eran mucho más formales que yo, eran super informales al lado de los otros; o sea eramos totalmente informales y me xxx que era de acuerdo a las necesidades de acá. Que los chicos de acá, por ahí acá señala al chico que va a tal colegio y ya es distinto. No es lo mismo ir al Montserrat que al IPEM 15 de San Vicente que nadie lo conoce. Si vas a un IPEM de los amarillos es una cosa, si vas al de los otros es otra. Y ellos saben eso.

- ¿Un IPEM de los amarillos?

- Si, IPEM amarillo le dicen ellos. Los IPEM que... viste que son todos los colegios iguales, esos pintados de naranja. Y ellos dicen que, viste que hay otros colegios que no están pintados de amarillo, los más viejos, ellos dicen que esos son los más conocidos; los IPEM amarillos son todos iguales. Los mismos chicos decían. Que hay un colegio ahí cerca que no está pintado de amarillo sino de blanco. ¡Pintado de blanco! Es un colegio viejísimo. Está como a 5 cuadras, pero ellos decían que en el barrio, que a ellos les decían como que eran más negritos que los otros. Así les decían. Y para mí era lo mismo, porque los dos colegios eran totalmente parecidos y no me parecía mucho más lindo el otro, y estaba xxxxx, pero el otro parecía como una clínica, vieja, xxx. Y este con la bandera más lindo, mas chiquito, más lindo, no sé. Ellos se veían así como marcados por ahí. Y creo que por eso se hizo el proyecto así, no sé cómo, por qué surgió. Yo entré y de pronto XXXX pero no sé a quién se le ocurrió implementar así.

- ¿Y el proyecto?

- Y el proyecto.. Por ahí es raro porque ahí hay días que tengo... Por ahí te das cuenta que los directores se desentienden un poco, por ahí te dicen que sí, que no. El problema es para el chico cuando empieza el tutor nuevo; por ahí uno tiene muchísimas expectativas y no entendés que va pasando, por ahí vas haciendo las cosas como te las han enseñado a vos; por ahí es medio raro, que se choquen con tantas cosas. Pero está bueno chocarte con esas preguntas, compartir con los chicos que son distintos; no son distintos, sino que creen que ellos son distintos y te hacen creer a vos mismo que sos distinto a ellos. Después te das cuenta que el problema de ellos era el mismo que el problema mio, que xxx sin luz. El vivía en la zona sur yo vivía en la zona norte pero... pero todos teníamos los mismos problemas. Creo que está bien. Creo que se pueden mejorar un montón de cosas del Proyecto. Por ahí unificar ciertos criterios entre los diferentes tutores, pero no se puede poner mucho... en puesta en común, creo que un montón de personas quieran hacer como lo entiendan.

- ¿Cómo por ejemplo qué cambian?

- Yo me acuerdo que he tenido un montón de discusiones con chicas de Ciencias de la Educación que daban clases de teoría de la lengua, porque ellos iban y les obligaban a que aprendieran los prefijos, los afijos, las... E iban de acuerdo al programa. Al programa de la materia. Y por ahí se veía que los chicos de ellas avanzaban pero, y los míos no. Y después parecía que xxx todos se llevaban la misma materia. Entonces eran diferentes formas de encarar la cosa. Algunos lo encaraban más desde un lado, otros

desde otro. Matemática por ahí es más difícil encararla desde una cuestión no tan estructurada porque matemática es estructurada. Lengua también pero, es más fácil desestructurarlo. Pero por ahí muchos pensaban que... Por ahí era unificar criterios en serio porque por ahí uno se sentía de a veces uno va con un... no sé, hoy no pude hacer lo que quería, los chicos se portaron mal; escuchabas los premios y los castigos y leyendo libros o; lo escuchabas de otra gente, no ahí hablando con los tutores, sino escuchabas a otra gente, por ahí necesitás más apoyo... Como que te digan "bueno, si vos lo hacés de cierta forma veamos en qué...". Por ahí cuando nos juntábamos a coordinar era para...hablábamos mucho, mucho, pero faltaba ahí una cosa más... "Bueno. Salió mal, salió mal." O "no salió tan bien" o "no salió...".

- ¿Cómo reaccionaban esas otras tutoras que actuaban diferente a vos, cómo reaccionaban con lo que vos hacías?

- ¡Me miraban raro! No, pero no es que me molestaba que lo hicieran distinto. Sino que por ahí... ¡te hacían sentir sapo de otro pozo! Y cuando vos se lo contabas a un profesor de la facultad, supongo que a ellas también les pasaba, y por eso lo hacían así. Pero digo de que unificar criterios también hubiera estado bueno en el sentido de que, si hay tal problema, nos ayudamos entre todos. Por ahí nos superponíamos horarios y esas cosas, y esas cosas se solucionan por mensajes de texto. Son cuestiones más bien formales. Con los chicos no hay problema y lo importante era con los chicos. Y yo creo que ninguno a dejado el colegio y los mismos están porque cuando vos los ves xxxx, así que está buenísimo.

- ¿Cuál te parece la forma más correcta?

- Un equilibrio. Porque yo siento que a mí me faltaba, yo siempre les decía a todo el mundo, que a mí me faltaba disciplina, porque yo no les tenía disciplina y por ahí me pasé 6 meses con adjetivos, y si hubiese pasado capaz que el otro, otro tema lo entendían más. Pero no tenía la disciplina. Y otras chicas tenían la disciplina pero por ahí les faltaba ese espacio para sentirse bien ellas, porque si a ellas no les hacían los ejercicios se sentían más frustradas. Y a mi me daba, me daba un montón de... Porque decía... Que se yo no sé; porque si a lo mejor ellas estaban en mi lugar tenían mejores resultados con ellas, capaz que las ayudaba en algo. Pero es porque no hay una única forma de entender a los chicos, entender a lo que pasa, entender estar en un espacio distinto que es ambiguo, porque es ambiguo, está dentro de un colegio y sigue siendo ambiguo.

- ¿Por qué?

- Porque estás en un colegio, que es un lugar formal, que es una institución; y la idea es que sea.... O sea, acá como proyecto decidimos que sea un lugar distinto donde no sea la típica relación de docente-alumno si no de un estudiante hacia otro estudiante. Que lo ayuda. Y ese es el proyecto en general acá, y eso todos los entendimos de esa forma. Hay algunos estudiantes que son de una forma, otros son de otra, pero somos todos estudiantes que le enseñan a estudiantes. Universitarios a secundarios.

JUAN – 25 años – Estudiante de Profesorado de Matemática
31 de octubre de 2007

- ¿Cómo te enteraste del Programa y por qué te interesó?

- Bueno, la primera vez que me enteré fue porque...del Programa del voluntariado, fueron a mi facultad y a avisarnos que había un programa que venía de la Nación y que era ser tutor de cierta cantidad de chicos en determinado colegio. Por los referentes digamos. Eh...estaba...no estaba María José si no Luciana, en el Programa. El año pasado. Este es el segundo año que estoy en el programa.

- ¿Y por qué te interesó?

- Me interesó porque digamos, me sirve como futuro docente, y ambientarme digamos en el aula, con los chicos, digamos ver cómo se relaciona el docente con los chicos, el trato, cómo pueden ver los temas digamos...

-¿Y te gusta?

Sí, me encanta. Por eso sigo todavía.

- ¿Y te acordás del comienzo? Cómo fue el primer día, qué esperabas...

- El primer día fue difícil digamos ahí entrar al aula, con los chicos. Fue...todo un tema, digamos. Preparé algo, presentación, algunos temas, ver cómo era...y bueno, ahí me metí digamos de cabeza. Bueno me presentaron, digamos, cuando llegué al colegio, con el director, con la profesora de los chicos, entonces me presentaron los chicos digamos. Me dijeron como eran, estaban medio revoltosos, pero ahí, bueno me quedé, ahí entré y empecé a dar clase.

- ¿Y es en el mismo colegio que estás?

- No, era el IPEM 70. Y ahora el IPEM 15. Todo es diferente, el grupo de chicos que me tocó este año del año pasado.

- ¿Por qué?

- Estos son más tranquilos digamos. Son más...Digamos, son revoltosos en su forma digamos. Pero son más tranquilos. Se quedan digamos, los podés llevar.

- ¿El año pasado no? El año pasado eran muy inquietos. Muy inquietos. Tremendo digamos. - Tenías unos que eran tranquilos y otros que revolucionaban el aula. Y eran... 5 o 6 chicos. Tenía mujeres también pero se fueron. Digamos las sacaron y quedaron los varones, los más inquietos.

- ¿Y cómo la manejabas a esa situación?

- Y, ahí. Los hacía sentar...Si no llamaba al director y ya se tranquilizaban. Y en esta vez, no. Todo está...ya entré en confianza digamos, se hace así y no... "silencio" digamos...me respetan mucho digamos; es otra cosa. Ya me he ganado la confianza de ellos digamos. Pero empezamos digamos, hace...en mayo, abril. Abril. Allá empezamos en septiembre más o menos. Muy poco tiempo tuvimos de...entrar en confianza. Esta vez entramos antes digamos y tuvimos, más posibilidad de... la confianza.

- **¿Y al principio acá también te costó?**

- No, no no. Acá es diferente. Acá al principio digamos, entré y tuvimos confianza. Fue distinto. No sé si es el colegio en sí digamos o los chicos digamos. **No sabés por qué.**

- **¿Y cómo describirías esa relación de ahora con los chicos?**

- Digamos, es...Ellos me cuentan todo lo que viven, todos lo que les pasa en su vida digamos y yo les comento qué hice, o me preguntan...Y después bueno, tenemos un tiempo digamos para charlar y después otro tiempo hacemos unas cosas, ellos me dicen las dudas, eh..."rindo tal cosa", viste me salen, rinden otra materia... "Me puede explicar cómo hacer para estudiar..." y bueno viste les explico, más o menos les doy técnicas, digamos que utilizaba yo cuando iba al secundario digamos. Entonces les enseño...bueno a veces me salen con otro tema y yo les explico. Pero bien digamos. Después, en los últimos diez, quince minutos les hago hacer un juego y que ya se coparon con ese juego. Es imposible de que no lo de. Es uno que te...El ahorcado. Me piden palabras digamos y yo, ¡dificiles! Así que yo bueno, ellos van y... a veces ellos son seis, siete y hago grupitos de tres, cuatro cada uno y empiezan a jugar. Y se quedan y quieren seguir jugando y pasa la hora, son las 10:30 y yo digo "ya terminamos de jugar"... "No pero profesor una palabra más" y bueno, ya les doy otra palabra más.

- **Y qué, les das premios y todo...**

- Sí! Les llevo golosinas, les llevo algo, chokolatines, caramelos, todas así cosas que más o menos, digamos no...Alfajores a veces, esas cosas, turroneos, caramelos, chupetines...pero voy variando digamos. Así que se ponen contentos. "No pero profesor nos tiene que traer –digamos- al que gana, un premio más grande, esto...". "Bueno, pero todos son iguales", así...Y compiten entre sí: "No, profesor, esto...". La otra vez eran mujeres contra varones, "Ellas perdieron, nosotros ganamos por dos, tanto" y así...Los chicos entre sí y ahora también con la matemática hacemos juegos digamos. **Ah también con matemática.** Y son palabras matemáticas, para que se acostumbren. Entonces yo tengo todas palabras digamos, son todas matemáticas, le doy palabras de matemáticas, a veces...ponele que estamos con ángulos; agudos, graves, entonces practican de esa forma. Para que se le queden.

Clasificación de ángulos: llano, y todo eso. A veces les especifico las palabras esas a veces les pongo una palabra medio difícil.. Y así, esa es una confianza que tuvimos desde que empezamos, y van todos. Es más uno de los chicos que se sacó una nota, un ocho. Y la maestra lo felicitó y le dijo que siga. Y él va a seguir yendo. Así que...es difícil, a veces no van y les pregunto "qué pasó" y... siempre van. A veces uno no va un día pero va el otro. De cuatro, a veces varía, alguno...alguno sí otros no.

- **¿Y charlaste vos con los otros tutores acerca de sus experiencias?**

- No. Charlamos a veces acá pero digamos...es muy bueno digamos también.

- **Porque te cuento: a otros tutores con los que yo he hablado, los chicos no van. Osea, muchas veces no va ninguno, o van dos...Entonces tu caso es diferente.**

- Mi caso es diferente porque a veces van cuatro y al otro día, al otro lunes, van siete, ocho. Digamos, a ese pasa porque se durmieron, o por alguna causa no van. Pero siguen. . Los cuatro, cinco, seis. Casi seis, siete, que son los mismos, van. Siguen yendo.

-¿Y por qué pensás que siguen yendo? No sé, la confianza que les di. No sé qué les atrae de la matemática que ellos "No me sirve", que esto que el otro...pero yo les hago la reflexión. En qué pueden utilizar la matemática, en esto y en otro. Entonces, que se yo. Piensan, razonan, pueden seguir en la universidad. Van a utilizarla en la universidad...en cualquier lado digamos. Porque si va a comprar, va a utilizar la matemática, aunque no te des cuenta. Eh...el albañil la utiliza, este la utiliza. Digamos en su forma, no? no dice "bueno, este es el teorema de Pitágoras, utilizo el teorema de Pitágoras" pero lo utiliza digamos para poner el piso, para esto, para lo otro. Las paredes, todo eso digamos. Utilizan la matemática. Entonces les hago esa reflexión y van. No sé si dicen bueno, la voy a utilizar entonces voy a prestar atención. O digamos porque les doy confianza y que me cuentan las cosas, eh... si salen al boliche, que esto que el otro. Entonces yo los escucho y después entramos al tema de fondo de la matemática.

- Pero separás el tiempo como para hablar de ellos, y también...

- En un rato digamos, las primeras horas que esperamos que vengan todos porque si no, empiezo con un tema y empiezan a caer. Entonces esperamos: de 8 y media, a 8...9 menos 10, menos 20...y empezamos. Entonces se escuchan, hablan, todo. Si no llego tarde yo porque a veces el colectivo. Y entonces les pido cosas, que me traigan, que busquen... Así que digamos esa es una confianza que tengo con ellos.

- Vos me contabas el otro día de una planilla que tenían que traer...y la traen? Cumplen con las cosas que les pedís?

- Sí, les di fotocopias y me las traen. Me la traen para seguir el tema. Si no, les digo: "si no me traen esto no podemos seguir con el tema, yo les voy a hablar, hablar..." y les tomo una prueba. Así que casi todos la traen. Es una prueba así nomás digamos. Con ayuda, "fijese los temas, qué dice, qué " y lo hice en grupo. A ver si se animaban a contestar. Ahí se animaron digamos.

Y se animaron y la hicieron bien, bastante bien. Les puse nota y "Pero un seis, ¡¿Por qué me puso un seis?! ¿Por qué no un ocho?" "Bueno, es una prueba así nomás, digamos... Porque esto, y paso esto y esto..." "Ah...bueno". Y a veces se van y se olvidan las cosas. Y "te vas? ¿no te llevás las cosas que te doy?" Y vuelven. A veces les doy unos chocalatines.

- Y además de este chico que decís que se sacó un ocho, ¿y a todos los otros cómo les está yendo? ¿Notás la evolución?

- Si, si, sí. Digamos algunos anotan, hacen las cosas. Pero no sé... pero debe ser un problema con el profesor que tienen ellos. Hay un choque que tienen con los profesores. Porque primero tenían un profesor y lo cambiaron, pusieron otro. Y... no se acostumbran, no sabe explicar el profesor, no sé qué le pasa. Hay tres o cuatro que van bien. Los otros no me dicen cuando les toman, eh...por qué les ponen las notas. A veces yo les pido la nota y o faltaron, o no fueron...pero hay tres o cuatro que sí, 8 y 7.

- ¿Y al principio les iba mal?

- Les iba mal. Digamos, les iba sí, más o menos, pero levantaron. De un 4, un 5 que tenía uno de los chicos, a un 8. Yo le digo "te felicito". De un 4 o un 5 que se hayan sacado a un 8 es alto.

Tengo 1ro A y 1ro B. Voy con lo mismo digamos porque no puedo separarlos, digamos, pierdo mucho tiempo en que tengo que darle un tema a los de 1ro A, otro tema a 1ro B, entonces se me hace un quilombo. Entonces voy viendo cómo van. Con qué temas van. Y unos van más adelantados que otros. Por ejemplo: primero está triángulos y después ángulos. Entonces bueno, no les voy a adelantar caso

ángulos para que sepan bien triángulos. Entonces al otro día a las 4 o 5 clases: “ya empezamos con ángulos? porque rendimos la otra semana ángulos” Bueno, así les expliqué más o menos los temas necesarios para que sepan. Pero no... le faltó un tema completo al profesor, porque van atrasados.

- ¿Y vos tenés comunicación con el profesor?

- Con el profesor no. Porque ellos van a la tarde. Y quieren que vaya a profesor. “Sacamos al otro y viene usted profe!” Me tuvieron un mes y pico. Y de vuelta, todos los días, que quieren que vaya a dar clases yo. Y digo “no!! Todavía no me recibí de docente, no puedo dar...” “pero sí profesor!”. Tuvieron un mes sin clases, 1ro A. Nunca estaba el profesor. Y uno es, que va del voluntariado, podrían preguntarle “usted no podría por unos meses?”

- Ya sabés donde buscar trabajo.

- Sí!! En los colegios eso es lo que falta. Profesores del área de matemática. Profesores de ahí son de otras carreras. Por eso no tienen materias pedagógicas. Entonces tendrían que, digamos... Si vos querés ser docente, bueno, hace materias pedagógicas. El anterior les decía cualquier cosa. Que el IPEM significaba tal cosa, que era para insuficientes mentales. Colegios especiales.

- ¿A quién les decían eso?

- A los chicos. Yo les decía “ah, no puede ser...” Para chicos... para enfermos mentales.

- ¿EL PROFESOR LES DECIA ESO?

- El anterior. Les ponía faltas porque se le daba la gana, les ponía cualquier nota. Era ingeniero. Y les decía “yo vengo a dar clases porque no conseguí laburo en el área de ingeniería”; de la carrera que se recibió no conseguía trabajo, entonces se iba a dar clases de matemática.

- Y vos en la tutoría, ¿te definirías como un profesor?

- Y no, digamos, más que un profesor un ayudante para los chicos. Porque profesor tiene que tener el título de algo de profesor, digamos, ir a dar clases a 30 chicos, no a una cierta cantidad. Soy profesor... no profesor... si no particular. Un maestro particular que va, que da servicio a tu casa ... Vos vas al colegio y ... tenés un área digamos.

- En cuanto a la relación que vos tenés con los chicos...

- A la relación digamos ellos me tratan como docente pero me comentan todo lo que viven en su vida, y también entramos en una conversación mutua.... Es como si fuera un amigo pero, la forma de docente.

- Respetan esa...

- Me respetan si si. Yo les digo “silencio” y... Silencio. No vuela ni una mosca. Y “vamos a empezar con el tema, porque si no nos atrasamos, después no entienden”

- Entonces te sentís como....

- Un docente pero... ahí en la mitad. Tengo la autoridad como docente y ellos me respetan como docente pero me comentan; digamos, es como un amigo, en común. Hay una relación así como docente amigo. Que está bueno, porque me comentan, digamos, cuando los traje acá, a la obra de teatro, bueno “me van a hacer un quilombo bárbaro, van a gritar, van a joder”. En el colectivo! Me asombró. Tranquilos. Eran cuatro, seis me parece. Una tranquilidad... No volaba ni una mosca. Fue, silencio

todos, mudos. Los cinco/seis que traje, ida y vuelta eh? no se escuchó. "Bueno, son chicos, obvio, van a ser quilombo en el colectivo." Nada. Se sentaron, como se sentaron, siguieron quietitos, bajaron... yo decía "bueno, acá a cuidarlos". Pero bien, perfecto.

-¿Les gustó?

- Les gustó bastante la obra. No fue tanto xxxx Como fue un juego digamos, todo como un juego, no tan aburrida...

-¿Y conocían acá la universidad?

- No, no conocían la universidad.

-¿Y qué te decían?

- Les gustó. Lo que pasa es que habría que traerlos para conocer toda las facultades que hay, los lugares. Un turismo digamos. Por Ciudad Universitaria.

-¿Y vos? ¿Cómo ves tu evolución como tutor? De acá que estamos llegando a fin de año.

- Bastante bien digamos. Del año pasado a este año he cambiando bastante mi forma de expresarme, los movimientos que utilizo con los chicos, digamos, ya me he acomodado a un ser docente, digamos. Me falta un poco más de experiencia pero ya le estoy agarrando la mano, cómo hacerlos xxx a los chicos y que entiendan los temas, a ver cómo, si entienden. Les doy de dos formas diferentes a ver si lo entienden de una forma o de la otra. Antes... digamos tenés las materias pedagógicas pero no te dicen cómo. Llevarlo al aula, cómo bajar los temas; y ahora sí.

- Y ahora que están por terminar las tutorías, por un lado, ¿Qué pensás que se llevan los chicos de esta experiencia? y ¿qué te gustaría que se lleven?

- Que haya una confianza con el docente. Pero tiene que ser un docente nuevo que les de clase. Entonces ahí agarran la confianza. Y...que se lleven... que la matemática no es difícil. Si no si uno se propone y lo puede conseguir. Y trabajar un poco con los padres digamos. Para que le ayuden a los hijos a no entrar en esa monotonía digamos que la matemática "uh... es lo peor, lo malo". Ayudar a los padres que le den confianza a los chicos; que le ayuden, que es lo más... que entiendan que ellos pueden salir de donde están, digamos, de la situación que están viviendo. Que pueden trabajar digamos y defenderse y utilizando la matemática; o sabiendo, trabajando de lo que ellos saben digamos, y que sepan que la matemática no es difícil.

-¿Qué te cuentan de esta situación en la que están? Por ejemplo, ¿van a seguir estudiando?

- Y algunos dicen "no, para qué seguir el secundario" o "para qué terminar el secundario si después no voy a conseguir trabajo" o esto, el otro; si voy a hacer como mis padres. Y otros te dicen "no, voy a avanzar; quiero ser tal cosa, ser policía, ser esto" y...bueno entonces, "terminá el secundario; te va a servir la matemática para tal cosa, para tal otra. En la vida la vas a ver a la matemática, no es que la ves en el secundario y después no la utilizás más...no. En cualquier momento la utilizás. Aunque vos no sepas que estás utilizando la matemática la estás utilizando". Por eso me parece que los docentes no están basados en que la van a utilizar afuera, digamos aparte del secundario, en la vida diaria.

- Y te gustaría que se lleven ese aprendizaje.

- Sí, me parece. Que es lo fundamental digamos. Aunque no sigan en la universidad, aunque trabajen en cualquier cosa digamos, pero que la sepan utilizar que sepan que están utilizando la matemática.

Que le den importancia al estudio. Especialmente los docentes. Y si quieren pelear por una mejor....cobrar más...que peleen por la educación. Realmente. Que salgan a pelear por la educación. Que no los coman del sistema. El sistema te absorbe tanto digamos que después, bueno... que vas a dar en dos o tres colegios clase, el agotamiento, preparar lo mismo...Acá, allá, se lo das de la misma forma. Tenés que preparar un tema bien, en un colegio. Y preocuparte por el alumno que tenés; por los alumnos digamos. Y los 30 tienen que pasar, los 30 tienen que pasar a segundo año con una base muy buena. No con una base por la mitad, o con temas que "bueno, no lo damos porque no es importante" y después se traban en segundo, o en primero bueno...Me parece que tenés que enseñarle bien y que los padres te ayuden. Que no anden de acá para allá, que se queden quietos, aprendan. Si quieren andar de acá para allá dales un rol en el aula. Vos, si sabés mucho, bueno: "ponete con estos chicos, fijate cómo van. Seguilos" Y vos le pedís a él que les de un rol importante, como un suplente, un ayudante de docente....entonces ahí le estás designando un rol, una situación que lo va a comprimir a él, exigiéndole a él digamos...., y se va a tranquilizar. En algún momento se va a tranquilizar. Y bueno, "voy a ayudar a los chicos, a mis compañeros". Buscarle un rol a los alumnos para que jueguen en el aula digamos, y que les dejes, que vayan, vengan, que estén parados...

- Con eso pensás que la situación sería diferente.

- La situación va a ser diferente.

- Y con eso que decís que los padres los ayuden, los acompañen...¿Qué ves en los padres?

- Me parece que los padres, algunos sí, otros no. Dicen "Si querés ir al colegio anda. No es obligación que termine el secundario". Los padres digamos, "que vaya", "si pasa pasa", si no, bueno...no están exigiéndole al chico que vaya. Digamos a lo mejor no están capacitados para los temas que dan en el secundario, pero que vaya el padre, aparte o, que le explique los temas, entonces van los dos, y le van explicando de a...a ambos. Eso no pasa, me parece que los docentes no se pueden; ni le ayuda al padre para que le ayude al hijo a resolver los problemas, y... a lo mejor va con un tema que el padre no sabe o la madre no sabe. Pero la madre no va a preguntarle al profesor, al docente. Por eso el docente tiene que ser full time pero en este colegio. Tiene que tener un área de matemática, entonces, por ejemplo, que vaya a la mañana la madre. Que le explique, tal tema, ecuaciones, cómo se hace. Que le explica con un ejercicio y bueno, cuando va el hijo y le pregunta, "mami, ayudame a hacer" o "papi ayudame" también. O "fijate si lo hice bien" y se fijan...y van aprendiendo ambos. Entonces, "Ah bueno, te equivocaste acá".

-¿Y te parece que es posible eso?

- Y...se puede. Si vos le pedís a los padres a lo mejor ellos...Ah, el padre va también y le pregunta al docente. "sale de acá, sale de allá". Va progresando el padre. A medida que va progresando el padre, el hijo, el chico, me parece que va a progresar, va a competir con el padre, entonces van a competir entre sí y van a salir adelante. Digamos, me parece a mí.

-¿Vos conociste a los padres de los chicos?

- No, a ninguno.

- Y ¿qué te cuentan de sus padres?

- No, no me cuentan nada, digamos. Así, a veces me comentan que fueron acá, que fueron allá, pero de los padres que trabajan en eso, en lo otro.

-¿Y qué es lo que más te gusta de las tutorías?

-¿De las tutorías? Encontrarme con los chicos digamos hablar...cambiar el habito de la facultad, a...con los chicos, en un secundario. Encontrarme con ellos, con una sociedad diferente, entre la universidad que es todo....derecho...esto se hace así, a la sociedad digamos, al ámbito del aula. Cómo hablar, cómo traducir, cómo bajar los temas al aula; que no sea tan complicado para los chicos ni para mí explicarlo. Para que se den cómo se hace esto, cómo se hace lo otro...

-¿Y lo que menos te gusta?

- Lo que menos me gusta...tomar dos colectivos. Es lo que más...Si porque tenés que ir media hora antes...más de media hora antes, tomar el colectivo. Y después, esperar que pase el colectivo. Lo único.

- Lo único, y ¿con respecto al programa?

- Al programa me parece que lo que faltaría es una conexión... Está muy bien planteado, pero empezar antes, aunque sea en marzo, para que los chicos se adapten. Y que el docente digamos, o en febrero, con el docente encontrarnos. Si es 1ro A, encontrarme aunque sea, antes que empiecen las clases o en esos días con el docente, para ver cómo va a planear los temas, en cuanto a clases. Entonces para que uno prepare bien el tema y los va dando de a poco para digamos ir acorde con el docente y bueno, si tenemos alguna duda de cómo lo dio o cómo lo va a dar, preguntarle...organizarse con el docente porque a veces no nos encontramos con el docente; en ningún momento hay una relación digamos. Si vos vas a la mañana no te vas a encontrar con el docente que va a la tarde. A veces van 4 de la tarde, 5 de la tarde. No vas a ir hasta allá o tenés otras cosas que hacer en el día y no podés.

-¿Y este año cuando empezaste?

- En abril, mayo.

- Claro, desde antes...

- Desde antes. Juntarnos. Ya los colegios están planeados, ya este año están planeados, para el año que viene ya va a estar; pero con los docentes, podemos osea, un encuentro entre los tutores y los docentes, de cada colegio. Y ver los libros que utilizan. Porque a veces, sí, vos buscás información de los libros...No tenés tiempo de ir al colegio, sacar los libros, ver los temas. Llevarlos, que esto que el otro. Entonces utilizás de otros lados digamos. Esa relación no hay. Esa relación entre el tutor y el docente, del área, de matemática, de lengua. Del mismo colegio. Eso es lo que faltaría digamos.

- Y si yo te digo... yo soy una persona que no conozco que estás haciendo. Entonces te vengo y te digo ¿Qué es esto de las tutorías? ¿Cómo definís vos lo que estás haciendo?

- Lo que estoy haciendo es ir a dar clases, a cierta cantidad de alumnos, en base a la matemática. En el área de la matemática. Y es ayudar a que descubran conocimientos de la matemática. Y que les sea más fácil, entonces cuando va a clases comunes, digamos, del área de matemática, ellos sepan, entonces pueda ser más fácil digamos aprender esos conocimientos que le está dando el docente.

- Y vos, ya me dijiste, ¿te ves más como docente o como voluntario?

- Yo me veo, en el rol este... voluntario es una parte, pero más como docente porque... la conversación, como hablan....me dicen varias veces profesor..."profe, venga!" para acá, para allá. Y yo le digo "no soy todavía profesor, soy del voluntariado" Pero los dejo porque ellos se acostumbraron, yo me acostumbré

así, digamos...."profe!". O me dicen mi nombre. No me preocupa que me digan docente, ya digamos me acostumbré a que me digan docente, con estos chicos, digamos.

-¿Si vos tendrías que elegir entre docente y voluntario?

- Me siento más docente que voluntario. Osea, me acostumbré tanto a los chicos que digamos doy los temas, les explico, les repito, varias veces para que lo entiendan. Y se los puedo explicar de dos formas o tres. Me dicen: "pero profesor, me explicó de la otra forma" "Bueno, pero lo pueden hacer de esta forma también que van a llegar a la misma solución". Y eso es lo que me parece que el docente del área de ellos, del colegio, no les da herramientas para que puedan darse cuenta que pueden llegar. Con el mismo ejercicio a dos soluciones de diferente forma. Que podés hacerlo o de esa forma o de la otra. Llegás al mismo resultado sin casarse digamos con... bueno, me lo sé de esta forma y lo voy a hacer de esta forma. O, lo puedo hacer de esta otra forma y voy a llegar a la otra solución y son las mismas. No hay diferencia. Lo que pasa es que una es más larga que la otra. Entonces darles las herramientas para que ellos vayan haciendo los ejercicios y vayan, bueno, "lo hago de esta forma o de la otra", con la que me acuerdo más rápido digamos. Me acuerdo de esta. Bueno. Lo hago con esta. Si llegan al mismo resultado no...cambia. Cambia si cómo hicieron los pasos.

- ¿Cómo es tu relación con el referente? ¿Con Carolina?

- Con Carolina muy buena.

-¿La ves seguido?

- La veo todos los lunes. Cuando voy a pedir la llave, hablamos, charlamos.

-¿Ah te dan una llave para un aula?

- Si, para un aula. Para el laboratorio. Tenemos el laboratorio, pizarrón, todo. Si, bastante bien. Con el otro chico también. Con Caro bueno,xxxxx. A veces no está ella y está...el preceptor, el otro. No me acuerdo como se llama. Hay dos preceptores, Carolina y el otro chico. Por lo menos de treinta aparentan. Después cuando tengo que dejar la llave también.

-¿Y hablan sobre todo esto con Carolina?

- Si, a veces hablamos, me dice "que acá tenés a unos nuevos integrantes, hay algunos que son medio...molestos, medio..." pero conmigo...le expliqué cómo es, todo, para que se viene todo, y perfecto.

- Osea los chicos tienen en...

- claro para qué voy, para qué voy digamos, de qué se trata; está todo bien claro desde el primer día. A los nuevos también les expliqué.

-¿Cómo les explicás, qué les decís?

- Digamos, "yo vengo a ayudarlos a ustedes, en el área de matemática, a explicarles los temas, si no entienden puedo explicar de vuelta, eh...Si ustedes creen que no les gusta, que no quieren venir, ahí tienen la puerta...Si quieren joder, ahí afuera ven la puerta, vayan...Vayan a su casa, duerman...", lo que quieran hacer en su casa, que lo hagan en su casa y no vienen a molestar digamos. Yo vengo a explicarle los temas, no a perder tiempo; eso queda bien claro, los puntos y todo eso. Lo tomaron bastante bien. Ahora los que vienen, les doy su recreo, les doy el juego y les doy los ejercicios.

-¿Y por qué te parece que siguen?

- Y siguen porque están entusiasmados y aparte yo los escucho. A lo mejor no les escucho todo, que el colegio, que esto que el otro...pero los escucho 10 minutos y les doy...digamos no les doy soluciones, si no les explico, bien. Ya entraron en confianza conmigo a lo mejor, para que digamos me... Si están diciendo que quieren que yo sea el profesor, es difícil digamos. Los otros no...el año pasado nada. Vos ibas dadas los temas y jodian un rato y saltaban, revoloteaban, los ponías, los sentabas. Pero no me decían...tampoco que fuera el docente de ellos. Pero jodían de antes ellos xxxxxxxxxx Peor por ahí todavía siguen: "profesor no quiere...", "Nosotros lo echamos al otro y viene usted" y yo les digo: "no, pero no sé. Yo todavía no soy docente. Todavía me faltan un par de materias." Xxxxx Es más, cuando salgo, " profesor, " xxxxx No sé, digamos, qué encontraron en mí, digamos. Para que se queden. El otro chico ya levantó las notas así que yo lo felicité y todo. Y cuando fuimos a Mar del Plata, a la vuelta, le traje un regalito a cada uno. Así que..."uh qué lindo profesor!", lo guardaron.

- Bueno, ahora, es la ultima parte, ya directamente del Programa Aprender Enseñando. ¿Qué conocés? Bueno, estuviste en Mar del Plata... ¿Conocés cuáles son los objetivos del programa? Obtuviste material...¿Qué conocimiento tenés del programa?

- El programa es, digamos, de lo que se trata es que sean menos la cantidad de chicos que se queden. En primer año, en segundo, con las materias. O quedarse, en definitiva, repetir de año. De lo que se trata es que sigan adelante y que no se queden, que no repitan. Y que vayan y cuando salgan de primer año sepan los temas bien en claro para empezar en segundo año y que no se queden más atrasados de lo que están. Y aunque sea conseguir que sigan y el título del secundario. Eso es lo que se basa, digamos, el programa en sí. Que, digamos, no atarlos al secundario, al colegio, sino que pueda seguir y no se queden y no dejen el secundario. Como pasa en todas partes. Acá en Córdoba capital, en el interior, en todas partes digamos. Si es la segunda o tercera vez que repiten primer año, ya dejan, abandonan...empiezan a trabajar. Entonces de lo que se trata es, no atarlos al secundario, digamos no atar al chico al sistema educativo sino que siga y vaya progresando a medida que va hasta tercer año, acompañarlo. Después de ahí siguen solos. Darles la capacidad que ellos pueden. Que no... "soy un burro", "soy esto", "soy lo otro". Sino que sigan adelante.

- Y te parece que se está...

- Se está logrando. Digamos, no "uhhh, que logro!" pero se hace. Se está tratando digamos de conseguir eso. No es digamos "uhh" pero...lo que pasa es que necesitás más tiempo, un poco más organizado.

-¿Por qué más organizado?

- Más organizado en el sentido del tiempo del tutor, los docentes y los chicos haya... una relación mutua digamos, que se encuentren en un momento y ver cómo podemos organizarlo bien. Entre el tutor y el docente y después con los chicos. Y en la provincia de Córdoba tenés millones de colegios y muchos chicos que están dejando. Y los padres. Una ayuda de los padres que lo alientan a los chicos. Que no, "Que sos un burro", que esto que lo otro. No? levantarle la autoestima porque a veces los chicos necesitan que les levanten la autoestima con una nota o con un "qué bien", "qué lindo". Digamos este chico que se sacó un 8 y que la docente le diga "seguí adelante con el programa, andá", que siga. La nota que tuviste por ir al voluntariado digamos, al programa. Entonces me parece que falta un poquito más de empuje desde la Nación. También.

- Pero, funciona...

- Funciona. Funciona bien.

-¿Además de eso qué cambiarías?

- Y digamos nada más, porque...después...

-¿Con respecto a cómo se aplica acá?

- Acá... se está aplicando bien. Lo que pasa es que, lo único que necesitan es más chicos, porque cada colegio en sí está queriendo más voluntarios, más tutores. Y, digamos, tendría que haber más voluntariado. Y más dinero, de la Nación digamos, que... o dinero o, con lo que tienen, darle un poco más de dinero entonces poder ir, digamos a dos colegios, con el tiempo, organizarse bien...

-¿Te parece que es necesario ese tema de digamos, los cospeles...?

- Los cospeles, porque también, el desgaste de uno digamos. Osea, son 60 pesos que son casi nada, por mí...sí, los cospeles están baratos. Pero el tiempo que perdés, el cansancio. Entonces si vos les das un poco más de dinero, a lo mejor podés ir al mismo colegio en dos turnos.

-¿No pensás que se perdería la idea de voluntariado si le das más dinero?

- No, porque el tiempo que vos ejercés...bueno, te dan un poco más de plata, vas con más ganas. Es como la educación. Si vos a los docentes, les va a dar un colegio, que estén todo el día en ese colegio y les dan más plata, levantás el autoestima: "bueno, me voy a preocupar por los chicos de este colegio". Lo que pasa es que con este programa, ayuda a que el docente esté preocupado por los chicos, de este, del otro colegio y del otro. Entonces vos como tutor le estás dando ayuda a esos chicos que están mal, que están flojos, digamos en la materia de él. Cumplís con un rol docente de ese tiempo, de esas horas. Me parece que el docente, si vos...digamos, se perdería el programa este. Pero tendrías un docente full time, pero en ese colegio solo. Y estaría bien pago digamos.

- Claro, pero sería más como un trabajo, no un voluntariado.

- No, no no. Yo te digo de la parte del docente, es aparte digamos. El docente lo que pasa es que da clases como quiere, no le importa...si entienden o no entienden los chicos ahí lo dejás. "Entendés o no entendés?, si no entendés jodete". "Andá que te explique..."; pero si buscás un docente que esté todo el día ahí y al padre que va "no entiendo esto" y se lo explica el docente, a lo mejor la zona y bueno, entonces va y le explica al hijo y bueno, ya le adelanto, o si los chicos no entienden un tema, van a diferente hora, por ejemplo, si el horario que nosotros vamos como tutores, va el docente y está ahí, y va y le pregunta el chico, bueno y le explica, es diferente digamos. Se perdería digamos el programa este. Pero le da la posibilidad que docente que sepa cómo va, si entiende o no entiende. Pero este programa está cumpliendo el rol que el docente necesita. Que tiene que cumplir el docente. Nosotros cumplimos el rol que no está cumpliendo el docente. Nosotros vamos y vamos a dar el tema. Que está bueno para nosotros. Para nosotros está bueno. O sino que de cada colegio vayamos y haiga uno que está estudiando profesorado de matemática en esas horas. De lo mismo digamos. Entonces va y da clases...o un ayudante. Un ayudante pero en la hora del docente, entonces le ayuda al docente y ve, digamos, estudia si están aprendiendo o no. Pero tiene que venir del Ministerio digamos, uno no puede ir a imponerse en el colegio.

- A nivel...según lo que escuchaste, porque vos en Mar del Plata estuviste...escuchando experiencias de otros.

- Experiencias de otros. Pero son diferentes los programas de los otros colegios, de las otras organizaciones. Porque uno era de salvar...no se qué parte de Buenos Aires. Era un... por donde pasa la ruta, no sé cómo era. Pero era diferente al de nosotros. Era muy diferente, digamos, nosotros vamos

a dar clases a un colegio y ellos para salvar la vida de las especies en extinción de esa parte. Si, muy diferente. Había otros proyectos, pero a nosotros nos ubicaron con estos, y nosotros comentamos lo que vivimos, y todo eso.

-¿Entonces era otro programa?

- Otro programa sí.

-¿Y de lo que escuchaste de este programa Aprender enseñando? ¿Estaba funcionando?

- Sí estaba funcionando y bastante. Otros que escuché digamos, en Mendoza, pero es en cárcel de....presos. De menores. Que no tienen digamos, ya...son presos de...que están pero no con causa. Tienen la causa abierta pero no están juzgados. Y empezaron este año.

- Y les dan tutorías.

- Les dan tutorías. Del área de me parece matemática y lengua.

-¿Ustedes eran los únicos que estaban así con el programa en colegios?

- Eh...en colegios, me parece que no. Que había otros. Pero no...se juntó digamos Córdoba, había dos chicas de Mendoza, y de Buenos Aires. Y después los otros grupos les preguntaban a los otros. No comentaban de qué se trata, a qué van, a dónde van...

-¿Y los otros chicos, de acá de Córdoba, los otros voluntarios? ¿Qué viste de sus tutorías? ¿Qué escuchaste?

- De los otros chicos, algunos les costó, algunos según a donde fueron a dar clases, eh... Pablo está en.... No es un colegio, sino una organización. Y el primer año le costó bastante. Porque era...los chicos eran.... No era como en el colegio, sino iban chicos de otros colegios, iba y les daba clase él, y tenía de diferentes edades y diferentes años. Y bueno, tenía a veces problemas en cómo dar los temas, eran muchos chicos, eran veinte, veintialgo que tenía. Este año no sé cuanto tiene. Pero me parece que tiene menos. Y bueno, y de los otros bastante bien.

-¿Bien? Por eso, ¿a nivel global te parece que está funcionando?

- Está funcionando, le falta más. Más tiempo digamos. Que se acostumbren, que acostumbrarse uno digamos. Somos muy pocos los que...los del grupito viejo, somos seis o siete. Que, ya estamos acostumbrados. Algunos se fueron pero, por diferentes problemas, pero, que quedamos, somos siete.

-¿Cuáles dirías que son los resultados que van a tener? De acá a largo plazo.

- A largo plazo tratar capaz que estos chicos sigan, que puedan terminar el secundario, que puedan, conseguir un trabajo, digno y que no les falte económicamente. Me parece que ese es el resultado que tenemos que buscar.

-¿Te parece que todos lo lograrían?

- Y, la mayoría, el 50% se puede. No te digo el 100% porque digamos falta bastante tiempo a lo mejor...si todos nos ponemos en este proyecto para que sigan los chicos, no que sigan la universidad porque algunos no van a querer seguir la universidad; pero que sigan, que encuentren un laburo digno y que no los estafen, porque acá digamos te piden requisitos y te estafan, económicamente. Más

preparados, para salir a pelear a fuera, en esta sociedad que te exige bastante y que puedan defenderse por sí solos.

-¿Vos hablás de estas cosas también con ellos?

- Si, a veces salen los temas, pero digamos...ellos dicen "si, queremos..." algunos dicen la universidad, y algunos quieren ser policía, y algunos hay que incentivar esa...a que sigan, que sigan, que no son ignorantes.

- Lo trabajás a eso. ¿Y cómo haces para decirles?

- Los aliento desde mi forma de pensar digamos, a veces saco los temas de ellos, a veces salen, a veces no. Pero ahí los aliento para que sigan digamos. Según la conversación.

- ¿Y te escuchan? ¿Pensás que vas a tener resultados en los...?

- Mirá, a medida que se va intentando vas viendo qué resultados se quieren digamos. Pero se está logrando bastante digamos. En dos años que está el proyecto, muchos de los que siguen digamos, en dos años. No en dos años si no en un año y medio, con el proyecto. Pero digamos, si sigue el proyecto no hay duda que se pueda seguir adelante con los chicos.

- ¿Pero siguiendo con el mismo grupo el año que viene o no?

- Siguiendo con el mismo grupo, si te cambian bueno. Te cambian el grupo. Si seguís con los mismos chicos podés llegar al puerto que querés. Pero, si te cambian, o te cambian los horarios, no podés pensar en mañana si no sabes que vas a hacer hoy. Porque a veces digamos, te cambian... a mí me cambian a veces, las materias me cambian los días. Entonces tenés que ver también con eso. Por ejemplo el año pasado iba los martes, los miércoles. Iba los miércoles. Pero porque no tenía a la tarde nada. Pero este año el lunes.

- ¿Y el año que viene si sigue vos querés seguir?

- Sí, si sigue sí. Me parece que, creo, que por ahora no creo que cambie. Por la situación quien quedó como presidenta, no creo que lo saque al programa. Me parece. Es la misma gestión, bah son los mismos, porque ahora de presidenta está ella. Quien mandaba era ella digamos, no creo que cambie tanto.

- Entonces vos seguirías en el programa y...¿Te gustaría tener los mismos chicos?

- Volvería a tener los mismos chicos y si no hay otra posibilidad cambiaría.

-¿Pero qué te gustaría?

- Con los mismos chicos porque ya me acostumbré. Osea, el siguiente año, o que estén en primero o en segundo, no sé como...porque es difícil levantar a los chicos la autoestima.

- Dame un ejemplo.

- Y es como renegar contra la pared. Si el docente los tira muy abajo vos no los podés, los tenés que remar, mucho.

-¿Pero qué te dicen?

- Es que los tratan como ignorantes. Que no saben, que son unos burros, que...si se levantó...o si está tirando...el otro día, no sé si es verdad, estaban en una prueba y estaba pensando. Entonces estaba mirando así fijo a la pared o a otra persona. Y entonces también el chico estaba así pensando, para ver cómo se hacía el ejercicio. De un minuto al otro le sacó la hoja el docente y le puso un 1. "Nooo, a lo mejor se equivocó", que eso que el otro. No sabía qué excusa ponerle. "No, pero me la saco!". Por eso a veces los profesores hacen cosas que no deberían hacerlo. O llamarles la atención de otra forma. O preguntarles, acá tenés que hacer la prueba acá. Y no mirando al otro compañero. Y a lo mejor te dice el chico "no, estoy pensando cómo hacer".

- ¿Y cómo lo ves en los chicos que tienen baja el autoestima?

- Y...Cómo lo trata el docente, como se revela ante el docente. Le ponen apodos, el pelado, este, el otro, como te lo cuentan...

- ¿Pero ellos te dicen "no, profe yo no sé, yo soy..."?

yo soy burro. Eso. Sí. Una chica dice "no, soy burra", esto, el otro. "Pero no! Mirá. Te explico esto de vuelta" Le explicás y le explicás. Mira, hace esto así. Hace este ejercicio. Y la dejo sola. Al ratito viene: "profesor, ¿esto es así?" "Sí es así, pero te falta acá, te equivocaste en esto." Y se da cuenta, y entonces lo hace, sola. "Viste que no sos burra?" A veces los hago pasar al pizarrón. Muchas veces los hago pasar al pizarrón y se entusiasman con el pizarrón que después no les puedo sacar el pizarrón. Entonces les hago algún ejercicio, "vení, hacelo" y lo hacen. "¿Viste que no sos burra?" "Pero vos no sos burra. Lo que te pasa es que no entendés el tema." Entonces le explico.

- ¿Y los otros qué dicen?

- Y también, a veces están ahí y no hacen nada, o..."bueno a ver, pasen al pizarrón" y los mando al pizarrón a todos. Uno por uno. Y se pelean por pasar de vuelta. A veces les pongo seis o siete ejercicios, los hacen todo y quieren volver a hacer los ejercicios.

- ¿Y entre ellos? ¿Cómo es el trato entre ellos?

- Se respetan, a veces, bueno. Como son los chicos digamos. Se dicen "eh, burro", esto o lo otro. "No, ¿Cómo le vas a decir eso? Nadie es burro" "Todos son inteligentes." Y después bueno, empezamos los juegos y todo eso. Pero bien, perfecto.

- Te gusta.

- Me gusta. Van no se por qué...Por qué van, pero están todos quietitos, aprenden todo...Bastantes van. El mínimo cuatro. A veces que llegan dos, justo llega otro más, el otro. Y a veces son seis, siete. A veces cuando llevo las golosinas llevo por siete. Y bueno si no van los siete bueno les doy una más, golosina a los chicos. Así que bastante bien.

AGUSTIN – 30 años – Estudiante de Economía
10 de octubre de 2007

- Bueno, el comienzo es el comienzo: ¿Cómo te enteraste del Programa?, ¿Cómo empezó todo?, Vos hace dos años que estás, ¿o no?

- No, este año recién. Este año en...fines de m...mediados de mayo, mediados de mayo. Porque...yo fui mediados y bueno, después empecé en fines de mayo.

- Fines de mayo. ¿Y cómo te enteraste del programa?

- El Programa, tuve conocimiento a través de la página, el portal de la facultad mía. Eh...buscando información sobre cursos, seminarios, charlas...pude contactar, eh...pude observar esta noticia y me interesó. En realidad, el año pasado tenía intención de contribuir en este programa, participar de este programa, porque...mi idea es lo siguiente, eh... ¿por qué me interesó? Porqu..., yo soy de Perú, entonces...eh...era como... entre comillas, devolver un granito de arena, si quieres, osea, todo lo...lo que se me está dando acá. El país, concretamente Córdoba y particularmente la Universidad. Entonces creo que, a través de una obra que está a mi alcance y...y hacerlo era una forma de, una pequeñísima forma de retribuir. Una idea mía que me surgió. No participé el año pasado porque, dado que las materias, eran las últimas que estaba cursando entonces, los tiempos se me complicaban. Pero este año más holgado, con más tiempo, sin cursar, pues, participé y, este, ando bien al menos considero yo, desde mi punto de vista, tratando de hacer lo mejor posible.

-¿Y cómo pensás que te va?

- (Silencio largo) Regular. ¿Por qué? porque pienso que, por ejemplo, podría haber...podrían ir más chicos. Podría, este...tener más horas, con los chicos. Y...pienso que siempre hay...aspectos que mejorar.

-¿Y qué hiciste, fuiste a hablar con María José?, te contó del programa... ¿Cómo fue todo el proceso?

- Eh... primeramente me informé a través de la página, la información que estaba disponible; luego, posteriormente fui a hablar con María José. En la primera me informé, me dieron los detalles, proporcioné mis datos, y...y luego al...después de dos días volví y me indicaron el lugar y...ellos me prop...ellos me dieron a elegir el lugar, y...y... los horarios.

- ¿Y te dieron una capacitación anterior? Te dijeron...

- No, me dieron, me proporcionaron información solamente eh, del Programa. Capacitación, no tuve alguna, alguna capacitación. Ninguna.

- Osea que fuiste crudo, al colegio a...

- Exactamente. Eh...obviamente la primer clase un poco nervioso, un poco ansioso, porque no sabía...uno imagina, digo, cuando...yo dije 18 alumnos, bueno, no hay problema, que vengan más si quieren. Pero...después de haber tenido 7,8 alumnos en la primera clase... fue, fue eh... lo pensé: voy a aceptar 18 alumnos y entonces, eh... lo medité. Pero bueno, dado que después tampoco iban muchos alumnos pues no había problema. Me quedé con, acepté las dos aulas. Porque incluso la referente del colegio, Carina Vergara, me preguntó si estaba dispuesto a aceptar las dos aulas. Bueno, gustosamente.

- **¿Y Carina te presentó a los chicos?**

- Me presentó a los chicos el primer día. Eh...y a alguna, al director también.

- **¿Y cómo describirías tu relación con los chicos? Desde el principio y... como lo ves ahora, digamos, cómo fue cambiando...si fue cambiando.**

- Obviamente al principio traté de ser lo más...ehm...rígido. No darles mucha... confianza si se quiere. En cuanto al trato. Obviamente yo lo que hacia era desarrollar las clases. Eh, las clases se desarrollan en función de lo que ellos requerían. Eh...los temas que ellos consideraban que estaban más flojos o que querían aprender. Desarrollaba yo, la parte teórica y luego lo práctico. Y... la relación inicial bueno, fue... más estricta, muy rígida digamos. El pasar del tiempo fue un poco, digamos, flexibilizando esa relación, porque ya un poco uno maneja el ambiente, aunque no del todo, y... aparte la cantidad de chicos que iban eran menores, ya no hacia tanto... perturbación, la cantidad de chicos. Porque; digo esto porque por ejemplo con muchos alumnos, era...el juego, la broma, la desconcentración, el disturbio, la bulla, eh... les llamaba la atención, pasaba un minuto, dos minutos y nuevamente, olvídale. Entonces como cada...cada cierto tiempo tienes que estar nuevamente llamando la atención.

- **¿y te costó?**

- **J:** Al comienzo. Al comienzo. Ahora, eh... un poco ya... por el hecho que van pocos...seguramente hay...dado que son...eh, porque es voluntario: los chicos participan de acuerdo a lo que ellos consideren. Si desean ir, pueden hacerlo; si no, no.

- **¿Y por qué te parece que no están yendo?**

- (Silencio largo, reflexiona) Una de las causas puede ser...eh... la falta de motivación de ellos en aprender. Porque... cuando algunos chicos que...que yo daba las clases, cuando participaban de las clases, me comentaban eh... les disgusta la materia pues. No les gusta matemática, no tengo motivación para aprender. Entonces, eso es una de las causas principales. Y dos, las exigencias tal vez que ellos tienen. Eh... De los profesores, de sus padres. No les exigen mucho, eh...la decisión la toman los mismos chicos...si quieren van, si no quieren no van. Entonces dado que no hay una exigencia mayor, no tienen mucha motivación, ni empuje para hacer las cosas.

Considero que esas son las dos causas por la que no van. Y tal vez por ahí, también obviamente en cierta parte, el profesor (risas), digo el tutor. Que no le agrada la forma como...como no nos, como nos...

- **¿Pero alguna vez te hicieron algún comentario, o algo...?**

- Eh, comentario sobre, al respecto, eh...por ejemplo en la forma que ellos intentaban pasar al pizarrón a desarrollar todo. Eh... No les dejaba porque justamente había cosas que no entendían, entonces solamente... pareciera que a ellos les gustaba estar en el pizarrón dando la clase a la forma que ellos quieren (risas) y a de la forma que uno les daba. Eso más o menos sería, eh... los motivos por lo que han desertado algunos chicos.

- **¿Y cómo es el trato hacia vos? Con respecto...te dicen profe...**

- Con respecto. En ese sentido si, no tuve... inconvenientes mayores, en ningún caso. Salvo una anécdota, el primer día de clase, recuerdo este... ya al final, pasando la lista de los asistentes, este...se agruparon todos entorno a la mesa en donde estaba, de la pequeña mesa donde estaba. Entonces este...se empujaban, se codeaban, se golpeaban, se decían una cosa, otra...otra cosa...palabras subidas de tono. Entonces este...estábamos firmando la lista, porque ellos inicialmente firmaban la lista

de asistencia. Entonces, yo en el intento de poner orden, uno de ellos me saca la lapicera de la mano, me arranca la lapicera de la mano. Entonces, yo lo miré: dije...me contení...y le, "pone la lapicera en la mesa" le dije, y agarró y la tiró al piso. Yo lo miré y se fue el chico, no le dije nada y entonces vino otro chico, que se dio cuenta de la situación, y entonces vino...tampoco di a mayores para evitar cualquier conflicto, dado que era el primer día, quería tener un entorno amigable con los chicos, y que todas las cosas marcharan de la mejor forma. Entonces, todo quedó...es una anécdota que...

- ¿Y después de eso no tuviste ningún otro problema?

- Ningún inconveniente. Ninguna ocasión, nunca... siempre fue con respecto hacia mi persona, Lo que me perturbaba era simplemente el desorden que ellos ocasionaban entre ellos, y perdían la atención por la clase. Ese es un punto que... tal vez me faltó manejarlo, superarlo... tal vez su edad, su, su... hecho de estar más con los juegos, las bromas, tal vez perder la atención, la concentración en la clase.

- ¿Pero pensás que fuiste mejorando en el hecho del manejo...?

- Eh...Con el transcurrir de las clases sí. Pienso. Aunque no lo llegué a perfeccionar. No creo que haya una perfección en ese ambiente.

- ¿Y ahora tenés siempre dos? O vienen... A veces tenés más chicos...

- Dos. Eh... hubo una clase, dos clases que no tuve ninguno. Una asistencia, inasistencia total. Y...generalmente vengo teniendo dos. Dos, uno...

- Y en el ámbito este de la tutoría: es estrictamente matemática, ¿o también da lugar a conversar sobre otras cosas?

- Este, generalmente trato de que el ambiente sea amigable. De que...de formar un ambiente que se sientan cómodos ellos, que pueda contribuir a que ellos asimilen lo que uno les da. Eh, mi idea, eh...lo que hacía era: llegaba, charlábamos de sus... cosas, de sus vivencias que tuvieron, les preguntaba como estaban, del fin de semana...y...conversábamos un poco de las clases y luego (11:55 no sé) y luego pasaba a desarrollar la tutoría. Pero generalmente trataba de dar una introducción previa. Conversar, sobre sus cosas, sus cuestiones, eso.

- ¿Y te sentís cómodo? Ahora después de...

- Sí, me siento cómodo. Eh... Me siento cómodo, aunque siento que... se puede hacer algo mejor. O más.

- ¿Cómo? Por ejemplo.

- Por ejemplo abarcando mayor cantidad de chicos, que ellos se interesen en...en participar más activamente de las tutorías. Entonces vos decís: son 18 chicos. Ahora tengo dos, hubo ocasiones que fueron, que no fue ninguno. Entonces, a indagar más por qué no va, o alternativamente ver una forma... de... enseñar la matemática. Otra metodología... Buscar otra metodología, otra forma. Porque...tiene que haber una causa principal, fuerte, aparte de lo yo que mencioné, para que no sigan.

- ¿Y hablaste con Carina acerca de esto? Para averiguar...

- Carina no tuve contacto más que anticipándome por, vía mail, por ejemplo las situaciones por la que los chicos no fueron.

- Bueno, y ¿qué es lo que menos te gusta de las tutorías?

- Tomarme dos colectivos y...llegar hasta el IPEM 70 (risas). Eso y...y los ambientes. Porque me parecen que... no son los apropiados, dado que es un ambiente de enseñanza, puede mejorarse. Aunque creo es una problemática mayor, por cierto. Aulas sin vidrio, eh...algunos bancos dañados, las aulas rayadas, pintadas. Un poco, yo creo que, donde... si uno se... aprende, tiene que tener un lugar o un ambiente que sea propicio para ello. Una opinión personal. Esto probablemente, seguro es una problemática mayor, no sólo en ese IPEM; creo que es así; yo creo que en la mayoría de los colegios públicos, provinciales y nacional también, padecen ese...ese problema de estructura.

- ¿Y qué es lo que te da mayor satisfacción?

- Dos cosas: poder estar retribuyendo en parte lo que me está dando la facultad acá, y dos, poder ayudar a chicos que...necesitan –en parte- enseñanza. Ciertamente, te vuelvo a decir eh, siempre tal vez de mi parte pienso es insuficiente, se puede hacer algo más. Pero las satisfacciones son esas, básicamente.

- Sentís que estás aportando, digamos, hacia...

- Un granito de arena pero sí.

- Y qué pasa, que pensás...seguramente te lo has planteado desde el tema cuando terminen las tutorías...que, digamos, estos chicos, ¿Qué se llevan? ¿Qué te gustaría que se lleven de recuerdo? O cómo siguen...

- Principalmente, en función del objetivo de la tutoría. Que aprendan ellos lo que yo les enseñé. Básicamente y fundamentalmente. Segundo, que... tengan un lindo recuerdo de mi persona (risas). Como ser humano, básicamente. Porque siempre, como digo siempre...yo aprendí muchos aspectos de ellos; y creo que ellos, y espero que sea así, también de mí. Es algo más recíproco. Creo que siempre todo ser humano en cualquier etapa de su vida y por más conocimiento, título, o diploma que tenga; siempre va a aprender. Siempre. Entonces; espero que ellos el día que, fin de año cuando se acaben las tutorías tengan ese recuerdo presente y que básicamente hayan aprendido. Y como último punto y tal vez no menor, que aprueben la materia. (Risas). Fundamental. Aunque...la prioridad de ellos es esa. Entre aprender... y aprobar la materia es aprobar la materia. No aprender. No importa tal vez la formula, o si lo aprenden de memoria, y no lo razonan, no lo analizan; no importa. Lo fundamental para ellos es –según su perspectiva lo que yo percibí- es aprobar la materia. No les importa aprender la matemática. Yo, particularmente una idea mía es, lo contrario. Aprender, o estudiar para aprender y no para aprobar. Porque muchas veces sufres después de colapso mental, después te olvidás, después cuando tengas un problema que resolver con la teoría que vos tenés; como que, si lo aprendiste para aprobar, te olvidás. Para mí más factible, y más conveniente, y más productivo es...estudiar para aprender.

- Si, pero es difícil que ellos lo entiendan...

- Si, es complejo a esa edad. Pero, eh....Yo creo que hay que empezar por algo. Porque justamente están en proceso de formación y tienen en desarrollo todos sus... cualidades...El ambiente en el desarrollo también es importante: el colegio, y sus familias, básicamente.

- ¿Qué sabes de las familias? ¿No sabés si los apoyan?

- Eh, hablando con un chico sobre...una charla así más amena, al final de la clase nos quedamos. Eh...con un chico solamente hablé de su entorno familiar. Muy bien –muy bien en sentido de la posición- . Me comentaba que su padre, es...su padre era albañil, la madre trabajaba como ama de casa. Y...él,

era el segundo, el hermano mayor iba a trabajar también (de 14/15 años, un poco mayor); y él se quedaba a cargo de la casa y de los hermanos menores. Eh... una apreciación a partir de esto era que la atención de los padres casi era escasa. La madre trabaja todos los días, el padre todos los días. Entonces no había una exigencia de parte de los padres concretamente para poder...o para con sus deberes escolares, con el chico. Entonces es un punto que yo considero fundamental. Los padres, por más que tengan exigencias laborales, si... no orientan a sus hijos o exigen a sus hijos en determinados aspectos como la enseñanza; difícilmente se obtengan resultados. Porque una unidad básica fundamental es la familia, para el desarrollo de los chicos. Del conocimiento, aprendizaje.

- ¿Y te parece que esta situación de este chico se da en los otros? ¿Cómo una generalidad o no?

- Como una apreciación personal creo que sí. No conozco más detalles sobre el ambiente familiar de las otras tutorías. Pero dado el contexto general del colegio, creo que sí.

- Y con esto que decís que, bueno, que decías que es recíproco, que vos aprendés y ellos aprenden. ¿Qué aprendiste vos?

- La sinceridad de ellos. Su sinceridad, y...se muestran tal como son. Fundamental en el ser humano. Somos sinceros y te lo manifiestan, de acuerdo por ejemplo a su vocabulario, que ellos manejan. Tal vez no es lo correcto, pero te lo manifiestan. No me gusta esto, no me gusta el otro, quiero que me enseñes esto...Detalles que te muestran que son sinceros. Fundamentalmente eso.

- ¿Y cuál pensás que es tu función ahí? Más allá de...te ves como un tutor, un particular, un profesor...O algo más, algo menos.

- Primeramente trato de cumplir mi función de tutor. Fundamentalmente. Y segundo, trato de ir más allá, trato de ser amigo de ellos. Y yo en función de la experiencia que tengo –poca o mucha-; transmitirle... conocimiento... y transmitirle cualidades de persona. Desde mi punto de vista. No soy perfecto por supuesto, ni nada de eso. Todo ser humano tiene imperfecciones. Pero trato de inculcarles que como ser humano, se desarrollan, fundamentalmente.

- ¿Y pensás que lo estás logrando?

- En algunos sí. En algunos alumnos sí. En algunos...no. Directamente no.

- ¿Por qué? ¿Por qué sí, por qué no?

-¿Por qué sí? Porque con esos chicos que pude llegarles, eh...digamos para que entiendan, las cosas; me manifiestan que...eso. Que les gusta lo que les digo, que está bien lo que les digo. Y en otros alumnos que...que no, directamente les pregunto sobre la charla que tuvimos en alguna oportunidad, me respondieron directamente que no. “No me interesa, no me importa”. Son sinceros. Está bien. No se le exige a nadie que hagan o que no hagan. Ellos tienen la voluntad de decidir.

- Ponele que yo no conozca nada de todo esto. Porque yo en realidad ya sé que sos tutor, y que... Entonces te vengo vos me decís “sí, yo soy tutor en un colegio y hago tutoría y eso...el programa este se trata de un encuentro de tutorías”, ¿no? ¿Cómo me las definirías? Osea si yo, soy alguien que no conozco. Un amigo tuyo que viene y te dice “Bueno, ¿Qué estás haciendo? ¿Qué es eso?” ¿Cómo describirías todo?

- Primeramente, te definiría la tutoría como...el programa. Destinado a transmitir ayuda -por medio de la enseñanza- a determinados grupo de chicos. Es que me cuesta explicarte esta pregunta, pero está buena. En dos partes te voy a responder, ¿sí? Primero en función de mi propósito. La tutoría para mí, dije anteriormente, me sirvió para, una forma de retribuir lo que me está dando acá este país. (Silencio)

largo) Transmitir no solamente conocimiento, si no también cualidades personales. Desde mi posición. Y dos, en función del programa ya más formal; eh... (Silencio). Que sea un medio para cambiar o transformar, toda aquella deficiencia en lo que se refiere a la educación, en este caso concretamente de nivel primario. O de primer año. Eh... Esto es una herramienta por cierto para poder transformar esa realidad que es deficiente en la educación. Acá..., en Córdoba, y a nivel nacional. Hay mucho en educación por mejorar. Y esto es una herramienta al menos que te permite desde tu posición transformarlo.

- **¿Y pensás que funciona?**

- En parte sí.

- **En parte.**

- En parte. ¿Por qué en parte? Porque, las exigencias que...eh... por ejemplo tendría que hacer la misma, en este caso el IPEM 70, donde yo acudo... se han disipado me parece. Ya no es la exigencia como se hacía al comienzo del Programa, o al comienzo de la tutoría que yo tenía. Les anunciaban a los alumnos que tenían que ir –aunque si bien era voluntario-, asistir a las tutorías. Últimamente me parece que se ha disipado eso. Y... me parece que es incorrecto. Si se quiere mejorar se tiene que ser perseverante en lo que uno hace.

- **Claro, que haya más motivación digamos.**

- Más motivación.

- **Para terminar una apreciación del Programa. Ya estamos hablando más o menos de esto, pero bueno, Primero era tu percepción de cómo definirías las tutorías, ahora es una apreciación del Programa en sí, como institucional. Digamos, qué te parece, que es una idea válida...**

- Una idea válida, por cierto. Eh...que tal vez tiene limitaciones y tiene, muchas ventajas. Como limitación fundamental por ejemplo, eh...no proporcionar al menos en mi caso, una preparación previa para los tutores. Si bien ahora hay un curso que se está desarrollando dentro de las...de...dentro de las reuniones que estamos haciendo cada 15 días...me parece que esa capacitación debería de ser con todos los tutores y al comienzo del programa. De cada año. Te vuelvo a decir, yo entré en mayo, no tuve ninguna capacitación alguna. Yo lo tuve que ir formando y desarrollando de acuerdo a las exigencias y requerimientos que tenía en el IPEM.

- **¿Y tu situación es parecida a la de los otros tutores?**

- En algunos tutores no. Tuvieron alguna preparación previa, si no me equivoco. Incluso los que participaron el año pasado. Este año no sé si inicialmente se dio una preparación.

- **¿Y en esos encuentros de tutorías que hacen? Encuentros con los coordinadores.**

- Con los coordinadores, este...informar sobre las tutorías que se tuvo cada semana, porque es cada 15 días, la reunión con los coordinadores. Se informa, se conversa sobre asuntos relacionados por ejemplo con la enseñanza, con la participación de los chicos, con la problemática que uno puede haber afrontado, si es que la hubo, con las anécdotas...Es una charla amena, digamos, que se torna en función de las experiencias que uno tuvo en la tutoría.

- **¿Y te sirve? Osea, ¿Sirve? Es importante, no es importante...**

- Hasta cierto punto importante. Hasta cierto punto importante. Pero...eh... se rescata el hecho de que sirve para... intercambiar experiencias, formas de afrontar o resolver pequeñas problemáticas que se presentan...básicamente eso.

- Entonces a nivel de programa es importante que exista, este seguimiento.

- Me parece correcto esa decisión de poner cada 15 días una reunión con los coordinadores porque ayuda a despejar dudas, ayuda a encontrar –en mi caso por ejemplo- eh...(¿?) hoy no supere este problema con los chicos de manejar, entre comillas manejar la conducta dentro del aula. Que ellos presten la atención durante el desarrollo de la clase. Porque se pierden. Se ponen...se presenta el juego, la broma, la risa, y pierden la atención de la clase.

- Pero igual, vos me decías que cuando empezaste el programa nunca te dieron material...ese material que te dije que tengo yo por ejemplo, que dice “el programa aprender enseñando, es tal cosa, sus objetivos son...”. Más allá de la página...

- Yo, más allá de la página no tuve otra información adicional del programa. Yo me informé por medio de la página.

- Osea que los largan un poco solos, digamos, en todo lo...

- En mi caso particular sí. En mi caso particular. Pensaba que era, en ese aspecto más estructurada...Te vuelvo a decir: tiene ventajas y limitaciones. Eh, y tal vez esto funcione de limitación. Que...la...una preparación previa a los tutores para lograr tal vez ser más eficiente de lo que uno puede resultar ser. Es posible, mejorar

- ¿Y estas capacitaciones de ahora están tratando eso, o no?

- Está destinado más que todo a...esta capacitación que te...a... a manejar, con ambiente, con la conducta de los chicos. Cómo poder eh...hacer para que los chicos sean más, sean más atentos a las horas de clase. Me costó aplicarlo dado que eran pocos chicos... y... no tantos, no muchos como eran al comienzo.

- ¿Y las ventajas? Nos faltaron las ventajas.

- Como ventaja fundamental del... mi opinión, eh...que el programa te permite...para mí el programa te permite hacer un servicio a la comunidad. A un sector de la comunidad. Tengo entendido de que hay varios programas, y concretamente éste programa te ayuda a...ayuda a...al servicio de la... está al servicio de la comunidad; destinado a la enseñanza de determinado, de educación. Yo particularmente veo eso como ventaja.

- ¿Y a largo plazo? ¿Pensás que va a tener como un impacto? ¿En estos chicos?

-¿En los chicos?

- Y en los voluntarios también. De los dos lados, digamos.

- En los chicos... En algunos. No en todos. En algunos sí. Porque seguramente...por ejemplo los temas que son fundamentales y concretamente en la tutoría que doy, el desarrollo de las clases; si han captado, han aprendido, les va a servir para el futuro por supuesto. Y en lo más próximo a aprobar la materia. Y en mí, por supuesto. Me llevo una experiencia muy linda, y... aprendí cosas bellas; y seguramente espero que ellos también de mí. Aunque sea poco, pero algo.

MARIANO – 23 años – Estudiante de Letras modernas
25 de octubre de 2007

- Contame cómo te enteraste del Programa y por qué te interesó.

- Bueno, yo me enteré por una compañera de la facultad; Angélica, que estaba en ese momento. Ella ya hacía un mes aproximadamente, un mes y medio que estaba ya dentro del programa; y me comentó que bueno, que estaba bueno como experiencia, que estaba bueno cómo estaba encarado, osea, el destino, osea a quién estaba destinado así que bueno, que por eso es que agarré viaje con...con el programa.

-¿Este año empezaste?

- Este año. En...en mayo de este año.

-¿Y fuiste, averiguaste, hablaste con Jó...?

- Eh, sí. Justamente había una reunión ese día, que Angi me dijo, me dice: "mirá no, yo ahora me voy a una reunión, es así y así", "si querés venir". Bueno, fui, y María José me explicó más o menos, me dijo los colegios que estaban disponibles ese momento, los horarios y bueno, coordinamos...

Después en el colegio bueno fui, hablé con Carina la primera vez. Y... bueno, me presentó a los chicos y ahí empecé a ir.

Después bueno, tuve un problema con el cambio de cuatrimestre; tuve que agarrar otros chicos porque yo estaba con 1ro A, y por una cuestión de horarios empecé con 1ro B después del segundo cuatrimestre. En este segundo cuatrimestre después de julio.

- Y qué tal al principio. Cómo fue la primera vez, qué onda

- Biiieenn. Bueno, había expectativas de osea, tanto mías como de los chicos, ¿no? Y bueno, fue un conocernos, no? cada uno contó su...más o menos su vida, cómo venían en el colegio, como traía la materia, qué les gustaba, como se llevaban entre ellos y bueno, ahí empezamos a socializarnos. Con los chicos.

-¿Y te costó al principio?

- No, no para nada. También yo fui bastante abierto, osea nada de formalidades, así fui con los chicos, no sé si de igual pero no como, osea no dentro del rol docente, entonces era todo mucho más distendido.

-¿Y cómo lo manejas a eso? El rol docente, o el no rol docente...

- Y...que se yo bien. Depende, lo que pasa es que hay muchos...Había temas que los chicos por ejemplo no tenían la carpeta muy completa, entonces había cosas que no las podíamos manejar, teníamos que empezar de cero, no estaban todos con el mismo nivel, algunos estaban un poquito más adelantados que otros, viste? así que bueno, de última, empecé ayudandolós en cosas más que todo básicas, ¿no? Osea, errores de ortografía que a lo mejor estaban... ellos tenían que ver por ejemplo diptongo. Pero no tenían el tema de acentuación visto, osea no sabían en donde poner los acentos entonces eso es lo que estaba costando que ellos puedan aprender este tema. Entonces bueno, empezamos por cosas básicas y generales para poder encauzar bien los temas, ¿no? Y ya ahora al

último estaban viendo relatos, así que, tipo de relatos ficcional, fantástico, periodístico, así que bueno ahora ya un poco más, más entretenidas las clases.

-¿Y al principio iban muchos?

- Al principio iban muchos, este...y después bueno, empezaron a dejar algunos, después vinieron otros, era como que también bastante fluctuante en ese sentido.

-¿Y cómo describís tu relación con los chicos?

- Eh... hay una buena relación supongo, que se yo. Siempre hay un marco de respeto, creo que nunca se pidió eso, no? Si bien hay distracción en el curso, o hay bochinche, no deja de haber respeto, no deja de haber un interés, por lo menos ahora bueno está yendo uno solo pero, osea interesado, viene, me cuenta de su vida. También hay una relación, una relación afectiva seguramente, osea como que...

- No es estrictamente lengua.

- No, no es, necesariamente. Es una cuestión que se va dando. Se va dando porque también son pocos chicos, en este caso bueno también es uno solo así que le preguntás "vos cómo andas", que se yo...

- ¿Y es mismo que va siempre?

- Ahora sí. Es el mismo que va siempre. Con los otros por ahí me los encuentro que se están escapando del colegio, que están afuera jugando al fútbol, pero bueno, tampoco los podés obligar.

- ¿Y cómo viste la evolución? De este chico y bueno, de los otros.

- Bien, osea, evolucionó, este...no sé si en cuanto a temas generales de la materia, pero... por ejemplo estuvimos trabajando con relatos, con lecturas, hicimos muchas lectura, vi que no leía muy bien entonces fuimos trabajando con eso, íbamos leyendo un párrafo cada uno,

No era que yo le bajaba línea sino que, una cuestión de iguales, ¿no? Ayudándolo, en conjunto, acompañándolo más que todo. Y bien, supongo que avanzó. No sé si se va a llevar la materia o no pero; como que también se despertó el interés,

- ¿Y las pruebas?

- Y las pruebas le fue bien. En las pruebas le fue bien. Igual yo mucho con el tema de las pruebas no entré porque cuando yo entré ya habían tenido una prueba, este...Y después bueno, sí ahora a lo mejor para esta prueba no sé si ya la tuvo a la prueba, pero estaban viendo eso. Estaban viendo relatos así que a lo mejor en eso pude darle una mano más puntual en un tema que iba a ser evaluado ahora, ¿no?

- ¿Por qué pensás que dejaron de ir? La asistencia porque pensás que...

- Y mirá, yo hubo un par de días que no pude ir; y por otro lado me parece que no hubo un compromiso de parte de la referente, ¿no? Me parece que...por lo menos también me lo dijo María José, no vas a poner esto en la...

Pero me pareció como que...que la minita se colgó con decirle a los chicos que vengan, controlarle la asistencia de los chicos, mandar nota a la casa, ¿me entendés? Porque por ejemplo también me di cuenta de eso cuando...en el 120 estaba Mazzei creo de referente y Mazzei bueno, entró en una licencia y dejó de ir también al colegio y los chicos también automáticamente dejaron de ir. Osea era

como que, que les estaban encima ahí para que vayan, me entendés? y se ve que acá les dejó de estarle encima a los chicos estos.

Hay otro programa ahí en la escuela, creo que Programa Familias se llama, no se qué, en el 70, y los chicos van; van algunos –creo que son más grandes también-, pero van porque....es también todo como mucho más didáctico, nos es como que...Yo planteé en un momento salir del programa de los chicos, osea armar tipo un taller literario, viste, que se yo. Explotar otras...que se yo comprensión de textos, cosas que le van a facilitar de manera secundaria el aprendizaje de la lengua. Y bueno no, medio que me cortaron las alas, me dijeron “no, vos tenés que...acá tenés el programa, y bueno ahí tenés...”

- ¿Y quién te cortó las alas?

- Y, Carina. Carina me dijo que los chicos tenían que ver el programa.

Y bueno, así que bueno, ahora al último estamos con relatos entonces era, los hacía escribir, los hacía leer...este... bueno qué encontraban, qué tipo de relato les parecía que era, qué elementos había que le permitían ubicar este relato dentro de un genero y no dentro de otro, pero...Es mucho más...más ágil, ¿no? y más, más copado ese tipo de enseñanza que una enseñanza más cerrada de decir “bueno, el acento va...”, la ley del acento, a la ley de la puntuación. Bueno el análisis de oraciones también hicimos, eso los ayudé con el tema del verbo. Ahí va...

- ¿Y te sentís cómodo haciendo esto? ¿Te gusta?

- Si, si, si. Está bueno, si. Me gusta y bueno también es experiencia, osea, ¿no? Como que uno se va encontrando de antemano con un sistema educativo que es como es, más allá de, osea, más allá de las críticas que se le puedan hacer que son muchísimas y es lo que hay. Entonces bueno. Está bueno conocerlo de antemano, conocerlo con un grupo de 5/6,1, que entrar directamente con 40 chicos. Así que bueno, está bueno por el lado profesional también.

- ¿Vos después más adelante querés dar clases?

- Si, yo estoy haciendo primero el profesorado. Este...y empezar a dar clases, no? Y después bueno, hacer la licenciatura a la larga. Es la idea.

-¿Y qué es lo que más te gusta, de la tutoría?

- De la tutoría lo que más me gusta es la relación con los alumnos. Acá por ahí lo veo medio burocrático, Sandra hace muchas reuniones, que se yo, yo medio que no vengo nunca. Fuimos, hicimos unas primeras reuniones donde hubo experiencias compartidas pero...me pareció que más, más allá de eso, lo que quedaba era el trabajo en el aula, me entendés? Osea...Hubo una capacitación también que estuvo buena, yo ya tenía unas materias pedagógicas hechas, así que bueno habían cosas que yo ya sabía pero supongo que le vino bien a los chicos que están estudiando, como Jesús que estudia Cs. Económicas, hay otro chico que estudia medicina, entonces está bueno, les dan algunas herramientas pedagógicas o conocimiento sobre el adolescente que permiten interpretar ciertas conductas, está bueno. Está bueno saberlo.

- Pero te gusta más lo que es la relación en el aula...

- Si, si. En el aula.

- ¿Y lo que menos te gusta?

- Lo que menos me gusta...no, no sé si hay algo que menos me guste...Como, no sé, ¿Qué te puedo decir? El hecho de llenar las fichas esas me rompe las pelotas. Lo que pasa que también perdí el hilo de las llenadas de fichas y tengo que acordarme de fechas anteriores que pasó y también es bastante, por ejemplo ahora que yo un solo alumno y es bastante monótono eso, no hay tampoco un cambio significativo en un mes, no, no...no lo veo. A lo mejor yo no lo veo.

- ¿Qué te gustaría que se lleven de todo esto?

- Y que se lleven la sed del conocimiento, que se lleven el interés por, más que todo por la literatura, ¿no? por el hábito de lectura, por sobre todas las cosas. Para mí las reglas ortográficas, si está bien son importantes pero yo no las estudié por ejemplo, yo las aprendí leyendo. Uno lee y se da cuenta de cómo se escriben las palabras. Me parece que tendrían que de...de parte también del secundario de las materias que se yo estructurarlo de esa forma, una cuestión de currículum de la materia, de cómo plantearlo. Pero que se lleven eso ¿no?, el interés por conocer.

- ¿Y te parece que se lo llevan? Bah, siendo uno...

- Y, sí, me parece que sí. Es como que le vas abriendo la cabeza, les vas llevando posibilidades. El otro día hicieron una obra de teatro, bueno eso tampoco me gustaba, que no los dejaban venir a los chicos de nuestro colegio. Porque es que conozcan otro ámbito, que conozcan otras opciones. La libertad pasa por eso no, por conocer creo que, que existe otra cosa. Si no la conocés no la podés elegir. Entonces que bueno, que si se conoce tengan la posibilidad de elegirla, no? A lo mejor no la eligen, pero tampoco dejarlos sin la posibilidad.

- Y con este tema que decís que no van porque no les están encima. Quiere decir, que, qué...

- Y...A lo mejor hay falta de compromiso del otro lado también. No son chicos que...que amen la escuela en el sentido de "ah me encanta estudiar". Eso es algo que ya se sabe. Entonces como que, que tiene que haber un incentivo también por parte de la escuela, porque yo puedo ir pero también, yo no tengo la autoridad, entonces tampoco te toman el...la obligación y bueno, eso me parece que...no sé...

- Desmotivación.

- La motivación, a lo mejor también de parte de la casa también que lo manden, que se yo. Son muchas cosas, yo igual mucho con Carina no hablé, yo en los horarios que voy no me la cruzo, después bueno con la referente...con la coordinadora de lengua tampoco. Mucho, mucho que no hablé., tampoco...medio como que "a la escuela", viste?

- Y sabés algo de la realidad de los chicos...

- Si. Si, bueno de este sí. Por esa relación que se va generando más que todo personal bueno, me está contando que el padre está haciendo la casa, que están viviendo en los de los abuelos. Este...el padre es albañil y bueno, está contento, se va a ir a vivir allá, no sé... Es también en la periferia de Córdoba, no me acuerdo dónde. Bueno pero sí, hay expectativas, que se yo. Está bueno, está bueno.

- Y qué onda, pensás que va a seguir estudiando...

- Y... Lo que pasa es que son muchas cosas, son chicos de 1er año, me entendés? Pueden pasar muchas cosas todavía. Pero...Pero es una cuestión cultural también. Tiene que haber todo un ámbito. Yo creo que si los incentivan desde el colegio, los incentivan desde la casa, pueden seguir estudiando,

¿no? Este...pero yo creo que, con que termine el secundario, ya tiene una herramienta más que, más que necesaria, osea.

- Eso te preguntaba, si iba a seguir en el secundario

- Ah, si, si, Por lo menos este si. A lo mejor los otros no. Había chicos que estaban en situación de calle, se habían ido de la casa y estaban viviendo en la calle, pero que bueno, iban a la escuela por lo menos. Esos dejaron de ir ahora.

-¿Y eso te enteraste por ellos mismos que estaban en situación...?

- No, eso me enteré por Carina. Eso por Carina. Este... bueno, eran chicos que eran muy problemáticos, que eran muy bochincheros, estaban como que llamando la atención constantemente, tenían...los otros medio como que los discriminaban, viste, les decían cosas,

También había como una agresión hacia esos chicos,

Este y bueno, ya por eso le pregunte a Carina y Carina me dijo que, que esos chicos estaban pasando por una situación particular, ¿no?

- ¿Y hay expectativas de que vuelvan?, a las tutorías o no.

- Y mirá no sé. Yo tendría que hablar con Carina, tendría que ver cómo va el año, yo no sé si están yendo a la escuela todavía, me entendés.

A Jesús también, Jesús no sé si también tenía una convocatoria bastante...pobre de alumnos...Pero por eso te digo, no es que me pasa a mí, si no que nos está pasando a todos los tutores que vamos a esa escuela creo. Había una chica que había dejado de ir, una tutora que había dejado de ir también.

- ¿Y el Plan familias ese de qué se trata? ¿Sabés?

- Eh, hablé con uno de los chicos, ellos hacen también apoyo escolar pero más general. Yo, fui a una clase que estaban dando, osea, estaban ahí reunidos con los chicos y estaban recortando imágenes y letras de una revista, viste como más abierto, más light, todo.

- Claro, más taller.

- Sí, más taller. Está bueno, también porque se genera eso, no? El tiempo en la escuela, eh...pero no, no te sabría decir puntualmente qué trabajo hacen, con qué objetivos.

- Y si yo vengo y te digo, ¿Qué es lo que hacés? Osea ponele que yo soy alguien, una amiga tuya que viene y te digo, “como definirías”, vos me decís “estoy haciendo tutorías”.

- Y bueno, estoy haciendo tut...Osea, apoyo socio-afectivo y educativo a chicos que están en riesgo educativo. Que van ya a una escuela que es marginal, que viven en una sociedad que...o...en una clase social que la educación no es considerada un patrimonio, no es considerada lo primordial; por necesidad eh? no desde un sentido despectivo o discriminativo, si no que tienen la necesidad de laburar, de comer, entendés. Es así, no se pueden poner a pensar, ¿qué les vas a decir? Y bueno, hay que tratar de apoyarlos como para que sigan, como para mostrar que hay otras opciones, no?

- ¿Y funciona? ¿Eso?

- Si, funciona. Yo creo que funciona. Si, no se si... ¿Cómo te puedo decir? No es que es un objetivo que uno lo va a lograr solo, o que uno solo lo va a cambiar, no. Tendría que pensarlo muy egoístamente

¿no? Decir yo le voy a hacer que termine la carr, el secundario, ¿no?, pero bueno. Creo que si el esfuerzo es conjunto funciona.

- ¿Y cuál es tu rol en todo esto?

- Eh...mi rol en todo esto, eh...es ese, también acercarme como estudiante universitario, como alguien que terminó la secundaria y que pudo seguir estudiando y que eso le abrió posibilidades laborales; yo también le cuento que laburo, que bueno, que se me complica con la facultad. Osea como que...Le mostrás tu...tu vida también como para decirles que se puede ponele. Osea que no se termina todo ahí o que... y bueno, ese es mi rol. Demostrar, demostrarlo.

- ¿Y como lo toman a esto?

- Bien, bien.

- Ah, sobre el Programa. ¿Qué sabés del Programa?Cuál es tu conocimiento...Digamos vos al principio fuiste...

- Y bueno fui y me explicaron. Yo lo conocía como Programa de voluntariado, osea de haber visto afiches, pero nunca me había acercado, no? Y bueno, ahí me explicaron que el programa se llamaba Aprender Enseñando y que se trataba de esto de tutorías, osea de dar apoyo socio-afectivo y educativo a estudiantes secundarios. Bueno, después me enteré que es un programa que dependía de Nación, que baja desde Nación. Y...eso, eso básicamente.

- ¿Te ofrecieron algún material...?

- Eh, no, me ofrecieron pero bueno yo tenía libros del secundario, utilicé material de la biblioteca del colegio. Pero sí, bueno, había material acá, había bueno, las reuniones esas que hicimos con los coordinadores para compartir experiencias con otros tutores también.

Vino una coordinadora de Buenos Aires también, este...que bueno, que aportó con su experiencia, cómo se manejaban con el programa allá, nosotros le contamos lo nuestro acá, después empezó la capacitación esa con...con esta mujer que no me acuerdo cómo se llama. Y bueno, si, si. Creo que hay materiales.

- ¿Pero material del Programa? Osea yo por ejemplo tengo un documento base. Que dice -por los objetivos del programa, la fundamentación, del Aprender Enseñando.

- Sí, si...mmm no sé si me lo dieron del aprender enseñando. Me lo dieron del voluntariado de ahora con el cambio de nombre de solidaridad estudiantil pero no...creo que no me lo dieron. A lo mejor me lo dieron pero como que yo no le di bola a lo burocrático, me entendés, osea...

- Sí, te gusta el aula.

- Claro, y chau...

- ¿Y cuáles son los objetivos? ¿Qué pensás que son los objetivos del Aprender Enseñando?

- Y bueno eso. Aprender enseñando también como una, osea acercandomé a una experiencia áulica, una experiencia a través de lo que va a ser mi profesión en un futuro. Entonces que me sirva a mí como herramienta y a su vez que le sirva a los chicos, no? Como un apoyo educativo, como algo extra, como un esfuerzo en conjunto, porque también lo encaro con ellos, no es como una relación totalmente

vertical que se puede dar con el docente en el aula, entendés, entonces es como un acompañamiento mutuo, osea vamos todos. Acá aprendemos todos.

- Eso vos se los dejás en claro digamos.

- Sí, si. Yo cuando entré, cuando eran más les dije "Miren yo no soy profesor, yo acá no les voy a poner...a dar con un palo, ni que ustedes se sientan presionados..." por eso les pregunto: qué es lo que necesitan, en qué andan mal, de qué quieren a hablar, quieren que trabajemos así...yo llegué, nos sentamos en ronda...integrando, me entendés, integrando desde ese lugar.

-¿Y te dicen "profe" o te...?

- Sí, te dicen profe.

-¿Y cómo te sentís vos con eso?

- Y bien, que se yo, bien. Es así, ellos te ponen ese lugar también no; además tampoco es que estás saliendo del ámbito de la escuela. Estás en la escuela, y vos vas, te sentás mirandolós, y les vas enseñando y entonces bueno. Es como que cumplís un rol docente en el sentido en que estás transmitiendo conocimiento. ¿No? Y bueno, también el aprender enseñando creo es una consigna que no se termina cuando yo me reciba entendés.; siempre estás aprendiendo, siempre estás aprendiendo de la experiencia áulica o...o de la experiencia de otros colegas y demás.

-¿Y ahí estás más como docente o como voluntario?

- Y no, estás más como voluntario. también por el hecho de que tenés otra relación con los chicos, osea mucho más íntima también...ya al último eso de profe vos vas y les das la mano y entendés, como que rompes esa...esa... como se puede decir...esa autoridad, ¿entendés? No está presente. A lo mejor al principio si pero después bueno, se va perdiendo, después tenés que llamar la atención, al último cagarlos a pedos porque se desbandó, "bueno, bueno, bueno loco: media pila, eh?"

-¿Y te responden?

- Sí, si, sí.

- Por más que sepan que vos no sos "la" autoridad...

- Si, ponele el otro día pasaba uno por ahí que viene a hablar con este y tenía que hacer una tarea de geografía. Bueno le digo, vamos a hacerla. Y bueno y ya se pusieron a hinchar las pelotas entre ellos, y ahí los cagué a pedos. Y ya también como queriendo llamar la atención y que está siempre, me entendés. Pero bien, bien, que se yo...

- Una apreciación de un programa en general. Qué cambiarías, qué dejarías, del aprender enseñando, ¿no? ¿Cuál es tu evaluación de ese programa?

- A lo mejor organizaría más el tema de las reuniones, los horario para que coordinen con todos los chicos, osea con todos los tutores las reuniones semanales, y eso; pero como que creo que está bien encarado, bien estructurado, este...hay un contacto permanente con la oficina, nos mandan mail siempre. No, no sé si cambiaría algo. A lo mejor eso también que estos referentes que por ejemplo se lo tomen un poco más en serio, viste, o que las instituciones tengan un compromiso un poco mayor. Osea, no se si lo cambiaría, pero, es también muy difícil de pedirlo, la escuela tendrá sus kilombos, entendés, tampoco podés estar pidiendo...pero bueno, ya centrar el compromiso y que se cumpla, que se trate de cumplir. O los otros días que hicimos la obra de teatro y porque estaban peleados con la, el director con

la...con la inspectora, no quería sacar a los chicos de la escuela porque sabía que le iban a decir que no, entendés como que no...que la burocracia termina dando fiaca. Y bueno loco. La rompamos nosotros a la burocracia.Y bueno y acá también. Sandra es re burocrática, Sandra es re burocrática.(...)

- Y vos como tutor: ¿Cómo ves tu evolución? Haciendo una línea desde el primer día que te presentaron a los chicos hasta ahora que ya estamos en fines de octubre.

- Y, bien, que se yo. Es como que también vas a estructurando un poco más los temas que vas a darle, o manejando más las situaciones en el aula, este... Creo que va para adelante. Es positivo la evolución que se va dando. También, este...Tiene mucho que ver con la pila que le ponga el alumno, ¿me entendés? Pero creo que se puede generar.

- ¿Y en cuanto a tu aprendizaje, como...?

- Y yo no salí hace mucho del secundario. Osea, no era algo que no sabía con qué me iba a encontrar. Pero bueno, está bueno estar del otro lado también, o, o cómo manejar el tema de la disciplina, o cómo manejar el tema de que mantengan la atención, entendés porque...osea cómo...Mecanismos para que el tema les interese. Mecanismos para que bueno, se de un tiempo de la charla personal y después un tema que los pueda ayudar efectivamente en la materia, no, manejar todas esas cosas. Eso creo que, que aporta, al programa.

- ¿Y qué a eso lo fuiste mejorando vos o fue...?

- Si, que se yo. No se si mejorando pero bueno al menos conociendo, o adquiriendo experiencia que después veré cómo la articulo más adelante en el programa, o a lo mejor el año que viene, o...ya si el año que viene tengo 8 chicos, bueno, trataré que no se me vayan, entendés, que se yo, manejar un poco el tema del interés por la materia, ver si lo puedo hacer más flexible y que no rompan tanto las pelotas con el programa; pero bueno, sí, que se yo.

- Osea que tenés ganas de seguir el año que viene.

- Si, si. Si se da la posibilidad, si me dan los tiempos si. Y si está el programa, no?

- Osea que ves a esto como una apuesta hacia algo.

- Sí, si, si. Seguro, seguro. Es muy, es muy, es muy...Muy poco lo que uno puede hacer. Pero puede hacer, poco o mucho pero puede hacer. Yo hoy lo ayudo en matemática, Jesús mañana lo ayuda en matemática, y bueno, se llevará 10. Pero se podría llevar 12. ¿Entendés?, osea entonces está bueno, que venga éste y yo lo ayudo a hacer la tarea de geografía...Y bueno, ahí va. Avanza.

LAUREANO – 26 años – Estudiante de Economía
19 de diciembre de 2008

-¿Cómo fue el tema de la convocatoria que me contabas?

- En realidad nosotros íbamos dirigidos solo a primer año. Estaba Florencia, Patricia y yo. Florencia y Patricia daban lengua y yo me ocupaba más del área de matemática y también de lengua. Y estaba dirigido solamente para primer año. Pero vimos que la necesidad de los chicos, que venían chicos de segundo, de tercero a preguntar si podían venir; y también los padres, algunos padres que habían llegado del turno tarde de algunos chicos que necesitaban reforzar asignaturas venían, decidimos abrir, con autorización del colegio, segundo y tercer año. Después. A veces los chicos ya iban manejando bien la materia, ya iban entendiendo, ya teníamos una relación más fluida con ellos, abrimos la convocatoria para los chicos de cuarto, quinto y sexto, pero sin pedirle autorización al colegio porque ya medio como que el colegio lo había...la coordinadora del colegio, o sea, no sé cómo decirte. La persona a cargo del colegio, de nosotros, se había enfermado y nosotros no la veíamos mucho, así que mucha relación con el colegio no teníamos y tampoco veíamos que le prestaran atención. Porque tuvimos un par de trabas porque nos pusieron a dar las tutorías en un aula donde estaba la radio. Y todo el recreo, estaban escuchando música todo el recreo y perdíamos el hilo de lo que le estábamos dando a los chicos. Y tampoco le íbamos a dar clase a los chicos escuchando música o la radio ahí. Así que después buscábamos, cuando se nos juntaban muchos chicos -los viernes, con Patricia-

-¿Era conjunta la tutoría?

- Si, era conjunta. Porque Patricia daba más que todo lengua yo me ponía a dar matemática. Como venían bastantes chicos y era una mezcla que yo esté dando multiplicaciones o ejercicios combinados y ella sujeto y predicado, nos íbamos a un aula más chica, que era la sala de profesores, que tenemos poquitos, no podían entrar más de siete chicos. Así que yo daba matemática ahí y la dejaba a Patricia. Según, si el grupo de Patricia era más chiquito, venían menos chicos para lengua, ella se iba a la otra aula y yo me quedaba en la más grande. Y así hacíamos siempre. Pero tuvimos una buena relación con los chicos, por suerte. Nos comentaban, nos contaban que hacían los fines de semana. Nos contaban en realidad lo que ellos creían que podían llegar a hacer. Algunas cosas nos parecían totalmente incoherentes pero algunos chicos tenían una fantasía de una vida que nosotros habiendo estudiado, decíamos imposible, ni siquiera nosotros íbamos a obtener eso. Un día un chico vino y nos dijo que el solamente necesitaba estudiar hasta tercer año porque le iban a proveer de un trabajo en donde iba a ganar 5000 pesos. Con Patricia nos miramos y no dijimos nada. Porque era sentirlo incómodo a él. Y le empezamos a decir: con tercer año está bien, podés tener un trabajo pero tenés que esforzarte mas, estudiar. Hay muchas cosas que no vienen en la mano con tercer año. Aparte hoy en día para trabajar en Cliba te exigen el secundario completo. Le tratábamos de hacer ver que su noción de xxxx un trabajo en una fábrica era muy fuera de la realidad. Porque le habían pintado que no era. Y había chicos que nos contaban cosas, nos dijeron que sus tios no sé tenían muchísima plata cuando veíamos la realidad de ellos, era como que sabíamos que nos estaban engañando pero no decirle nada.

- Bueno, andate un poquito al principio. ¿Cómo empezaste en la tutoría? ¿Cómo llegaste ahí?

- Fueron Jose, Caro y Flor a dar una charla en el Manuel Belgrano. Yo estaba en clase y me dijeron que bajáramos porque iban a dar una charla sobre unos proyectos. Ahí empezaron a hablar sobre las tutorías en los colegios a los chicos de CBU y otros proyectos que tenían y ahí me acerqué a Majo y le dije que me interesaba trabajar en el proyecto del que ella era responsable. Y ahí empezamos a relacionarnos, después de ahí estuvo la reunión, la reunión grupal, el colegio, la asignación del colegio. Que por suerte lo pude elegir porque estaba cerca de mi casa. Yo vivo en Barrio San Martín y este estaba en Marques de Sobremonte. Así que le dije a Majo que me convenía ese colegio y como eramos,

la gran mayoría de los tutores elegían algo que les quedaba cerca, algunos no porque no tenían ninguno cerca; así que fue ahí. El primer día me acuerdo fui un día a la tarde, porque me quería presentar con las autoridades y quería saber que le estaban dando a los chicos de primer año. Pedí la carpeta de matemática y lengua y la empecé a hojear. Me recibieron bien, terminé de hojear, pedí el cuadernillo, hice que me hicieran copia de los cuadernillos de matemática y lengua, y de ahí me fui a mi casa y me puse a preparar lo que les iba a dar en la primera clase. Cuando llegué los chicos me miraron con una cara diciendo “¿Qué nos va a enseñar? Si no es muy grande que digamos”. Y también como iba vestido no daba la impresión de tengo que respetarla, pobre. Así que dejé bien en claro las cosas desde un principio. Con Florencia y Patricia dejamos bien en claro que nosotros no eramos profesores para nada, que el lugar era totalmente abierto para todos, que si querían estar podían estar. Y que si estaban que no molestaran a los otros que iban realmente con ganas de aprender. Que si querían salir afuera, salir a jugar, porque nosotros...como el programa decía que teníamos que estar dos horas nosotros estábamos cuatro. Desde las 8 de la mañana hasta las 12. **¿Y los chicos después tenían clase?** Sí, los chicos después tenían clase. Les dejábamos de 12 a 1 y media para que comieran porque algunos chicos comían en el comedor. Pero le dejamos bien en claro de que era un lugar donde si ellos querían venir podían ir. Pero a hacer las actividades que teníamos que hacer, o sea, enseñarles y explicarles donde estaban mal. Había chicos que venían a las 8 de la mañana... Había un chiquito que me daba una lastima siempre llegaba a las 8 de la mañana puntual pobrecito. La mamá lo traía con los ojos de sueño, oh pobre. Le digo puedes venir un poquito más tarde si querés. Y dejábamos bien sentado que ellos podían venir a las 8 de la mañana. Si no querían estar ahí adentro, estaba el patio del colegio, xxx a jugar, a cargosear. Cuando se cansaran que entraran y veíamos los temas. Así los sobrellevábamos con Patricia y con Florencia a todos los chicos que teníamos. Porque algunos se iban a jugar, a molestar afuera y quedábamos con los que querían estar y después se iban los otros y así.

¿Se iban cuando ellos querían o tenían recreo?

- No. Nosotros cuando veíamos que los chicos querían, venían, porque querían estar; o se ponían a molestar con alguno de sus compañeros y querían hablar, les decíamos que pueden ir afuera, cuando quieran, vuelvan. Pero para hacer las actividades que tenemos que hacer. Y se iban y así estaba, Los que volvían, después se iban algunos porque estaban cansados a charlar afuera, a jugar afuera, a gritar afuera. Y así estábamos, siempre.

- Y en ese momento que preparabas la clase antes de ir y fuiste, ¿Qué esperabas encontrarte?

- En realidad preparar la clase me interesó para no ir así como en la nada, porque yo pensaba de que si iban a ir los chicos iban a querer algo, lo iban a tener bien planteado. Fue totalmente al vicio porque lo que yo había preparado no tenía nada que ver con lo que...los chicos a los temas ya los habían visto muchos. Así que era arrancar y ver lo que ellos realmente querían ver y lo que les estaban poniendo puntualmente los profesores. Porque ya se venía el segundo examen de ellos. Porque como nosotros empezamos más o menos en mayo, ya había pasado el primer examen y algunos ya habían sido bochados. Entonces empezamos viendo los temas puntuales y cuando veíamos que tenían algunos problemas en algunas cosas, les tratábamos de explicar. O sea, yo tuve problemas en matemática con los chicos porque no sabían restar números negativos y tampoco sumarlos. Y estaban en primer año, había algunos que no sabían multiplicar. Y yo les daba los temas que le daba la profesora pero al mismo tiempo me hacía el tiempo para explicarles los otros temas. Las tablas, las multiplicaciones, las divisiones, cómo las podían hacer. Cuando les preguntaba a los chicos y no me sabían contestar una multiplicación les digo contá con los dedos. O las sumas, o las restas. Y así estaban. Era más personalizado, a mí me gustaba esto más personalizado con cada uno, aunque había veces que no se podía porque eran bastantes pero me gustaba estar con cada uno explicándole lo que le salía mal. Y se fueron superando bastante, tampoco sacaban un 10 pero de un 1 a un 6 fue bastante.

- Claro ¿cómo pensás que te fue en todo esto?

- Yo pienso que me fue bastante bien porque los chicos, de un 1 a... Un chico me dice...una vez, me dice, llegó del examen y me dice: "por culpa de usted voy a coloquio, me llevo la materia". Pero yo le digo "¿qué te sacaste?" "Me saqué un 8...Pero necesitaba un 10". "Bueno pero de un 1, un 2, a un 8 es bastante. Ahora vas a ver que preparamos los temas de coloquio...", y fui y hable con las profesoras para ver qué temas le iban a tomar en el coloquio y lo preparamos. Espero que haya pasado porque vieja re hinchahuevos era! Pero que sabía los temas los sabía. Pero ese día que me dijo que por culpa de usted me llevé la materia yo digo ¡qué pasó acá se sacó otro 1! Y me dice "no, un 8 miré".

- Contame la relación con todos. Estabas contándome un poco antes también. ¿Con los chicos? Sí, cómo era la relación.

- En realidad yo no tengo mucho...cómo se dice. Mucha autoridad. No me gusta que los chicos me vean como una autoridad más frente al colegio. Yo me hablo bien con los chicos, los trato bien. Hablo de cosas que no tienen que ver en clase. Me peleo, lesjugamos a las peleas! Una vez rompimos una maqueta del sistema solar y nos pusimos a jugar a las pelotas con los chicos y las chicas. Las chicas me pegaban, ¡una falta de respeto total! Y yo las agarraba del cuello y gritaban y gritaban y yo decía "¡dejen de gritar que nos van a acusar, me van a venir a acusar a mí de golpeador!" Y así estábamos, teníamos una relación muy buena con los chicos. Con los chicos siempre tenemos una muy buena relación porque no me gusta eso de...que me vean como...una autoridad más. Iba más...O sea el programa...ibas como más libre. Majo siempre lo decía "ustedes tienen que ir, pero no a dar matemática. Si ustedes o los chicos quieren saber matemática, denles matemática o lengua. Si los chicos quieren estar 2 horas hablando de cualquier tema hablen. Porque ustedes van ahí como contención." Entonces me ponía a jugar con los chicos, con las chicas. Nunca me dijeron profesor, tampoco lo permitía porque les decía que yo no era profesor y que me llamaran por mi nombre. Muchas veces nos retaron, porque hacíamos mucho ruido. Porque ponele estábamos en el patio y como el colegio estaba hecho en una delegación de bomberos, estaba el patio y ahí nomás las aulas. Al lado. Ahí las puertas del aula daban ahí al patio. Y nos poníamos a jugar cuando estaban en clase los de turno mañana siempre nos retaban.

- Y más allá de todos esos juegos, cuando vos tenías que darles una tarea, o decirles que hagan algo, ¿Se portaban mal? ¿Qué hacían?

- Yo cuando tenía que darles un tema específico. Era este tema y los chicos lo entendían. La hora del juego pasaba, yo me divertía bastante con ellos, pero les daba lo que les tenía que dar y les decía: "Ahora voy a dar esto, lo hacemos". La tarea siempre me la hicieron cuando la daba, tenía esa cosa de...no sé por qué me la hacían a mí y a los profesores no. Y tenía el cuadernillo del curso de ellos que no lo utilizaba mucho porque me resultaba un poco ilógico que yo les de las cosas del cuadernillo y que adelanten conmigo del cuadernillo y después vayan a clase y estén al vicio porque ya tienen todo hecho en el cuadernillo. Preparaba ejercicios aparte del cuadernillo, pero en base más o menos a lo que tenían que ver, y se los daba. En ese sentido... No soy muy estricto. Pero cuando tengo que hacer una cosa, se hace esa cosa. No me gusta que... Yo le doy tiempo a todo. Pero es una responsabilidad ir y darles clase. Tampoco íbamos a estar toda la vida jugando. Pero no, y aparte se les veía carencias. Había muchas carencias. En lengua, por ejemplo, una vez con Patricia les dijimos que busquen una palabra con M, no me acuerdo qué palabra era. Y empezaron desde la letra A, hoja por hoja, con el dedito, bajando, hoja por hoja hasta llegar a la M. Con Patricia nos miramos y dijimos ¡¿qué paso acá!? Y no solamente les dabamos matemática y lengua; algo de historia y geografía le dabamos. Florencia les daba inglés, cuando los chicos necesitaban rendir inglés. Y Patricia les daba todo lo que era lengua y algunas que otras materias más. Pero lo que chicos necesitaban y si nosotros podíamos ayudarlos los ayudábamos. Y por eso creo que se armó una buena relación entre ellos, porque no eramos los

profesores típicos o los chicos que iban a decir acá venimos nosotros y van a salvar el año, y van a aprender, pero vamos a ver matemática y lengua. Les dabamos matemática, lengua, inglés. Se lo deba Florencia porque yo de inglés no sé nada. Patricia les ayudaba con algunos trabajos, ponele necesitaban buscar información en historia o con física le pedían ayuda a ella, cuando necesitaban algo de historia yo le decía donde lo podían buscar. Con Patricia el trabajo que hicimos, el trabajo que hizo ella en realidad, fue incentivarlos a que se llevaran un libro de la biblioteca y se lo llevaran. Se llevaban el libro y lo leían; un libro cortito de cuentos y lo leían. Eso estaba bueno, eso fue lo más interesante.

-¿Y qué pensás que eras vos o ustedes para ellos? ¿Cómo pensás que te veían?

- Yo creo que los chicos me veían como... Siempre nos decían a Patricia, a Florencia y a mí que eramos como sabiondos. Que sabíamos todo porque estábamos en la universidad. Y yo les decía pero si ustedes saben todo, todo no sabemos. Yo sé, pero sé de mi materia. De lo que estudio. Pero preguntame de alguna otra carrera o preguntame de un tema que no sé, no te lo voy a contestar. Pero ellos lo veían como que sabíamos la gran mayoría de las cosas, y nosotros "No, somos personas común y corrientes que en la secundaria nos iba bien en algunas materias, en algunas otras eramos un horror...pero, estamos, seguimos estudiando".

-¿Y con las chicas, jugaban?¿también habia tiempo libre? Con las chicas tutoras.

-¿Florencia y Patricia? Si. Con Florencia nos conocemos hace años, yo y ella. Y sí, teníamos tiempo para jugar, Florencia tenía tiempo para hablar con las chicas, no era solamente ir a dar clases. Veíamos lo que los chicos necesitaban en ese momento. Había cosas que no nos caían muy bien. Algunos comentarios de los chicos les hacían las profesoras, y discutíamos.

-¿Como qué?

- Porque un día llegó un chico diciendo "La profesora, le pedi que me explique un tema y me dijo ¿para qué? si nunca lo vas a aprender." Fue una cosa que a mí me salió y le dije "No le hagas caso a esa pelotuda porque no sabe nada". Y después me dije cómo le voy a decir eso, pobre chico. Va a ir y la va a matar a la profesora y va a decir que es mi culpa. Pero con Patricia también. Como Patricia estudia letras, era más de sentarse con los chicos, a dialogar, a jugar un poco, pero no ir a pegarle a los chicos. Para ese trabajo estaba yo. Pasa que yo a veces soy muy chiquilin, estaba Patricia que era más centrada y Florencia también. Aparte el grupo que hicimos entre los tres estaba muy bueno. Sabíamos lo que queríamos, no conocíamos las necesidades de los chicos pero estábamos ahí para lo que viniera. Y tratar de contenerlos lo más que se podía.

- Y si yo soy amiga tuya y no conozco nada de todo esto. Y vos me decís "yo soy tutor de un colegio". Y yo te pregunto "¿qué es eso?". ¿Qué descripción das vos de qué es la tutoría?

- En realidad muchos de mis amigos me lo preguntan. Porque me decían qué haces?, Y estoy dando clases en un colegio, tutor de matemático. Y que es? Doy clases a chicos del CBU...Es una particular dentro del colegio. En realidad, yo te comento yo soy una persona que muchas bola a ciertas cosas no le doy. Y me dicen: Y cuanto te pagan? Nada. Es un trabajo voluntario, una tutoría dentro del colegio. Un amigo me preguntó un día en el colectivo "Y qué hiciste?" Yo le digo "¡No hice nada! ¿No podés creer que esté haciendo esto?". "No, qué hiciste".

-¿Cómo si estuvieras pagando algo digamos?

- Sí! No, todos mis amigos saben lo que hago. Tampoco mucho les explico porque no me gusta atormentarlos o hacerme ver por lo que estoy haciendo.

- Claro, pero si tuvieras que explicar qué es para vos.

- Yo siempre le he dicho que es una tutoría dentro del colegio. Donde tratamos de dar una materia que es matemática. Si podemos darle la materia, se la damos. Si podemos ver que podemos ayudarlo en otra cosa, lo tratamos de ayudar. Nada más.

-¿Para vos es eso?

- Para mi es eso mas que todo. Tampoco me gusta caer en el discurso que tienen muchos de ah, una tutoría es esto, porque yo voy a ayudar a esta persona que me necesita... Como si fuera el salvador de tooodo el universo. Y no es así. Es una tutoría que la puedo hacer yo como la están haciendo un montón de chicos que... Es algo que por mi, yo lo veo común. Yo lo vengo haciendo y es una tarea común.

-¿Y por qué no sos el salvador del mundo?

- Porque con cuatro horas de clase, dos veces a la semana que le dábamos, no le íbamos a cambiar la vida a los chicos. Porque le tendríamos que cambiar: no solamente en ambiente donde están viviendo, la situación social económica, el lugar, cómo se han criado. E ir a dar clase lo están haciendo los profesores. Así que yo no me creo el salvador porque está en ellos. Cada uno decide lo que quiere.

-¿Qué fue lo que más te gustó?

- Lo que más me gusto fue la relación que entable con los chicos y lo compinche que me hice con ellos. La mucha joda que tuvimos, bastante.

-¿Y lo que menos?

- La relación que tenían los profesores con los chicos. Que los trataban mal, el colegio mucha bola no le daba, no le daba nada de bola a nosotros le iba a dar bola a los chicos. Que creían que nosotros solamente íbamos... Una vez me puse a discutir con una profesora porque yo le tenía que enseñar a unas chicas unos ejercicios y me vino y me dijo "Si, pero las chicas dijeron que vinieron ayer a explicarte a vos". "Si profesora. Me vienen con una sola hoja, y rota a la mitad, con un ejercicio. Se lo expliqué con todas las letras habidas por haber". Tampoco me pidas que le hago el trabajo yo. Le dije que capaz haya sido mi error porque tampoco las iba a mandar al frente a las chicas. Que no sé que le habían dicho. Le dije: "Yo traté de hacer lo posible. Y que se tomen su tiempo." ¡Conmigo les salían los ejercicios! Yo me he dado cuenta de que...es que los profesores como instauran una cosa que los chicos se traban. Yo veo que los chicos hacen los ejercicios que con las pruebas lo hicieron mal pero lo hacen bien cuando están conmigo.

-¿Y por qué pensás que es eso?

- Yo digo que es el ambiente que ejerce el profesor. Y los chicos se traban. Yo también veía que cuando era más chico, cuando tenía que hacer algo me trababa solamente por el tiempo. Tengo una hora, tengo que hacerlo y lo hacía todo rápido, hay chicos que se traban. Pero yo veo que los ejercicios los saben. Saben la técnica, saben hacerlo paso a paso. Pero se equivocan. En todo.

-¿Qué te gustaría que se hayan llevado los chicos después de todo este tiempo?

- Lo que me gustaría que se hayan llevado es que ellos son los únicos que pueden cambiar su situación. Que se hayan llevado ese aprendizaje. De que, si ellos quieren, pueden ser lo que ellos quieran. Si ellos se quieren tirar a la calle, se tiran a la calle y no hacen nada. Si ellos se quieren esforzar y estudiar, pueden lograr lo que ellos quieren. Pero es decisión de ellos. Nosotros siempre dejamos recalcado bien

claro de que ellos tienen el derecho de hacer lo que quisieran. Y podían hacer lo que ellos querían. Pero estaba en ellos y nadie más. Porque no iba a venir nadie a ayudarlos.

-¿Y cómo sabés eso de la situación social de los chicos? ¿Te contaban?

- Los chicos que iban al Rodolfo Walsh la mayoría tenía los padres que eran albañiles. Había una chica que me contaba que la madre trabajaba en una casa limpiando, y que vivían en una casa chiquita donde estaban todos. Vivían ella, su hermana que tenía un hijo, y tres o cuatro hermanos creo que eran. Y tenían dos habitaciones. Y contaba que venía a estudiar porque venía a estudiar, más que todo aprovechar todo el tiempo, para trata de mejorar más que todo la situación, pero era por...porque era como que quería ayudar a la madre que iba ahí. Y me había contado que había un problema, de que a veces no comían porque...cuando hablábamos con ellos, con Patricia, decía que venía más que todo por el comedor al colegio y las frutas se las llevaba a su hermanito o a su hermanita. Y así, y había chicos que nos contaban que tenían que ir a ayudar a los padres a trabajar en la obra para traer algo. O había otros que ostentaban algo que no eran, porque no todos te contaban la realidad de ellos. Pero ya uno más o menos uno se daba cuenta de su situación, cómo venían, como estaban, el humor de ellos. Y los que se abrían más eran los que realmente querían ser escuchados, en cambio había otros que no nos comentaban para nada, nos contaban una ilusión que ellos tenían y ahí uno se da cuenta de que están tratando de escapar de esa situación que tienen, porque que vengan y me digan “Mi tío tiene tres autos, una casa,...” y eso. Y encima ellos mismos se...Porque venían y decían eso pero al mismo tiempo venían y al otro día venían y decían otra cosa. Y ahí te dabas cuenta de que está tratando de cambiar para que otras personas vean una situación que no tienen.

-¿Y qué hacías vos frente a eso? ¿Cuándo te contaban esas cosas qué respondías?

- Nosotros con Patricia y con Florencia los escuchábamos. Nunca le decíamos “ay no, no es verdad, estás mintiendo”. Porque no íbamos tampoco a confrontar con ellos y no eramos nosotros los que lo teníamos que hacer. Una vez le dijo Patricia: “Sí, eso es lo que tiene tu tío, pero vos qué es lo que querés tener”. Y empezó a comentar lo que quería tener él, eso, aquello. Y le dijo Patricia: “Sí, eso se logra estudiando. Poniendole ganas al estudio. Vos ahora que sos chico, que estás en primer año, estás empezando, estudia, hacete un futuro y vas a ser lo que quieras. Tu tío tiene esto porque se esforzó.” Y el chiquito le contestó: “No porque mi tío vende droga”. Y no sabíamos que contestarle porque todo el discurso del esfuerzo te lo derrumbó con “mi tío vende droga”. No, pero veíamos las carencias de los chicos. No eran tampoco las grandes carencias, tenían donde vivir, un lugar físico. Pero había algunos que tenían que laburar, que tenían que trabajar.

- Claro, para mí lo importante es eso, cómo manejaban ustedes esa situación. ¿Cuál era la función de ustedes en la tutoría?

- Nosotros mas que todo la función como te había dicho era ir y dar clases. Pero nosotros tratábamos de no solucionar, si no escuchar las problemáticas que los chicos traían y tratar de aconsejarlo o decirle mirá, esto no se hace así, o se hace así. Siempre les dijimos que el estudio es lo principal para todo. Que uno se tenía que forjar un futuro y el que estudio sí o sí era lo principal. Había chicos que no querían trabajar en xxx, no querían trabajar limpiando xxxx y nosotros le decíamos “Sí, pero tenés que estudiar. Porque si no vas a estudiar, ese va a ser tu futuro. Vos solamente te forjas tu futuro. Si no hacés nada, vas a terminar limpiando casas. Pero si te esfuerzas y... tampoco terminés con 10 todas las materias. Tampoco te estamos pidiendo que xxx con promedio de 8 o 7. Mientras que las podás pasar con un 6, pasalas. Pero esforzate”.

- Bueno, para terminar. Sobre el programa: ¿Qué te parece el programa, el Aprender Enseñando? ¿Pensás que cumple con sus objetivos, funciona?

- El programa funciona. Es muy interesante, está muy bueno. El objetivo que tenemos, que han implementado, que mandan de Nación, mucho mucho que digamos no se cumple. Porque nosotros empezamos tarde a dar las tutorías y cuando empezamos a dar las tutprias no podemos cumplir con los objetivos porque hay muchas carencias. Por ejemplo yo no puedo estar dando ejercicios combinados cuando no saben ni multiplicar ni dividir, ni sumar ni restar números negativos. Sería como entrar en el círculo de todo el mundo y pasar eso por alto. Así que tratamos...nosotros tratamos de entablar una buena relación; siempre Majo dijo "Una buena relación con los chicos, intentemos darles todo lo que se pueda, y si pasan o no pasan de año –que ese es el objetivo que tiene el curso-, no viene al caso". Hay que tener una buena relación con los chicos, tratar de que vean y revean los temas, que aprendan algo. Y si pasan o no pasan ese ya dejo de ser el objetivo, el objetivo de Nación así es, que pasen los chicos de año. Pero nosotros como siempre lo vimos, tampoco podemos cumplir con un objetivo cuando nos muestran una realidad. Es como decir todos vamos de la misma mano y...Si los profesores ven que los chicos no saben multiplicar ni dividir, y lo pasan de alto; y nosotros que somos tutores vemos lo mismo, lo pasamos de alto, estamos todos en el mismo jueguito de no preocuparnos, así que directamente... El objetivo de Nación era uno, si lo podemos cumplir, muy bien. Pero si nosotros podemos ver que los chicos no saben ni multiplicar ni dividir y les ponemos a enseñar y terminan el año sabiendo multiplicar y dividir, es un logro para nosotros. Más que todo. Más que el objetivo de Nación. El objetivo de Nación se le impuso de Nación porque no ve la situación de cada uno de los chicos. Cada uno de los chicos son distintos y el hacer que pasen de año estaría muy bueno pero el obviar estaría como medio...no estamos haciendo nada.

-¿Qué cambiarías?

-¿Qué cambiaría en el programa? En el programa...no, en realidad en el programa nada. Porque siempre que necesitábamos algo estaba María José, estaban los coordinadores, trabajando a full. Si surgía algún inconveniente o algo que no sabíamos manejar de los chicos se los comentábamos, está Malila, está los coordinadores de matemática y lengua. Siempre que hemos necesitado algo María José nos ha dicho bueno, hagamos una reunión. Si necesitábamos prever algo, un aspecto social, Malila. Si necesitábamos saber algún aspecto de las materias sea lengua o matemática...asi que cada vez que hemos necesitado algo, por lo menos yo, he llamado a María José y ella misma me ha dicho "Las tutorías son tu espacio. Si querés pasarte una hora charlando con los chicos, pasate. Si querés pasar toda la tutoría charlando con los chicos, pasate." Porque lo que nosotros tenemos que tener es una buena relación con ellos. ¿Y vos estás de acuerdo con eso? Si, yo estoy de acuerdo porque ha sido muy buena la idea. A mi me gusta porque la paso bien, buenos momentos con los chicos, los conozco bien, hablamos bien, me cuentan un monton de cosas, hacen un monton de cosas que no las hacen cuando están con un profesor, y al mismo tiempo veo, tratamos de enseñarle algo. En realidad enseñarle no, de rever algo que no entendieron. Y ha servido. Por lo menos a mi me ha servido. Y del programa no cambiaría nada porque María José está ahí, siempre al pie del cañon tratando que...de donde lo puede sacar. Y los coordinadores también.

**MARCELA –30 años – Estudiante de Psicología
10 de diciembre de 2008**

- Contame cómo te enteraste del programa. ¿Cómo entraste en el programa Aprender Enseñando como tutora?

- Mientras buscaba trabajo también iba a la facultad para averiguar del cursillo. Una vez que ingresé andaba dando vueltas y vi un cartel que era del programa de voluntariado donde decía las actividades que uno podía hacer de forma voluntaria. En esos estaba el proyecto de tecnología informática, el de matemática y el Abracadabra. A mi intereso el de las clases de tutoría, en matemática, ya que estaba más o menos en eso, porque soy profesora en Educación Tecnológica. Bueno, tome la dirección donde tenía que averiguar y fui al pabellón. Estaba María José y estaba una chica Renata. Que estaba en tecnología informática, era ella la coordinadora en ese momento. Y bueno después fue ella la que me hizo la entrevista. Para tomarme los datos, el teléfono, explicarme un poco de lo que trataba, todo el tema del voluntariado, Y bueno después me la presentó a María José que me dijo que era la coordinadora de los tutores en matemática de los colegios. Una de las cosas que me interesaba era entrar en los colegios, ya que no conocía, de ninguno acá, y tenía que hacer los trámites para inscribirme en el Ministerio de Educación de acá.

-¿Para poder dar clases?

- Claro, sí. Y eso tarda un año. O sea te inscribís en una determinada fecha en los primeros meses del año, en enero, febrero, marzo, abril puede ser; y al año siguiente recién salís en un listado por un orden de mérito por los cursos que presentás y eso. Así que bueno me pareció interesante de dar las clases de tutoría en los secundarios, que eso es xxxx. Me dijeron que me iban a mandar por mail para cuando se abrieran las convocatorias y nos conociéramos, te cuentan que colegios estaban, si nos interesaban para tomarlos o dejarlos. Con el tiempo recibí el mail, en abril, mayo. Me presenté y nos explicó un chico que estaba de coordinador, no me acuerdo cómo se llamaba ahora, quién es. Y nos presentaron a todos los xxxx nos iban presentando de a uno, por qué queríamos dar las clases, qué nos interesaba, qué parte del proyecto de voluntariado nos interesaba. Bueno yo elegí el de las tutorías y el colegio IPEM 20. Porque el colectivo, el A3, me deja justo y me deja en donde vivo yo. Digamos, como no era de acá no conocía mucho tampoco. Y bueno fui al colegio que era el Marqués de Sobremonte, y empecé con Gabriela que era la referente de ese momento; y me presentó a los chicos, era primer año. Y al principio eran más o menos como 12 chicos, 11/12. Después se fueron mermando y quedaron 6 o 7 chicos que fueron con los que estuve en el primer cuatrimestre.

- Contame del primer día. Primero ¿qué esperabas? ¿Qué esperabas encontrarte? ¿Qué expectativas tenías antes de ir al colegio por primera vez?

- Estaba re nerviosa. Y como no sabía cómo se mueven en los colegios acá de Córdoba, y bueno, por ahí me esperaba chicos tranquilos, unos chicos terribles con esa ansiedad de los adolescentes de ir a xxx. Bueno cuando fui, llegué temprano y estuve esperando bastante tiempo. Y bueno cuando entré no sé, esperaba chicos de primer año como más inocentes, más chiquitos. Y no, me encontré...eran todas nenas con maquillaje, como si fueran chicas más grandes. Entonces yo decía ¡son chicas de primer año!

- ¿A vos te habían contando algo de cómo era ese colegio?

- No, no tenía idea. Donde era Marques de Sobremonte y bueno, son colegios urbano-marginales así que bueno...no, yo esperaba para un primer año, esperaba chicos como más chiquitos. Si, no. Me di

con chicos que son como muy maduros para la edad que de ellos. Así visualmente, ¿no? Después el comportamiento sí, tremendos. Estuvieron como medio tranquilos el primer día, el segundo día que fui. ¿Y qué hiciste el primer día con ellos? Me presenté, les pregunte el nombre a cada uno, si tenían carpeta, como venían trabajando con el profesor, quién era el profesor de matemática. Bueno, pedirles los datos a ellos, la edad, si eran repitentes o no. Y no, estaban tranquilos. El primer día estaban tranquilos. La segunda clase más o menos. La tercera se sumaron otros chiquitos, más que nada nenas. Las nenas eran fatales. Más que los varones. Los varones estaban sentados ahí tímidos, sentaditos. Las nenas eran muy tremendas. Y no, les pedí la tarea y ver para que vayan completando. La mayoría no tenían carpeta, traían un cuadernillo con el que ellos estaban trabajando. Y hacían ahí algunos ejercicios. Y bueno, les explicaba eso.

-¿Ahí estabas con Ruth o estabas sola?

- No, estaba sola. El primer cuatrimestre estaba sola. El segundo ya me cambié con Ruth. Una porque me cambiaban los horarios en la facultad y me coincidían con el que estaba yendo. O sea, en ese horario no podía. Y mi trabajo, yo trabajaba de miércoles a lunes. Y el único día libre que tenía eran los martes que fue el día que tome para dar las tutorías. Así que bueno, no, no podía. Después cambie ese día libre por un jueves. Y ahí me coincidía con Ruth.

- Bueno, pero volviendo: cuando estabas sola, entraron más chicas mujeres. Pero fatal.

- Terribles ahí. Bueno, ellas estuvieron un tiempo, porque había unas nenas que iban a molestar. Y bueno, trataba de hacerles actividades, cosa de que estuvieran ahí y no al frente, porque al frente había una plazoleta donde los chicos se iban. Por lo general siempre se veían chicos ahí. Y bueno, y el tema del proyecto, viste de la contención, que se yo. No era netamente ir a dar clases. Podías hacer los juegos, o hablar de lo que ellos quisieran hablar, algunas inquietudes que tuvieron. Así que bueno, trataba de que estuvieran ahí. Pero...no, después dejaron. Xxx referente le avisé, xxx un proceso ellos, que supuestamente le avisaban a los padres. Pero después decidieron que no, que los padres no los iban a mandar porque no se hacían cargo, entonces dejaron de ir algunos chicos y bueno, mejor.

-¿Quiénes no se hacían cargo, los padres o los chicos?

- No, los padres no se hacían cargo de lo que Gabriela hablaba con los padres de estos chicos de la conducta que tenían, de que no hacían la tarea, y bueno que ellos estaban trabajando y que no podían y que los mandaban al colegio, y bueno. Así que el colegio tampoco se quería hacer responsable de esas horas que eran en contra turno de los chicos. Y bueno así que después decidieron, no sé si los padres o el colegio, pero no iban las nenitas estas. Por lo general pasa en las clases, que son voluntarias. O sea, hay chicos que los aprovechan y chicos que no.

- Y después de que se fueron estas chicas ¿qué pasó con las tutorías?

- Y fueron como más tranquilas. O sea, se les podía dar clases, yo siempre les daba un pequeño recreo porque eran dos horas reloj que yo tenía que estar con ellos. Les daba un pequeño recreo, salían al patio, volvían. Tampoco podía ser mucho tiempo porque al ser en contra turno podían molestar en los otros cursos.

-¿Dónde dabas las tutorías?

- En la sala de profesores o en un laboratorio que tenía el colegio. Por ahí el espacio era muy chiquito también, la sala de profesores. Para bastantes chicos. Y el laboratorio era más grande, ahí se podía trabajar mejor.

- Describe un encuentro. Una clase típica.

- Bueno llegaba, conversábamos un ratito de cómo les estaba yendo con la materia, en matemática y en las otras. De que notas iban sacando... primero bueno matemática porque era lo que yo daba, y después las otras materias para ver si iban avanzando como para pasar de curso, como para que se abran un poco y charlar con ellos. Bueno, después les pedía qué temas iban viendo; algunos si tenían evaluación porque faltaron o los chicos tenían una evaluación en esos días; ellos me decían en qué tema los iban a evaluar. Y agarraba les daba ejercicios. O sea, agarraba la carpeta primero, veía alguno que no hayan resuelto con el profesor y se los daba y se lo iba explicando. Y después les daba ejercicios y ellos iban resolviendo. Y también una tipo prueba así para ver si entendieron o no y explicarle a cada uno.

-¿Cuántos tenías más o menos en promedio?

- 6 o 7. La primer etapa...el primer cuatrimestre, la primer etapa me quedé con 6 o 7 chicos, más o menos por ahí.

-¿Cómo era tu relación con ellos?

- Buena, más que nada eran nenas. La mayoría eran nenas. Un varón iba conmigo. Y no, bien.

- O sea, hacían la tarea, respetaban las consignas...

- Sí. O sea, los que quedaron sí. Se les explica el primer día que es una tarea voluntaria, ¿no? y que depende de ellos. Uno no va ahí a obligarlos. Tienen que ir porque a ellos les interesa la materia, les interesa aprobar lo que se les está explicando. Tienen de lengua también, bueno van con otro tutor. Por lo general los que quedan son los que te hacen la tarea, van porque ellos quieren. Porque los padres se comprometen a mandarlos.

- Y antes cuando estaban estos que no eran muy... ¿Cómo era la relación?

- Y no, ahí... O sea, con las chicas bien. Pero tenían eso de estar molestando a los compañeros todo el tiempo. Hacían uno o dos ejercicios pero después molestaban.

-¿Qué hacías vos frente a esa situación?

- Y bueno, trataba de hablarlas, de pararlas, sentarlas del otro lado. Y bueno y a veces no podés. Xxxx decirle que se yo "No, andate"...No, no me daba.

-¿Cómo te decían? ¿Te decían profe o te decían por tu nombre?

- Yo me presentaba como Noelia. Pero ellos por lo general me decían profe. Algunos Noelia, otros profe.

-¿Cómo pensás que te veían? ¿Qué eran vos para ellos? Para vos.

-¿Qué era yo para ellos? Si, no sé, iban y me preguntaban las dudas. Por ahí conversaban un poquito pero...pero no, no sabría decirte cómo me veían. Porque algunos venían y me decían "Noelia vení explicame", otros "Profe expliquemé".

- Al principio me dijiste que estabas re nerviosa. ¿Y después? ¿Cómo fue la evolución?

- Después ya los fui conociendo. Ya iba a un lugar que lo conocía, conocía el movimiento, ya era más o menos xxx el de los preceptores, el de los profesores. Y conocerlos a los chicos. Así que ahí fue más tranqui.

- **Ahora te voy a pedir una definición de las tutorías. Y del ser tutor. Como por ejemplo. Yo soy una amiga tuya que no sé qué estás haciendo, no tengo idea. No sé qué es el proyecto, no sé nada. Y yo te digo ¿Qué es esto? ¿Qué es la práctica de tutoría? Vos me decís “yo soy tutora”. ¿Qué es eso? ¿Cómo lo describís?**

- Y para mí eso siempre fue complicado. Pero no sé. O sea cuando se lo explico a alguien siempre le digo es brindar algo que vos conocés y transmitirlo a alguien que lo necesita. Que puede ser en el secundario, en el primario, para adultos. Que hay en otras tutorías. Pero para mí es básicamente eso: transmitir un conocimiento que tenés para que la persona, en este caso, un adolescente que está en un curso de 30 chicos o más, quizás no puede entender al profesor de una forma más personalizada, está el tutor que lo ayuda; para que no se frustre también. Porque hay muchos chicos que no aprenden en el aula, o porque están estos chicos que molestan, que desorganizan toda la clase; o porque realmente no logran concentrarse cuando les están explicando en la pizarra. Y bueno el tutor está para eso, para ayudarlos y que no se frustren, dejen el colegio, se lleven tantas materias.

-¿Qué es lo que más te gustó?

-¿De dar clases o de los chicos?

- De la tutoría, de lo que hiciste ese primer semestre sola.

- Y el compartir eso con los chicos me gustó mucho. Porque tenía miedo, no había trabajado así con adolescentes. Y el hecho de que vengan y te digan bueno si, aprobé, me fue bien...

-¿Qué pensás que se llevaron? ¿O qué esperás que se hayan llevado?

- Y no sé espero que hayan valorado que una persona va para ayudarlos sin ningún interés. Que eso preguntan ellos. “¿Por qué vienen?” “¿Y ustedes quienes les pagan?”. Al principio cuando vos te presentás ellos te preguntan “¿y ustedes por qué vienen?” “¿Quién les paga?”. Y bueno, no, vos tenés que explicarles que a vos nadie te paga. Que vas porque es una tarea que querés hacer, no sé, devolver algo. Devolver la formación que vos recibiste. Y se quedan pensando o algunos se burlan “¿¿por qué trabaja gratis?!”. ¡Y sí! Vos los mirás y les decís “No es un trabajo, estoy haciendo algo que quiero hacer. Como cuando vos querés jugar. A vos nadie te paga por jugar. Lo hacés porque querés”, viste una cosa así. Entonces vas sacando ejemplos ahí en el momento como para explicarlos y que ellos entiendan.

-¿Y entienden o no entienden?

- Y yo creo que sí. Que los que se quedan, que te hace la tarea, hacen ejercicios, y van continuamente, creo que son los que entienden y les queda eso. Valoran la tarea que hacés.

- Y vos antes de dar clases a estos chicos. Allá en Jujuy, ¿habías trabajado como profesora en tecnología? ¿O no?

- No.

-¿Era la primera vez que vos estabas frente a un aula con chicos?

- Frente a adolescentes sí. O sea, estuve dando en minoridad y familia, integraba el gabinete psicopedagógico y yo daba ayuda escolar pero a chicos de primaria. Bueno pero tenias entonces un poco de experiencia parecido a las tutorías. Claro. Esto de dar clases, de explicar los temas. Si, dar clases así no. Explicar temas personalizados sí. Digamos que por eso me interesó también cuando me lo explicaron, a qué se debía. Porque yo venía haciendo una tarea de...Donde trabajaba eran chicos

con problemas de aprendizaje, o problemas familiares. Entonces los tenía uno por uno, banco por banco, no era que tenía que explicar así en la pizarra. Y en la tutoría por el espacio que me daban por ejemplo la sala de profesores no tenía pizarra. Así que uno tiene que adaptarse al lugar que la escuela te puede brindar.

-¿Y cómo hacías?

- Era explicar en una hoja...Ponele que los chicos estaban sentados ahí, ponía la hoja al medio y les explicaba. Y después a cada uno. Les daba un ejercicio que los resuelvan solos. Y bueno, los que no lo entendían iba banco por banco explicandolé, para que lo puedan sacar bien. Y después bueno, darles ejercicios generales y a ver quiénes sacaban y quiénes no.

- Pasemos ahora a la segunda etapa. Porque también fue muy diferente para vos estar sola y después pasar a tener una tutoría compartida. ¿Eran los mismos chicos?

- No, Ruth trabajaba con otros chicos, me parece que estaba con primero y segundo también. Y bueno, yo avisé en el colegio, les avisaron a los chiquitos estos que tenía. Yo iba los días martes, después pasé a los días jueves. Y que iba a estar con Ruth. Y a ella ya algunos chicos la conocían, porque el año anterior creo, ella estuvo. No estoy segura. Y sí, fue distinto.

-¿Cómo fue? ¿El primer día cómo estabas?

- Bueno el primer día fui y también la espere a Ruth. Fui y digo bueno, ¿vendrán los chicos que yo conocía? Xxxx había chicos dando vueltas que no conocía. Entonces no los llamaba a que entren. Yo estaba en la puerta del colegio y ellos estaban en el patio del colegio. La sala de profesores quedaba para el lado del patio, donde xxx. Bueno, y no los llamaba y yo estaba ahí parada y me miraban. Y después se acercaron a preguntarme “¿Viene Ruth?”. Y ahí dije sí, ya viene. Esperen un ratito no se vayan. Cuando vino Ruth fue así una cosa de nervios porque yo casi no la conocía a ella. Sólo de vista. Así que cruzamos un par de palabras ahí en las reuniones pero muy poco. Y es distinto porque ya estaba sola, ya me había adaptado...a la forma de explicar yo. Xxx ella bueno a ver cómo manejarnos. Porque yo pensaba que coincidíamos en horario xx aulas distintas. Y no, nos dieron el mismo lugar ese día. Porque la referente no comunicó bien, no sé. Bueno, nos dieron el mismo espacio, la sala de profesores. Y ahí metimos a todos los chicos.

-¿Cuántos eran?

- Y no, ese día no fueron muchos, habrán sido 8 o 6. No, pero no eran demasiados. ¿Después se sumaron más? No, era por etapas. O sea, ya venían cuando tenían que rendir exámenes, venían 10, 12 chicos. Xxxxx Los chicos que yo tenía pasaron con otro tutor. Porque había varios tutores. De matemática y lengua. Bueno, pasaron otro día, porque ese día les coincidía con gimnasia. Y era el día que yo podía porque si no, no me daban permiso. Xxxx ponele, los 6 que venían capaz que quedaron 4. 5, algunas veces venían, porque no tenían otra actividad y caían todos. Y los chiquitos que ella tenía. También deben haber sido 4 o 5. Y no, bueno, algunas veces con ellas hacíamos juegos. ¿Viste los juegos que hacés como el tutti frutti? Pero con números. Con raíces, sacar la raíz cuadrada, los exponentes... Estaba bueno.

-¿Se enganchaban los chicos?

- Sí. Era cuando viste ya empieza a hacer calor que ellos quieren estar afuera, que no quieren estar adentro, como que se ponen más inquietos. Entonces hacíamos ese tipo de juegos. Y si no fuimos compartiendo así. No dividimos a chicos. Estos chicos están con vos, estos conmigo, vos explicales esto. Xxx bueno a ver. Hoy voy a xxx tal cosa y qué tarea tienen. Íbamos viendo todo.

-¿Y cómo te sentiste teniendo una tutoría compartida?

- Bien. Al principio como te dije nerviosa. Y después bien porque, ponele, si yo tenía dudas acerca de algún ejercicio tenía a quién preguntarle; y ella si tenía dudas bueno. Nos preguntábamos, nos consultábamos, para ver qué ejercicio les dabamos. Pero no, estaba bueno.

-¿Y los chicos cómo respondían? ¿Cómo era la relación con los chicos teniéndolas a ustedes dos?

- No, era - buena. Buena.

-¿No eran revoltosos, no...?

- No, era más una cosa... como ella tenía algunos chicos de segundo, las chicas de primero como que presumían más, o estaban como más tranquilas, ahí mirándolos. Pero no, fue bueno, fue linda la experiencia.

- Bueno, para cerrar te pregunto sobre el programa. **Qué te parece el PUENTES. El PUENTES o el Aprender Enseñando. El programa.**

- El programa en general me parece bueno. Este año pusieron otra, o sea, cada año sacan una revista. Urdimbre se llama. Y es como una evaluación que uno va a haciendo sobre todo el programa. A mí me parece que está bien coordinado, y aparte es como que te contiene mucho. Por ejemplo, María José, que es la coordinadora, está hasta las nueve de la noche algunas veces. En ocasiones no me sentía bien, como que los busco a ellos. Y salgo de la facultad y me voy a pabellón y conversamos, tomamos mate. Para mí son los amigos que empecé a tener cuando llegue acá y que son los que mantengo. Cosas personales, Por eso lo hice el año pasado y era el único día que tenía libre si no podría haber agarrado...

No, en particular no. Porque estuve el año pasado y este año en el Dean Funes, y no. Me gusta. O sea me ayudó mucho. Una porque yo empezaba a dar clases este año. Y el hecho de haber empezado el año pasado me daba una idea de cómo era el panorama de cómo se mueven los colegios. Dean Funes también bastante bien.

- Bueno, volviendo al programa: ¿cambiarías algo?

- No. No, lo pensé pero digo: ¿qué cambiaría? Una porque a mí me da muchas libertades, porque si yo no puedo ir a las reuniones llamo por teléfono o me acerco otro día. Y me lo permiten. O sea, no es una cosa estricta. Si bien es voluntario, te lleva a esto de que vos adquieras la responsabilidad; como los chicos ¿viste? O sea, si querés aprender y te interesa que te expliquen y te ayuden, vení. Nadie los obliga. Y a nosotros tampoco, nadie nos obliga a hacer esta tarea. No te dicen "Tales días hay reunión y tienen que estar acá". No, si vos no podés, o tenés clases en la facultad o tenés un examen, no te obligan. Te podés acercar otro día para enterarte de qué temas se trataron. Constantemente los mails te los están mandando. O por teléfono. Te comunican de las reuniones, o lo que vos quieras saber. Pero es una cosa, si a vos te gusta, vas. Pero lo hacés con responsabilidad. Si les decís a los chicos voy tal día de 10 a 12, bueno vas de 10 a 12. Si ese día no pudiste porque tenés examen en la facultad, llamás al colegio, siempre hay un referente en cada colegio, y les decís no puedo ir, un día antes. Y ellos pasan por los cursos y les avisan a los chicos. Así que no, me parece bueno. No le cambiaría nada, por lo menos por ahora.

**LAURA –23 años – Estudiante de Cs de la Educación
14 de diciembre de 2008**

Contame cómo empezaste y cómo te enteraste del programa. Por qué te interesó... Cómo fue el comienzo.

Me enteré por una compañera de la facu que vio unos cartelitos que invitaban a participar del programa. Ella fue a la reunión, y ahí le contaron que era para dar apoyo escolar en las escuelas y que necesitaban gente para dar apoyo escolar en lengua. Entonces me preguntó si me interesaba y yo le dije que sí, que yo la acompañaba y me dijo "Bueno, acompañame a la próxima reunión y te cuentan de que se trata". Y bueno, entonces fui a la reunión y me inscribí.

Y vos elegiste el cole, te lo dieron ellos... ¿Cómo era la designación?

No, vos podías elegir el colegio y los horarios. Porque todos los años están ahí disponibles los horarios y los colegios. Entonces vos elegís en qué colegio te conviene más. Y a mí me convenía el IPEM 120 porque me quedaba cerca y bueno, aparte quedaba cerca de la facu.

¿Y el primer día cómo fue? Primero ¿qué esperabas? ¿Qué expectativas tenías antes de empezar con los chicos?

Nada, me daba miedo. Que me preguntaran algo que no les pudiera contestar. Pero fui, me atendió el vicedirector, me llevó al aula, donde íbamos a hacer las clases, un aula de contraturno, en el último piso de la escuela, un aula chiquitita. Y bueno, y me presentó a los chicos y yo había hecho unas actividades para que hagan. Para más o menos lograr que empezaran a escribir.

El primer día. Ya directamente habías ido preparada.

Me llevé una historia, para que ellos le pongan el título y...una historia cortita era. Y para que puedan seguir escribiendo o el final o lo que se les ocurra. Para que puedan continuar la historia con lo que se les ocurre. Y me costó que hagan eso porque no querían hacer nada.

¿En ese momento cuántos eran? ¿Eran cinco o había más?

No, cinco. La mayoría eran chicas. Había dos nenes.

Y no querían.

No, no querían. "No, no sé que poner" me decían. "No se me ocurre nada", "No, no me sale." Bueno leímos, yo les leí la historia porque ninguno se animaba a leer en voz alta. Les leí la historia, les leí la historia y bueno, me la llevé para corregirla, para verla, y bueno eso fue todo el primer día. Y ahí, ah, les pregunté cómo estaban en el colegio, cómo eran sus notas, si tenían alguna materia previa. Eran dos segundos distintos y estaban viendo cosas distintas. Entonces les pregunté en qué querían en que yo los ayude, que la próxima vez les traía materias de lo que ellos necesitaban. Y bueno, y ninguno de ellos traía la carpeta ni nada, así que no pude hacer mucho más que eso. Y al otro día volví...

¿Cómo te sentiste ahí cuando te fuiste? Con todo esto que esperabas y miedos y que se yo, y ese día, así....

En realidad me costó que escriban, que hagan las cosas. "No, no me sale nada", "No, no se me ocurre", "No, no se me ocurre qué título le puedo poner a la historia". Y... ¿cómo me sentí? Después de estar ahí "Dale, dale, hacelo..."; bueno, salieron cosas lindas.

Bueno ¿Y después cuando volviste el segundo día?

Después fueron menos chicos y me parece que empezamos a trabajar oraciones, no me acuerdo bien. No, ahí estábamos con los dialectos. Peor no lograba que ninguno me dé el libro. Ya era la segunda clase y ninguno me traía el libro de lengua, ni la carpeta, nada. Y a la tercer clase recién ahí me aparecieron con el libro. Ah y tenía un grupito de amigas que en una época se pelearon; muy gracioso. Se pelearon por un chico, no sé qué, y una dejó de ir y la otra seguía yendo. Y después se amigaron y fue. Iban, chanchas amigas. Y después de novios así también, que las chicas tenían y llevaban a los novios y estaban ahí.

¿Qué edad tenían? ¿13?

Ellas tenían 13 y los chicos 15, 16.

¿Pero iban y hacían la tutoría o iban a molestar nomás?

Iban... no, iban y hacían.

¿Pero de su año o las ayudaban a ellas, cómo era el tema?

Hacían la tarea de lengua. Lo que estaban viendo en lengua.

¿Cómo era tu relación con esos cinco chicos?

Me costaba mucho la relación con los varones. Porque no, no querían, no sabía yo como llegarle a ellos, no sé, es una contradicción. Porque yo dije, en realidad con las que más me va a costar es con las chicas. Pero no, me costó más establecer un buen vínculo con los varones. Porque no me hacían caso, no querían hacer nada. Y en el último tiempo de las tutorías los varones no iban más. Aparecían así un rato y se iban.

¿Y vos los dejabas irse?

Sí. Porque si no me alborotaban a las chicas. Entonces, bueno.

¿Te decían profe o te decían Vero, Verónica?

Me decían profe. Y no con las chicas re bien la relación.

¿Y cómo fue la evolución en el tiempo? Entraron más en confianza, cómo te trataban, te trataban de Usted, de Vos... No al principio de Usted. Las primeras clases. Hasta que una se acercó y me preguntó: "Y usted, profe... ¿Cuántos años tiene?"; y le digo: "Tengo 22.". "Ah, es grande entonces!".

Contame un encuentro típico. Cómo era un día de tutoría, qué hacían. Llegaban, me contaban cómo andaban, con los novios, qué habían hecho en la semana, si tuvieron prueba de cualquier cosa, cómo les estaba yendo, qué materia tenían baja. Y bueno la relación con los padres, que se habían peleado con los papás.

¿Vos les preguntabas al principio sobre eso?

No, ellos solos me contaban. Aparte en la misma clase saltaban así. Ah el tema de muchos también es qué comieron, porque muchos de ellos se llevaban por ejemplo galletitas o algo para comer, y poníamos entre todos y comprábamos algo para comer ahí, porque era a la una y media y ellos salían de la escuela a las doce y media y se quedaban ahí, esperando, hasta la una y media; y a veces comían ahí en la escuela o se iban a la casa de una de las chicas que vivía cerca. O a veces ni comían. Y... esos

eran más o menos los temas típicos que empezábamos las clases. Después, en el último tiempo me preguntaban, de dónde era; como yo venía de la universidad, entonces te preguntaban por qué lo hacía, si a vos te pagaban algo por hacer esto, y bueno, era como que... Una de las chicas me decía "Ay profe yo tengo un primo que va a la universidad. Y se la pasa estudiando." O un amigo, un amigo era. "Y que está estudiando todo el día.", dice. "Y encima usted viene acá y tiene que estudiar todo el día. Viene acá y nos da clase, y no le pagan nada. ¡Ay no!". Y ahí a veces cuando me hacían enojar los chicos o no hacían las cosas, siempre "No, que la profe viene de buena onda acá, y vos, no hacés nada".

¿Y qué les explicabas vos cuando te decían que a vos no te pagan? ¿Cuál era tu respuesta frente a ese planteo?

Y que yo venía porque los quería ayudar a ellos, porque a mí me gustaba hacer eso. Después que pasó el tiempo, ya más a fin de año, éramos más amigos que... Y hacíamos más que nada juegos. Pero aparte ya estaban cansados a fin de año.

¿Juegos comunes o relacionados con lengua?

Hacíamos tutti-frutti de sustantivos, verbos, adjetivos. O escribían cuentos, recortaban revistas, buscaban en revistas y después hacían cuentos, o escribían esas... no sé cómo se llaman, escribe una oración, y el otro sigue con la palabra que terminó la otra oración y empieza otra oración... Eso le gustaba a los varones. Pero lo que me pasaba con eso es que me ponían palabras... malas palabras. Y eso les encantaba a los varones. Yo lo que les quería hacer entender que a veces hay veces que tienen sentido, y otras que no tienen nada, no tiene coherencia lo que escriben. Y no, y los chicos... Pero les gustaba, igual escribían. Escribían un montón. Y una vuelta cayeron y estábamos haciendo y quedaron fascinados. Y a la otra clase volvieron a ir y estábamos haciendo otras cosas. Y ahí "Pero profe por qué no hacemos lo que hicimos la otra clase, que estaba mortal!", "No, no. Eso lo vamos a hacer otro día". Entonces se iban.

¿Y las chicas te respondían a las consignas o no?

Sí las chicas sí,

Y ponele cuando te tocaba leer una mala palabra, o decían una mala palabra. ¿Cuál era tu reacción?

No, porque se los hacía leer a ellos. El que empezaba a hacer la oración leía el cuento. Y leían ellos. Pero no, yo no me reía y les preguntaba. Qué quisieron poner porque no entendía, oraciones que no entendía. Entonces les preguntaba. Incluso a ellos les daba vergüenza leer. Entonces lo leían muy despacito y se reían, o era más lo que se reían que lo que estaban leyendo. Pero ahí ya cuando se empezó a poner muy, muy, muy sucio "ah no" le digo "eso no es, damela porque...".

¿Alguna vez te tocó así como que poner...? Pegarles un grito, o... No sé si pegarles un grito, pero que estén muy alborotados y no poder manejar la clase o.... ¿Algo de eso?

Sí. Si pero ahí ellos mismos me ayudaban o había algunos que les decían... Y más que nada yo les decía, "Bueno chicos si no quieren estar acá, vayansé porque molestan a los compañeros que quieren estar." Eso más que todo. Porque molestaban, le sacaban las cosas a las chicas... porque no llevaban nada, no llevaban lapicera, nada. Les pedían las cosas y se las guardaban....

¿La carpeta?

No, ni. No tenían.

¿Y vos frente a eso cómo volvías a tu casa?

No, bien. Que se yo, porque más de rescatar ese año fue la tarea que hice con las chicas. Y ahí me re desilusioné con los valores porque no puede ser que no los pueda manejar. Que no encuentre la forma de poder hacer que hagan algo. Y no pero no pude. Y no pude. Lo único que logré que hagan fue el juego ese.

Yo soy una persona externa tuya, una amiga tuya que no sé lo que estás haciendo. No sé qué es ni nada. Te pido que me describas, que me definas qué es una tutoría y qué es un tutor. ¿Cómo lo describís?

El tutor es una persona que va voluntariamente a ofrecer y a ayudar a estos chicos del secundario que tienen materias bajas o necesitan que alguien les explique de otra forma que no sea la misma que el profesor en el aula que a veces tiene, tiene muchos alumnos, y les explica a los primeros tres de adelante porque lo sobrepasa la situación áulica. Y además que pasa pocas horas en la escuela. Entonces estos chicos van al espacio de tutoría que es donde se encuentra este tutor que les ayuda y no les explica como el profesor, y la brecha generacional que hay entre el profesor y el alumno es completamente distinta a la que hay con un tutor, que es mucho más joven y mucho más cercano a otras vivencias que no las tiene un profesor.

¿Y cómo era, esto de la distancia que decís que hay entre el profesor y los chicos y no hay con el tutor? ¿Te jugaba en contra o no? Eso tiene sus momentos. Y también lo bueno, de las tutorías es que son menos chicos. Es un espacio más personalizado que una clase normal. Y bueno, tenía sus cosas positivas, esto que somos más jóvenes, porque a nivel afectivo y a nivel compañero y...les generás otra cosa a los chicos distinto a un profesor, que se yo, que vaya con otras ganas u otra cara a la escuela, y a la vez el no tener experiencia con los chicos y no tener manejo de grupo. Esto que me pasaba con los chicos, con los varones, esto de no saber cómo tratarlos para que se enganchen en una actividad. Porque no la encontré y no la encontré. Ahí me jugaba en contra. Pero tampoco para que me tire a bajo, pero capaz que a partir del juego los pude enganchar más o menos. Pero después es como que no hay una continuidad, de esa actividad, pensarla mejor yo, eso puede ser, algo parecido, y no tan la actividad de clase, capaz que hubiese sido distinto. Pero bueno, no me di cuenta.

¿Alguna anécdota? ¿Algo que se dio, que te acuerdes....? O fueron todas las clases iguales y no había cambios. Si, hubo una, que se me escaparon, una parejita, unos noviecitos, porque les daba recreo. A veces había muchos y querían un recreo. Dos horas no se podía, viste? Y les digo bueno, vayan un ratito afuera y vengan. Vayan a comprar algo a la cantina y vengan. Bueno se habían ido para afuera y bueno, estaban dos chapando afuera. Así entraron todos y estos se quedaron afuera. Así que los tuve que ir a buscar: "Che vengan!". Eso fue muy gracioso. Y ese mismo día que se escapo el chico, que estaban los chicos grandes estos, que no sé si era el novio era. Eran dos amigas. Una era más pulposa, y la otra era linda, flaquita flaquita porque todavía no se había desarrollado. Entonces el chico le dice, "eh vos!", como diciendo "fea" o que se yo...espárrago, fideo, no sé cómo le dijo. Así adelante mío. Y yo le digo "Che, y vos quién sos, Brad Pitt para tratarla así?" Y después me di cuenta que no podía tratarlo así tampoco al chico. Después me sentía re mal por haberle dicho eso al chico. Es que no sabía cómo defenderla a la chica. ¿Qué me estabas preguntando?

Del programa. El Aprender Enseñando y el Proyecto Puentes. Una apreciación. Qué te parece, si funciona, si no...

Porque los objetivos del Aprender Enseñando fueron cambiando. Es lo que yo siempre hablaba con la Jose. Porque en realidad si yo me pusiera a pensar críticamente, lo que estoy haciendo dentro del

Programa Aprender Enseñando, de Nación y por qué viene, y que se yo; yo no estoy de acuerdo en que hagan este tipo de espacios para cubrir algo que el Estado no está cumpliendo. Por qué el Estado no forma a estas particulares para los alumnos, o ponen más horas en las clases, o... pueden hacer un montón de cosas y no las hacen entonces buscan estos espacios como para que nosotros vayamos a cubrir esos huecos. No está bueno. Por ese lado. Pero por otro lado, después se fueron cambiando los objetivos y no fue el apoyo escolar que era el primer año. Después era más contención, era más contener a estos chicos, que levanten las notas. El año que yo ingresé. 2007. Cuando fueron los chicos a Mar del Plata.

¿Y te parece que funciona?

Me parece que si lo hacen bueno sí va a funcionar. Pero como que necesitan más gente. Y es difícil, que se yo, las relaciones y los vínculos entre el tutor, el referente de la escuela, el docente de los chicos, los chicos. Y cualquier programa u organización que esté afuera de la escuela no? Capaz si lo hacen en algún lugar que haya más vinculo entre los actores. La escuela, o el barrio. Alguna organización del barrio, que le de otra cara, y como que sea más familiar y no tan escuela así. Los directores por ahí están pocas horas y a los tutores ni los ve.

¿Vos conocés a la profe de lengua? No nunca la conocí.

Bueno nunca viste una carpeta tampoco...

Sí vi una carpeta. Había una chica que iba el último tiempo, que ella tenía la materia aprobada todo, pero ella iba porque le gustaba. Y ahí hacía la tarea.

¿Y cómo les fue a estos chicos? Levantaban la nota así, a veces.

¿Qué te gustaría que se hayan llevado de la experiencia?

Se llevaron que se tienen que poner a estudiar. Porque si no, no iban a poder terminar el secundario, no iban a poder llevar las materias. Eso sí se lo llevaron. Pero a eso lo sabían de antes también. Y como experiencia es otro espacio que les da la escuela, en donde se sentían cómodos.

¿Y cómo pensás que te veían a vos?

Y a mí me tenían como... Por más que a los varones, por más que me faltaba la relación y el vinculo con ellos, nunca me faltaron el respeto. Eso estuvo bueno y yo decía que me veían...que les genero un poco de autoridad, aunque tengo menos carácter que... Pero yo creo que me veían como que alguien que los iba ayudar, a darles una mano, en la materia.

¿Y en cuanto a los otros tutores? Comparando tu experiencia con la de los otros, los otros más o menos llevaban las tutorías igual que vos o tenían otras técnicas... ¿Cómo te veías vos en relación a los otros?

Yo me acuerdo que ese año aprendí un montón de cosas de la Yani. Que ella me enseñaba y me ayudaba. En realidad me ayudó más los encuentros entre tutores, para darme ideas de actividades y de cosas, que con Judith. Porque igual Judith yo tenía un inconveniente de materiales que no encontraba, la llamaba y tenía el material. En eso sí, no me faltó. Pero está bueno por eso. Los encuentros que hacíamos también. Era como que hacer catarsis, que a ellos les pasa lo mismo. **Y bueno para terminar ¿Qué te llevaste vos de la experiencia?**

¿Yo? Que yo pensé que me iba a pensar explicar las cosas. Y me di cuenta que tengo mucha paciencia para explicar y lo lindo que te digan cosas como "ay profe ahora sí lo entendí. Ahora sí me sale".

**TOMAS –25 años – Estudiante de Profesorado de Biología.
17 de diciembre de 2008**

- Contame cómo empezaste en la tutoría. Cómo te enteraste del Programa, cómo empezó todo.

- La verdad yo empecé...En sí en el programa empecé dos años atrás. Yo empecé las tutorías en el 2007, pero empecé en el 2005 en el programa en sí, porque yo participaba en la alfabetización informática, en el...primero fue en mi facu, en Cs Exactas, y después fue en el Manuel Belgrano. Que era para mayores digamos. Pero no era lo que yo buscaba, porque yo estaba buscando algo relacionado con mi carrera, con el profesorado más que todo, porque yo siempre tuve problemas en manejar a los chicos. Entonces el tema me gustaba, buscar algo así relacionado con eso. Y bueno de ahí la conocí a la Jose, le pregunté, me dijo que sí. Recién empezaba a todo esto, el proyecto que ahora se llama PUENTES. Y, bueno, me anoté. Para mí fue una experiencia bárbara. Me gusta, a pesar de que veo muchas falencias en el sentido sobre todo, desde la institución, desde el colegio. Algunos directamente no te dan bola, o...en el IPEM 70 por ejemplo estuvo bueno. Porque yo iba, el primer día me atendió la profesora de matemática, ¡la conocí!, que es la única profesora yo creo que conocí de matemática, me atendió el vicedirector me llevaron al aula, me presentaron los chicos, o sea...

- Más formal.

- Sí, más piola también en el sentido de que por lo menos, en una palabra, se acercaron; o sea, no era que vos ibas, buscabas la tiza y ya nada más. La relación fue más directa. Y bueno, y los chicos bárbaro, a pesar de que era un colegio en el que casi todos eran varones –porque técnico creo que es- y a pesar de que algunos venían que se yo de por ejemplo Villa Zalais, que tenían su carga atrás, pero aparte... a pesar de eso eran buenos chicos. Buenos, o sea, jodones, como todo adolescente. Pero piolas.

-¿Del primer día qué te acordás? ¿Era la primera vez que hacías docencia?

- Sí, así formal sí. Porque yo por ejemplo en mi casa daba así apoyo escolar pero no a tantos chicos. Siempre tenía dos o tres. Y...fue...complicado y a la vez excitante en el sentido de que yo no estaba acostumbrado y a la vez los chicos no me conocían, entonces te parabas ahí delante de ellos y te miraban todos esperando que te dieras una charla mal. Pero tranqui también porque entré y primero creía que iba a estar nervioso, pero...tuve un rato así medio con los pelos de punta. Pero después me solté, hablamos, estuvo un rato el vicedirector para ver cómo se portaban los muchachitos. Pero no, bien. Y a la vez les empecé a preguntar así cómo se llamaban, de dónde eran, a qué iban. Y recibí de todas las respuestas!

-¿Como por ejemplo?

- Como por ejemplo uno iba porque le habían prometido un viaje a fin de año. Otro iba porque no quería cuidar al hermanito en su casa. Y otros, sí, iban porque según ellos querían aprobar la materia y les costaba. Pero la verdad sí, todos hacían medianamente las cosas. Después empezaron a faltar algunos porque ellos salían de clases...el primer cuatrimestre estuvo bien. Pero yo en el segundo tuve que cambiar el horario porque no me coincidía con las materias, entonces me tuve que cambiar. Ya ahí empezaron a decaer en sentido de la asistencia porque ellos tenían...yo iba ponerle un lunes, y ellos salían de gimnasia y entraban a la tutoría. Pero después como yo cambié el horario, pasé a un jueves, y a ellos les quedaba una hora y media, dos horas casi entre que salían de taller –porque iban a taller-, para entrar a la tutoría. Entonces ahí empezaron a... Primero se iban a jugar al fútbol, después directamente se empezaron a ir y ahí si decayó bastante.

¿Qué expectativas tenías de todo esto? ¿Qué esperabas?

Las expectativas eran...esperaba desarrollarme yo, personalmente quería aprender bastante porque en eso me costaba, como te dije yo me costaba estar delante de los chicos y quería desarrollar eso. Y a la vez ayudarlos porque yo también fui a un colegio así urbano marginal como lo titulan. Y era un embole porque no tenías a nadie que te explique y muchos de mis compañeros dejaron el cole porque en primer año se llevaron varias materias, y entonces no sabían, aparte que ellos no le ponían ganas pero si en mi colegio hubiera habido una tutoría capaz que hubiera disminuido la deserción. Por una parte por eso, por otra parte porque me pareció interesante que no tengan que pagar para que les den las clases. Lo que no me gustó es que era voluntario para ellos también; o sea ellos iban voluntariamente y no. Me parece que los chicos que andan mal en matemática deberían ir, o sea, que sea obligación. Pero bueno, no corre por nosotros. Y...pensé que iba a ser más duro en el sentido los chicos, porque cuando me dijeron que iban chicos, la mayoría así de barrios...complicados digamos; no es lo mismo dar en un cole privado que en un colegio así. Si bien también son terribles claro. Pero no, la verdad me sorprendió. Lamentablemente iba con algunos prejuicios también entonces...

-¿Qué tipo de prejuicios? ¿Rompiste con eso?

- Claro, sí, sí. De una los rompí, porque iba con la idea de que...que se yo, que iban a estar sentados, que no se iban a callar, que me iban a faltar el respeto, pensé mucho eso. Porque como te ven más chico, y más que yo no tenía tantas...Porque viste que hay algunos que entran ya con una imagen de autoridad, en cambio yo no. Yo entraba como una clase a conversar. Después que salía el primer día de la tutoría digo "Uy, capaz que les di demasiada confianza y me agarren de lado", pensaba, ¿viste? Pero no, la verdad que no. Si vos los tratabas con respeto y si no estás siempre en el típico rol del profesor que los caga a pedos te dan bola, te prestan atención, hablan, charlan, te cuentan su vida, hay algunos que me contaban qué habían hecho en el día, o cuantos hermanos tenían, cosas que no venían al caso pero era interesante por el hecho de que ellos se soltaban. Y estaba bueno, muy bueno. Y si, totalmente me saqué los prejuicios que tenía porque yo pensé que iba a entrar y se iban a estar agarrando a las piñas. Ves casos de violencia, violencia hubo, en algunos momentos hubo porque había entre varios compañeros que había bronquita ahí. Y uno no quería ir más por eso porque iba otro chico y... Además te dabas cuenta que eran dos chicos de estratos sociales distintos, porque uno venía de la Villa de atrás y el otro no venía de una Villa, venía de un barrio medianamente bien, pero iba a ese colegio porque no había conseguido banco, algo así. No, pero por lo menos, yo les decía "Pero no peleen chicos si van al mismo curso", que se yo.

- Claro, ¿cómo manejaste esa situación?

- Claro, no, no. Lo que pasa que...como que la bronca venía desde afuera ya, se habían agarrado o no sé si uno lo había agarrado al otro, pero antes de entrar a la tutoría. Después cuando entraron estaba el ambiente tenso, yo me di cuenta. Porque los vi...primero uno sentado en una punta, el otro en la otra. Y uno de ellos lo empezó a provocar al otro y entonces ya ahí si los tuve que retar: "Bueno chicos" les digo, "acá no vienen a pelear, por qué se pelean...", bueno, hablé un poco como para que se calmaran. Y se calmaron, estuvieron un rato y después no sé porque sé que el asunto seguía así que no sé bien qué pasó.

-¿Pero en ese momento te hicieron caso?

- Sí, me hicieron caso, me prestaron atención. Además yo les decía "Para qué van a pelar chicos, si van al mismo curso. Son amigos". Pero viste típico adolescente que quiere demostrar su hombría no sé...pero bueno.

-¿Y cómo pensás que te fue?

- En ese cole me fue bien. No excelente pero me fue muy bien. Me gustó. También vi como error mío fue no poder mantener el horario que había pautado en el primer cuatrimestre. Y que yo pienso que si lo hubiera mantenido hubiera seguido bien. Pero después como no pude, no pude mantenerlo, por la facultad y por el laburo, entonces...eso fue un error que yo tuve. En cambio este año por ejemplo intenté hacerlo constante, o sea, este año dediqué solamente ir los jueves al cole, y en el mismo horario siempre y fueron los chicos. Fueron, fueron. Porque viste que, como todo, empiezan a ir todos y después se caen. Van unos, van otros, así. Pero medianamente en promedio fueron todos.

Pero en el 70 bueno, después de pasar al segundo cuatrimestre de que vi que empezaron a no ir, pedí que me cambiaran de colegio porque yo ya les había avisado y la profesora me decía que el problema era eso: se quedaban mucho tiempo entre que salían de taller y empezar la tutoría. Y me cambiaron al IPEM 15. Pero ahí fue desastroso ese cole. Desastroso en el sentido de que directamente llegué así, nadie se presentó, me dijeron "Tomá las tizas, toma el borrador, anda al aula". No estaban los chicos porque no les habían avisado tampoco. Encima era a la mañana. Era como a las 10 de la mañana. Era a la mañana y no estaban los chicos, me sentí medio como embolado, porque venir de una experiencia linda a pasar así. Y...y bueno, me dicen "no le avisamos; se les va a avisar para la próxima". La próxima fui, tampoco fueron. Les habían avisado supuestamente pero no fueron los chicos. Y me metieron a un curso que estaba en hora libre, los mandaron a los chicos que tenían hora libre. Y eso no me gustó por una parte porque...porque era como que los obligaron mal a meterse ahí para que no jodan en los pasillos suponete, y a la vez porque los chicos ya entraban con poca predisposición, porque ya entraban como "uy qué plomo, nos mandan a matemática en hora libre". Pero bueno, esa fue una falencia del cole. Y después...a todo esto ya era septiembre, octubre, ya estábamos a casi fin de año. Entonces empezaron a ir algunos de cursos distintos, los que tenían algunas dudas muy puntuales, pero en general no tuve una buena concurrencia de chicos. Y bueno y terminé el año así. Un balance general bueno al principio y malo al final, pero bueno. Así fueron las cosas. Y al próximo año me cambié directamente, pedí que no me manden a ese cole porque no me gustaba la...además porque la profe de matemática por ejemplo una vez la quise conocer y no pude, no hubo interés de ella también. Y eso me parece que se tendría que modificar porque los profesores tampoco te digo que vayan y te digan: "¡Oy hola chicos!" y nos den un beso. Pero por lo menos que digan "bueno, yo soy profe de matemática, tomá esto es lo que yo les di". Un trato más personal para saber quién es! Si no estás en bolas, estás dando la materia pero no sabes ni quién se la da.

-¿Y cómo describís –también en el IPEM 70, ¿no?- tu relación con los chicos? ¿Cómo era la relación?

- Era una relación más de amistad que del trato de profesor-alumno me parece. Porque llegaba, ya me estaban esperando, o me esperaban en la puerta. Llegaba "Hola profe, como anda!"

- Ah, profe te decían.

- Sí, me decían profe. Y yo siempre les decía "pero yo no soy profe, yo soy su tutor". Pero es como la costumbre de decir profe a los que te enseñan nada más, supongo. Y se sentaban, algunos me ayudaban. "A ver, uno borre" y el otro escribía el ejercicio, que se yo. Inclusive ahí entre ellos se retaban porque cuando había uno que estaba demasiado alterado, entre ellos dicen "Eh, dejá de joder! No ves que te están explicando". Y estaba bueno, porque no tenía que yo intervenir y a la vez entre ellos se daban cuenta de que no debían molestar. Y no, buena, bastante buena. Muy linda también porque descubrí...conocí distintas facetas de distintos chicos. Porque había uno que por ejemplo cuidaba a los hermanitos y que él le había dicho a la madre que después iba a ir a la tutoría, cuidaba a los hermanitos hasta tal hora y se iba a ir la tutoría. Entonces siempre era así, y se iba antes porque iba a cuidar al

hermano de nuevo. Otro porque vivía lejos y también se tenía que ir unos 15 minutos antes si no se les pasaba el bondi. Y había chicos de...grandes, como de 15. Había uno de 15 años, y chicos de 11 que es la edad normal digamos para primer año. Y como de distintos estratos sociales también. Había uno que era hiperquinético me parece. Porque hablaba y hablaba y hablaba. Y te contaba, se hacía la película siempre, siempre era...era como muy soñador, no sé. Lo que sí una vez me impactó en lo personal fue uno -que era el que yo te dije que había tenido un drama con otro compañero-. Porque no se qué estábamos charlando, porque si bien yo daba matemáticas hablábamos de todo un poco, o sea, yo les decía: vayan a inglés, vayan a las otras materias, para que...si les va mal. Les preguntaba qué hacían en la calle si veían a un policía suponete. Y me sorprendía porque era como que todos tenían esa visión de salir corriendo si veían a un policía. Y yo les decía "pero ustedes no corran, si no están haciendo nada para qué van a correr". Les explicaba, que se yo. Y una vez no sé qué estábamos conversando; ah, de la droga creo, no sé qué, algo así. Y uno agarra viste...en el pizarrón ahí donde está la tiza, que tienen ese sobradito todo eso. Agarra así eso y se lo pone así como si estuviera aspirando droga. Y le quedó acá la tiza viste. Y yo lo miré y te juro me, me sentí mal, porque a este chico o ha visto o ¡no sé!, o tiene ya esa mentalidad y es un chico de 11 años! Y vos decís qué espera, qué espera para su vida, no sé. Y ahí sí lo hablé le dije "Eso no está bien, por esto, por esto, por esto". Y yo desde el punto de vista biológico intentaba darle la explicación. Para no darle el típico sermón de que la droga te hace mal si no darle una razón contundente. Entonces le decía "Mirá, la droga te afecta las neuronas, te mata las neuronas, bla, bla, bla. Igual que el cigarrillo te afecta los pulmones", le hice un comentario así. Y me dice "No, pero estoy charlando". "Bueno, espero que nunca agarres eso... y bueno y ahí como que se dieron cuenta que de la charla pasamos a hablar algo serio se sentaron, escuchaban.

- O sea que tenías respuesta. Eso fue desde un principio o tuviste que...

- Si, con algunos se me hizo un poco más complicado porque había algunos que eran como...como que rechazaban la idea de que vos les explicaras o le dieras la materia. Ponele si vos estabas encima de ellos no te hacían, te jodían toda la hora y si los retabas peor: seguían jodiendo. Entonces decidí como dejarlos ahí digamos. Que tuvieran...o hacerlos pasar al frente. Que no hicieran los ejercicios en sí en la carpeta pero les preguntaba o les pedía que me ayudara a borrar el pizarrón o que copiaran el ejercicio. Era como que, intentaba que se mantuvieran en la tutoría (porque si no se querían ir al patio suponete), pero no estaban haciendo los ejercicios. Era como que participaban pero a la vez no específicamente haciendo ellos. Y después sí, después se prendieron. Algunos, otros no, otros dejaron de venir, o se iban afuera ponele. Bueno, ya cuando se iban ya los retaba, porque les digo: "No chicos, ustedes están mi horario, se tienen que quedar acá, no vayan a joder a los otros cursos...".

- Y respondían a esas cosas.

- Sí, respondían. Respondían...a duras penas pero respondían. Y sí, además no era mucho tiempo tampoco. Primero yo no les daba recreo, les daba las dos horas así de una. Después ya empecé a darles recreo porque veía que se agotaban. Además yo me agotaba por a cada rato estar hablando, por más de que no me hacían renegar tanto. Como típico chico que se mueve de acá para allá pero no era tampoco hartante. Y en el recreo en vez de irse afuera se quedaban ahí a conversar conmigo, porque es justo cuando salían de taller, entonces iban, me mostraban. Unos habían hecho una yerberita con madera, que después la tenía que tallar, otro me mostró un cuadrado, entonces era como que, estaba buena la relación porque yo lo veía como que no estaban cansados, o sea estaban cansados de matemáticas pero no era que yo los había cansado. Entonces iban, se ponían a conversar, y eso es importante me parece. Son momentos importantes.

-¿Qué pensás que eras vos para ellos?

- No sé, me parece que no me veían como uno de ellos por el simple hecho del trato, porque...viste que entre ellos se hacen bromas o se faltan el respeto ponele y eso no lo hacían conmigo. Pero tampoco me veían como la figura del profe autoritario, viste el profe que está siempre adelante. No sé me veían como...no sé si un hermano mayor o algo así pero, ni mucha autoridad ni tampoco la máxima confianza. Y eso estaba bueno porque no era un extremo ni el otro y ellos sabían los límites que tenían, porque ponele hacían alguna broma o decían una mala palabra o algo en doble sentido y yo les decía "Miren chicos, yo sé lo que quieren decir. Así que no se digan eso" o "no digan malas palabras" o "quedensé quietos". Pero, ellos sabían que yo les daba confianza pero a la vez que tampoco podían exceder ciertos límites. Que ellos mismos a la vez pusieron y capaz que yo inconscientemente los puse. Porque ya veía que se estaban yendo para un lado o se estaban distraendo, o estaban haciendo cualquiera entonces ya ahí sí los retaba. Pero intentaba retarlos no a los gritos onda "CHE!!", si no "Chicos quedensé quietos". Y sí, algunas veces me sacaban de quicio y "Quietos, se sientan. ¡Les voy a poner amonestaciones!". Pero nunca les puse amonestaciones.

-¿Podías ponerle amonestaciones?

- Eh....no pero....bah, yo creo que no. Pero cuando fui, la primera vez me atendió el vicedirector y me dijo, me dice "Cualquier cosa vos me decís y yo les hago poner amonestaciones. Obviamente que yo nunca recurrí a ese tipo de sanción. Digamos nunca fui al director a decirle "Mire, este chico se está portando mal póngale amonestaciones". Inclusive a veces estaban así parados dando vueltas, pero no estaban haciendo nada, sino que uno estaba conversando con el otro mientras yo hacia un ejercicio y se lo explicaba a alguno, y caía la secretaria o el vicedirector y los retaba. "Uyyy, decía yo!". "Sientensé chicos", y se sentaban.

- Ah, había control. O sea venían a ver...

- Sí sabían ir. De vez en cuando iban. A ver cómo iban, que está bueno también. Bueno y yo les decía "¿vieron? Les dijeron que les iban a poner amonestaciones, así que quedensé quietos, sientensé, dejen de joder...", y se sentaban. "No, pero es hartante" me decían algunos. "Bueno chicos", les digo, "pero vienen en un horario de apoyo no tienen por qué andar..." 'boludeando' me sale. Y también me parece que lo que le llamó la atención era que no les hablaba con palabras complicadas tampoco, era como que...osea, si bien no decía malas palabras, intentaba hablar medianamente en un lenguaje que ellos usaran o entendieran bien, sin decir guarangadas digamos. Porque tampoco vienen al caso. Pero tampoco les decía "Chicos, cuiden el comportamiento", o "la moral", ¡nada por el estilo! Entonces eso me parece que también les llegaba porque era como que me veían ahí y sabían que venía de la universidad, capaz que eso también les inculcó un poco más de respeto no sé.

-¿Vos al principio te presentaste y qué les dijiste?

- Y no, me presenté primero como...Diciendo xxx mi edad, qué estudiaba, como me llamaba y nada más. De ahí me empezaron a preguntar "profe que, xxxx". Bueno yo ahí les dije, "yo vengo de la universidad...". Bueno, quería ver qué respuesta me daban porque yo no sé si les interesaba o no, tampoco les voy a dar un super discurso y que xxx Además para no aburrirlos! Y bueno pero intenté hablar lo menos posible de mí y empezar a hablar de ellos más que todo. Y bueno y me contaban, cuantos años tenían, dónde vivían, qué hacían. "Ah, ¿y qué hacen? ¿Escuchan música? ¿Y qué les gusta?". Unos me decían que les gustaba la mona, otros Tru-la-lá, así que...en general todos escuchaban cuarteto. "Ah, ¿y saben ir al baile?", "Sí!" me contaban. Ahí era como que salíamos de la presentación formal a un trato más, más común. Xxxx. Siempre intenté llevarlo de esa forma, para que ellos vean que pueden hablar conmigo de cosas que...capaz que con el profe no puedan hablar. Y, bueno.

-¿Cómo definirías vos qué es un tutor? O sea, si yo soy una amiga tuya que vengo de la nada, no tengo idea qué estás haciendo, y vos me decís: “Yo soy tutor. Estoy haciendo tutorías.” y yo te digo “¿Qué es eso?”. ¿Qué me contás?

- Bueno. Para mí tutor, al margen de que obviamente que es como no irse ni a un extremo ni al otro. O sea, si vos bien vas a dar una materia, eso es la base también porque tampoco podés hablar de la vida toda la clase y no darle la materia. O sea, es dar la materia pero a la vez familiarizarte con los que les puede pasar a ellos, hablar con ellos, mantener un diálogo si puede ser constante. Pero siempre dentro de la materia o sino...sale un tema de que se yo...ah, me pasó hace poco sobre los embarazos o sobre los novios que golpean a las novias; hablarlo para que ellos sepan, o charlarlo para que ellos se descarguen porque hay algunos que quieren opinar, quieren decir cosas y está bueno que lo hagan. Si no siempre están así...y es como que sabe estar reprimidos, no sé por qué, pensarán que está mal lo que ellos dicen. Pero siempre intentando mantener un tiempo para cada cosa, o sea no puede...¿para mí no? Mi persona. No podés estar hablando toda la clase. Porque aparte son muy pocas horas, muy pocas veces a la semana entonces es como que estás sobre el límite siempre. Imaginate, empezás siempre en abril, que se yo no...es como que tenés que darle la materia. Entonces es eso, digamos, es acompañarlos en la materia y acompañarlos en la vida pero, que ellos te cuentan. Como para darles un pantallazo no sé, que ellos tengan una idea, y después si se interesan más bueno, decirles “quedate un toque, lo charlamos”. Vos te dás cuenta si es algo serio está bueno también dedicarle un tiempo. O si es algo que surgió como conversación, como decirte lo del policía, está bueno hablarlo pero...un rato. Para que ellos sepan que tienen sus derechos, sus deberes, que tienen en quién confiar. Porque me parece importante que ellos vean que en vos pueden confiar. No te digo como un amigo íntimo, porque no... no sé si podés llegar a ese lazo pero...alguien un poco más grande –o bastante más grande- pero que tiene medianamente un poco más de idea. Eso está bueno. Porque también tenés que ver ellos en el ambiente que se mueven hay algunos que tienen hermanos mayores pero son hermanos mayores que también dejaron el colegio. Es distinto. Es distinta la visión que vos le podés dar a la visión que le puede dar el hermano. Capaz que el hermano si anda en la droga la va a decir “Bueno...!”. Eso es importante. Pero sin descuidar a lo que vas, que sea dar la materia. No dársela de una forma así re estricta, pero intentar ver... Por lo menos eso es para mí. Y por lo menos así me manejo yo. Hay otros que no, otros que capaz se dediquen toda la hora a charlar sobre algún problema, y que también está bueno.

- Pero para vos eso no es una tutoría.

- Y no. No, porque una tutoría es eso, es acompañarlo en una materia dada pero a la vez también estar abierto a otras cosas. Si bien vos vas a dar la materia pero también tenés que estar abierto a problemas que pueden surgir, a problemas que pueden tener ellos, pero sin desviarte de lo que vas a dar. Porque no es de...si vamos al hecho o sea, hay que ser realista no vas a solucionar la vida a todos los que van. Porque no es así tampoco. Si vos ves y hablás de algo grave, si lo hablas con una autoridad, pero ya está no podés hacer más que eso. Si vamos al hecho todos tendrán sus dramas, sus problemas. Y si vos te divagás intentando solucionarle los problemas a todos xxx por lo menos vas a ayudarlos y tampoco le vas a ayudar con la materia tampoco. Y a la vez me parece que te va a influir tanto que te vas a, también vos vas a estar medio...medio mal, que se yo. A mí me pasó, en algunas cosas me pasó, de que te sentís mal por ellos, pero es como que, también tenés que tener un poco la cabeza fría en ese sentido. Si no... para mí no tenés buenos resultados. Si no directamente tendrías que dedicarte exclusivamente a tratar los problemas sociales que ellos puedan tener, o económicos que ellos puedan tener y no es ese el fin al que vas. Además los colegios suelen tener profesiones específicas que se dedican a eso.

-¿Qué es lo que más te gustó –ahí en el IPEM 70- de las tutorías?

- Lo que más me gustó fue la buena respuesta que obtuve de los chicos. Si bien el colegio estaba bueno, que las autoridades eran piolas, te acompañaban, lo más importante para mí y lo más interesante fue tener un buen trato con los chicos, y un buen ida y vuelta, o sea no un trato de que ellos estén sentaditos y dar la materia. Sino un ida y vuelta que ellos puedan conversar conmigo, y a la vez yo aprender muchas cosas de ellos, porque como yo te dije iba con algunos prejuicios que ahí los eliminé en la primera semana directamente. Y está bueno. Saber que si bien hay chicos que vienen de esos, de villas ponele que son complicados, porque tampoco vamos a victimizar. Pero si vos les das un poco de oportunidad para que ellos piensen y razonen, lo hacen. La mayoría lo hace. Hay otros que no. Otros que lamentablemente por las xxx que ellos me daban o que te comentaban, era como que se limitaban a ir al cole...iban al cole porque los obligaban porque lo que ellos querían era quedarse en la calle. Suponete se quedaban en la calle charlando con xxx. Y vos ya sabés si se quedan en la calle van a xxx en cualquiera. Pero eso es lo que más rescato, poder...Obviamente no me considero que haya cumplido, yo no creo que haya cumplido sus expectativas en un 100% tampoco, pienso que para ellos fui un tutor –obviamente que eso se lo tenés que preguntar a ellos pero- ...Creo que tuve algunas falencias en el sentido de, ponele en los horarios, los horarios para seguir estando, capaz que no les di algún lugar como para charlar, no lo hice consciente.

-¿Pero cuáles pensás que eran sus expectativas? Porque me decís “no cumplí con sus expectativas”, ¿cuáles pensás que eran?

- Eh, es que lo que pasa que es jodido saber qué expectativas tenían. Para mí las expectativas de ellos eran ir, no pienso que hayan ido solamente para ver la materia, porque algunos sabían, algunos iban y sabían la materia. Digamos, no era de que...yo pensaba que iban a ir solamente los que no sabían nada pero había chicos que sí iban bien incluso le dabas un ejercicio y se quedaban repasando. Y vos a la vez pensabas ¡para qué vienen! si les va bien, y vienen. Como este año también me paso. Y pienso que para ellos era pasar un buen rato con alguien que no conocían y a la vez con sus compañeros, porque eran de cursos distintos pero se conocían. Y supongo que algo aprendieron.

-¿Qué pensás que se llevaron?

- Matemática seguro que no porque los harté con matemática. Se llevaron una visión más amplia me parece porque ellos estaban cuando yo llegué, al margen de hablarles de la materia también les hice ver, o les comenté que ellos podían seguir estudiando, que era importante estudiar, y que sobre todo la decisión estaba en ellos, porque yo en lo personal lo viví entonces me pareció que se los pude transmitir. Porque yo no vengo de una familia así ‘bien’ digamos. Yo la peleé en el sentido de para seguir la facultad, seguir estudiando, y me parece que se los pude transmitir a ellos. Algunos “Ah, ¿Si?” me decían. No sé qué habrán pensado, ¡que soy un chico de Nueva Córdoba! Yo les decía “No chicos miren yo vivo en tal barrio, que mi viejo es obrero”, o sea intenté darles una visión de algo que – obviamente que es cierto- pero que ellos puedan relacionar y digan “Ah, bueno mirá”. Que intenten ver de que se puede llegar, les decía que ponele vos en la facu no pagás nada, vos pagás una cuota mínima, pero a la vez si hacés un trámite no la pagás, entonces, como para que ellos vean que pueden estudiar y que no es ‘la plata’ que gastás ni estás re lejos de llegar a la universidad. Intenté darles esa visión y supongo que eso se lo llevaron. Algunos me decían sí, iban a seguir estudiando, otros no pero... Son chicos de primer año, no sé. No sé si el día de mañana, ¡Dios quiera! Y alguno haya entrado a algo aunque sea. Que puedan estudiar e intenten. Pero sí, pienso que a algunas de sus expectativas las cumplí, no sé si a todas.

- Pero tu objetivo era ese. Que se lleven una visión más amplia.

- Sí, la idea mía era esa. Y sigue siendo esa. Aparte de darles la materia que obviamente es importante e intentar que no se la lleven. O si se la llevan de aprobarla, porque ya me ha pasado de que se la han

llevado y yo iba y la aprobaron. Eh...intentar de que tengan una visión amplia y que vean más allá de lo que están acostumbrados a ver. No sé o de que piensen que también ellos son...o de que están...no están valorados ellos mismos. Es como que ellos no se valoran. Entonces, ya bueno, decirles "Ah, mirá..." Algunos eran terribles, ponele vos les hacías un ejercicio, aunque estuviera mal el resultado yo veía los pasos "Ah mirá, te salió. Mirá acá le fallaste en esto pero está bueno, practicalo más". Como para que ellos vean que lo pueden hacer. No es de que en sí la materia es algo que no lo van a aprender nunca ni que son burros ni nada. Algunos tienen esa...una vez uno vino y me dijo "Yo vengo porque soy burro profe.". Y yo le decía que no, le explicaba, "Capaz que no lo entiendas como te lo dicen; a ver vamos a intentar hacerlo.". Y a la vez apoyarlos y rescatar sus logros. Por más mínimos que vos veas. Para ellos eras importante. Cuando ellos venían de taller me mostraban las cosas y "Ah, ¡mirá que bueno!", o yo les bromeaba y "No sé ni agarrar un martillo yo" les decía yo y se reían. "Ya le vamos a enseñar" me decía uno. Y eso como para que ellos vean que valorar lo que hacen y que sepan que pueden llegar a más o hacer más. Y yo les decía "Ah, ¡qué bueno que está el yerbero!, ¿Cómo lo hiciste?", y me decían. "¿Y lo vas a pintar o barnizar para que quede brillante?", "Ah! No se me había ocurrido" me decía. "Sí está bueno, sí lo voy a hacer". Entonces, esas cosas que...no sé, yo las valoro mucho. Capaz que son pavadas pero yo las valoro mucho porque...porque no sé imagínate que son chicos que están tratando con un extraño que ven una vez a la semana. Y lograr que se suelten de esa forma es rescatable.

-¿Y en cuanto al programa? El programa Aprender Enseñando, ¿qué te parece?

- Está bueno, está muy buena la idea, me parece que hay un montón de cosas que hay que corregir, que era lo que yo te decía que los chicos tienen que ir obligatoriamente, lamentablemente. Obligatoriamente los que seguramente se lleven la materia. Estaría bueno agarrarlos más temprano, porque hay algunos que vos los agarrás en abril y ya han tenido evaluaciones, y ya tienen capaz, la primera etapa ya está llevada. Estaría bueno, eso me parece que se tiene que corregir. Fomentar o...fomentar o exigir, no sé si exigir, pero que las autoridades del cole se interesen más, porque hay algunos que no sé si no les importa o les da lo mismo que vos vayas, o no vayas, como pasó en el otro cole. Que estén más metidas, no sé, que se comprometan con lo que vos vas a hacer. Si no, es como que te sentís medio solo, porque vas ahí y no te dan un apoyo. No te digo que estén encima tuyo, pero por lo menos venga el profe y te diga "Mirá, yo soy el profe de tal cosa", te expliquen más o menos cómo son los chicos, en qué pueden andar mal, no sé eso me parece que estaría bueno, porque si no después vos tenés que hacer todo un análisis de cada chico para ver cómo van y capaz que el chico que realmente necesita que lo ayudés en matemática no vaya a la tutoría. Seguramente, porque hay muchos chicos que no van y que necesitan tutoría.

-¿Te parece que funciona?

- Sí, funciona.

-¿Qué conocimiento tenías vos del programa? Alguien te explicó, leíste algo...

- Sí, me explicaron. Me explicaron, cuando ingresé la Jose me explicó cómo era. Eh....pero...Lo que pasa es que yo también no soy mucho de interiorizarme, capaz que eso esté mal. Yo le decía "Ah bueno, pero ¿qué día tengo que ir al cole?". Yo iba al cole y volvía a mi casa, o al laburo, o a la facu. Y no estaba encima para ver qué pasaba, si se hacían reuniones o en qué iban. Inclusive yo a veces, hubo un tiempo que empezaron a hacer una capacitación que yo empecé a ir los primeros días y después dejé de ir directamente. Pero porque no...no me resultaba, no me llenaba, porque yo veía como que se hablaba mucho pero a su vez...era como muy teórico, ¿entendés? Entonces era como que todo muy teórico; se hablaba, se hablaba, se discutía y a veces era como que si se trataran siempre los mismos temas pero no se daba algo, un cierre o digamos algo concreto de decir "Bueno, en tal caso si

vos ves un chico de tal forma...” No hay solución para eso tampoco. Si vos ves un tema, un caso de violencia escolar, no hay una solución. Porque hay un montón de cosas que influyen en esa situación. Por eso, como no me llenaron dejé de ir a las reuniones, Y además porque no podía porque a mí se me hacía re largo el día. O sea, iba a la facultad, iba a laburar y después ir a la reunión que terminaba como a las nueve. Porque otra era eso, la impuntualidad. A veces decían a las siete y empezaban a las siete y media. Está bien, es media hora, pero para alguien que ha estado todo el día en el centro, todo el día haciendo X cosas, es medio que te embola. A mí me embola. Y... y después de eso, era en sí la charla, porque no veía algo...algo...no ‘coherente’ sino algo...como te puedo explicar. No sé, tangible, o algo concreto, que vos decís...Sí, vos podés hablar del tema de la violencia, del tema de por qué el chico va o no va a la tutoría, o sea, podés poner un montón de cosas pero...Porque en las materias de la facu también. Ponele en pedagogía te hablan un montón de cosas para decirte re poquito. Yo lo necesitaba más concreto, no sé.

-¿Vos ya habías tenido esa formación de pedagogía mientras hacías la tutoría?

- Sí, porque yo cuando empecé la tutoría y ya había cursado dos materias del profesorado. Había cursado una que se llamaba problemáticas de la ciencia y otra que se llamaba pedagogía...pedagogía...Y ahí te daban así una visión de cómo podían ser los chicos y después empecé psicología, cuando empecé la tutoría también tenía psicología, leí un poco unos libros de psicología que me habían dado. Y yo lo veía, lo podía ver reflejado en algunos chicos.

- Te sirvió.

- Sí, me sirvió. Y a la vez me sirvió para yo no cometer algunos errores que uno comete a veces de decir, bueno me xxx en el chico un nivel que capaz no todos los chicos lo tengan. En eso intenté no hacerlo o intenté no ver, ponele matemática. A mí matemática medianamente me gusta, por eso lo doy. Intentar no transmitir eso a ellos, o sea no pensar que ellos sean como yo, que sí o sí les tiene que gustar la matemática. Sino que ellos capaz que vayan y detesten la materia y van para aprobar y bueno, saber...limitarte a eso. A intentar que ellos aprueben la materia, no agarrarle amor a la matemática. A veces uno comete ese error, o por lo menos yo lo cometía. Ahora no. Supongo que no. Eh...Y sí, sí, tenía algunas cosas. Yo no sé, yo pienso que en las capacitaciones hubiera sido bueno no sé si teatralizar o plantear distintas situaciones y ver cómo sí se pueden resolver. Obviamente una respuesta única no va a haber, pero como para que vos tengas una idea, o sea decir “En ese caso qué hacés”. “Si ves que se largan a pelear en el curso, que hacés.”.

- Como que te sentiste medio solo en esas cosas, ¿o no?

- Sí... no sé si solo, pero como que no tenía el respaldo teórico necesario para eso capaz. Porque si bien en las charlas se hablaron un montón de cosas no...Y muchas no fui, a muchas charlas no fui. Tal vez si hubiera ido a todas las charlas hubiera tenido una visión más amplia, pero como de entrada no me convencieron entonces dejé de ir.

-¿Qué mantendrías en el programa?

-¿Qué mantendría y qué dejaría? Y, dejaría las reuniones entre los tutores porque eso está bueno porque te conocés. Conocés al otro tutor que capaz va a tu mismo cole y vos ni enterado. Esa relación así...capaz que más informal pero está buena también. Para que no quede siempre en que vos vas al colegio y volvés y nada más. Dejaría la conexión pero la reforzaría con la institución en sí, con el profesor. Porque la conexión está, supuestamente, pero la pondría más fuerte. O más exigible capaz. ¿Y que más? Eso nomás. Cambiaría por ejemplo el tema de la parte voluntaria de los chicos de ir. No, me parece que directamente tendría que ser a exigir.

- La parte voluntaria de ustedes sí.

- Y sí, porque lo que pasa es que todos lo que lo hacemos tenemos una vida aparte digamos. Me parece que eso se tiene que ver también, de que cada uno tiene sus tiempos y... La mayoría eran chicos que ya estaban recibiendo, que estaban ahí. Estaban haciendo prácticas, lo que sea. Yo que estoy cursando y me falta mucho para recibirme, tengo otros tiempos. Y además yo laburo, entonces... No es para justificarme, obviamente porque no es para justificarme ni nada por el estilo. Pero sí no adecuar los tiempos a cada uno o ver, Ponele, vos hacés una reunión de todos juntos los martes xxx y ves que muchos no pueden ir, hacer una reunión algún otro día o... capaz de no hacerla tan larga tampoco, porque a veces una reunión tan larga para alguien que ha estado todo el día en la calle suponete es medio tedioso porque te agota. Capaz que si hubiera, era lo que yo le había planteado a la Jose. De hacer ponele dos reuniones a la semana pero más cortas. 1 hora. Entonces así te sentís, no es tan pesado pero a la vez te rinde más en el sentido de que como es menos tiempo vas directamente a esa reunión y salís. No tenés tiempo ni de llegar tarde ni de divagar tampoco. Pero no, el programa en sí está bien. Tendrían que mejorar algunas cosas, pero aparte de eso está bien. Con respecto a los chicos, estaría bueno tener un seguimiento de los chicos después de las tutorías. Y no sé, a mí se me había planteado que también se podría extender a otros cursos. No solamente al CBU la tutoría pero bueno. Obviamente que en el CBU son los chicos de mayor riesgo.

- ¿Y en cuanto a uds como voluntarios, como tutores? ¿Únicamente esto que las reuniones sean más cortas? No cambiarías otra cosa, como que estás de acuerdo con el programa en cuanto a eso.

- Sí... Si, porque vos vas al cole, volvés, o sea... Yo en lo personal te digo que no me gustaría que me involucren más en sí en el programa. Por ahí que me digan, bueno venite para hacer que se yo... el cierre. Ha pasado eso. Me han llamado pero yo no he podido, ¡pero porque no puedo! O sea, porque no tengo tiempo. Que sea voluntario, si vos querés ir hacer por ejemplo la bandera para el cierre o... u organizar para el evento. Me parece que sí es obligación en el sentido de nosotros de... cuando vos estás con los chicos. Porque ponele a fin de año siempre se hace un cierre donde se juntan todos los chicos de todos los coles. Y me parece que en ese sentido sí es obligación que vos estés. Por más que vos vayas voluntario al cole, todo. Me parece que es importante. Para ellos más que todo y para vos también. Es como que estás dando fin a un ciclo y es importante que estés ahí. En el colegio. Y con los chicos del colegio en el cierre. Eso me parece que sí lo pondría a priori. De ahí, en lo personal yo no podría obligar o yo no aceptaría que me obliguen a que vaya a todas las reuniones porque es voluntario y porque no tengo tiempo. Está bueno de que si surgen algunas dudas tenés a quién recurrir. Porque tenés al de matemática, tenés al de lengua, tenés al psicopedagogo. Si te interesa el chico o te interesa la tutoría medianamente, tenés. Porque podés enviar un mail, podés llamar por teléfono, que se yo. Así que en eso estoy bien, estoy conforme. Hay otros compañeros que sí, que piensan que se deberían cambiar muchas cosas, pero no.

- Fantástico. Contame, me parece re interesante esto que decís “yo no soy un chico de Nueva Córdoba, yo soy...”. ¿Cómo es tu historia?, si tenés ganas, esto ya es aparte.

- No, me parece que es importante, no sé si importante... Es como que yo tengo otra visión de todo, ¿entendés? Creo que mis compañeros, los de la tutoría, hay algunos que... si bien van es como que están alejados de los chicos. Alejados porque tienen otra visión. Todo bien, o sea, bueno. Pero me parece que si te interiorizás, es importante que te interioricés en la vida o, o tengas una leve idea de dónde viven. Si ellos te comentan, no verlo tan callado, no sé. Yo creo que al venir de un barrio pobre, de una familia pobre también, es como que tengo una visión más... más acorde a lo que es la vida de cada uno de ellos, de los chicos. Que a la vez lo puedo transmitir y ellos lo pueden ver. Me parece que

eso de la experiencia de cada persona que puede transmitir y otros lo ven también. Y sí, me parece, en el sentido que no soy un chico de Nueva Córdoba porque no...hay muchos que son unos forros así.

- No, porque tenés otra historia, eso es lo que me interesa, tu historia personal.

- Sí, otra historia y...y es otra historia y a la vez no he cambiado. Y eso es importante me parece porque tengo compañeros míos que sí han cambiado, que son de clases bajas digamos y ahora que están en la facu están re top. No sé, que se yo. Es la visión de cada uno obviamente. No juzgo ni critico al que viene re vestido para ir a la facultad o para ir a la tutoría porque todo bien. O sea, uno va y se viste como quiere. Pero me parece que eso es primordial de que vos puedas transmitir una sensación de par, digamos, de igualdad, entre el chico que está sentado ahí delante de ti y vos. Porque vos no podés ir super producido para ir a dar una tutoría en un colegio en una región media...complicada, ¿entendés? Me parece por ahí desubicado. Es la visión mía, capaz que nada que ver.

**MATIAS –26 años – Estudiante de Medicina.
22 de diciembre de 2008**

- Contame primero cómo empezaste en el programa. ¿Cómo entraste...?

- El programa lo conocí por una amiga. Ella no estaba en el Aprender Enseñando, pero estaba en el voluntariado. Me enteré por eso; a mí me gusta dar clases, yo daba clases de anatomía en la facultad de antes. Como a mí me gusta dar clases y me gusta mucho matemática, soy como aficionado a matemática, me gusta mucho. Yo ya tenía hecho un curso de pedagogía, tengo el título, me xxxx, xxx, ingresé. Me contacté con María José, que ella me informó más o menos como estaba; y bueno ahí empecé derecho. Me tocó el colegio, el IPEM 120; iba los viernes a la mañana. Y bueno, nosotros teníamos una modalidad que sería; íbamos a las clases, xxx tutor, y teníamos un día cada dos semanas más o menos, una reunión con vendría a ser un referente de cada área. Referente de matemática, referente de lengua para los que daban lengua. Xxx consultas, o relacionado. De la materia en sí o con el manejo de los chicos.

- ¿Del mismo colegio o del voluntariado?

- No, o sea: el voluntariado tiene varios colegios. Todos los chicos que íbamos a distintos colegios pero dábamos la misma área teníamos un tutor a cargo nuestro. Todos los chicos que daban lengua en un mismo colegio tenían. Y bueno, así comenzamos todos en el 2007. Bueno, yo cuando fui me tocó a mí tercer año, chicos que ya habían sido ellos alumnos en el año anterior. O sea, en el 2006 ellos ya habían tenido un tutor de matemática. O sea venían bien. Ya venían bastante bien, sabían cómo era el programa, sabían qué pregunta hacer, qué dudas tenían, estaban bastante afilados en eso, o sea que a mí no me costó.

-¿Qué esperabas vos?

- Esperaba más timidez por parte de ellos. Que sean un poco más cerrados. Esperaba eso porque por lo general son así; cuando enfrentan, con un profe nuevo, un tutor nuevo, o cualquier persona nueva, chicos de esa edad no son tan abiertos con respecto al estudio. Y bueno, como yo soy de por sí una persona muy sociable, me gustan los chicos, yo ya había dado clases, enganchamos bien digamos con los chicos. Incluso lo que se da mucho en las tutorías es que, uno va con cierta creencia de que va a dar una materia, explicar una materia, y por ahí había días que ni hablábamos de matemática. Porque x chico tenía algún problema, o habían tenido problemas en el curso, o porque tenían problemas en otras materias. Y bueno, decían “Profe tenemos prueba de inglés la siguiente hora”. Bueno, por ahí les daba inglés. Les daba inglés porque no iban a dar ni pelota con los problemas de matemática, era así. Los chicos estaban con la cabeza...los chicos son así. Tienen, el problema más distante que tienen no le dan pelota, el problema más cercano xxx es el que más xxx. Intentaba resolver los problemas más inmediatos a ellos en ese sentido porque no, no te prestaban tanta atención si no. Y les servía a ellos; digamos, mientras a ellos les sirva a mí también me servía. Así que bueno, era más o menos ir implementando...Con el correr del tiempo, yo empecé con cierta modalidad que después al último era totalmente diferente. Es así.

-¿Cómo fue eso?

- Y yo empezaba más que nada explicando el tema en el que más dudas tenían, y bueno, explicábamos y pasaban al frente, cuando a mí es algo que me sorprendió mucho, cuando yo decía ¿Quiere alguien pasar al frente?; “Sí”, levantaban la mano y pasaban. ¡Y se equivocaban! O por ahí acertaban, pero no tenían miedo a equivocarse. Después ya empecé a implementar más juegos...más juegos de matemática, hacíamos equipos, o esas cosas que a ellos les entretenía mucho, les despertaba mucho

más el interés. También empecé a hablarles de la facultad, como para que tengan idea y que sepan que tienen posibilidad y chances de xxx a la facultad, por eso yo xxxx digo no era una zona tan marginal, pero tampoco era clase media/alta ni nada por el estilo. Y ellos no tenían tanto el concepto de universidad como aplicado para ellos. Ellos tenían el concepto de universidad aplicado a otros chicos, pero no a ellos. Entonces bueno, también fui viendo ese tema, hablandolés; porque yo siempre les decía “Cuando ustedes vayan a la universidad...”, como que les iba metiendo de a poquito. Xxx después no van o no les gusta, pero que sepan que tienen la posibilidad. Tampoco de hablarles mentiras, es decir “Chicos yo sé que ustedes van a ir a la universidad, les va a ir todo fantástico, no tienen que gastar un centavo...”, no. Tampoco a ese extremo. Pero mostrándoles que hay diferentes caminos posibles que tienen ellos, ¿no? Y así bueno, se fue dando una relación que... Siempre que uno va a las consultas que hay, ve la relación que tiene el tutor con el tutorado ¿cierto? Y es una relación muy buena, muy linda. Que excede digamos, el ámbito, el margen del colegio. Por ahí tenías salidas, que los llevábamos al teatro o a todos los lugares que los llevamos el año pasado, o te los cruzabas en la calle. Yo me los crucé por ahí. Y bueno, Te quedás a charlar re bien, yo tengo el mejor recuerdo de ellos y ¡ojala que ellos de mí, no sé! Es una relación muy linda que se genera. Sobre todo porque ellos, al tener profesores adultos, tienen una relación totalmente distinta con nosotros. No sé, “Ahí viene el viejo de matemática” te dicen ellos. Y a nosotros nos dicen “Ahí viene... el profe de matemática” o “El boludo aquel” o que se yo, otra relación, a nosotros nos hablan de `che´...sin faltar el respeto. Pero tampoco exigimos una xxxx estricta, que se yo. Entonces se genera otro tipo de relación. Las dudas que tienen, preguntan...como una duda más que nada...como de compañero a compañero. “Che, mirá. ¡No me sale esto!”, “¡Cómo mierda hago con tal cosa...!”. Y al profe no le preguntan de esa forma, ¡si le preguntan!

-¿Y te parece que es únicamente por la edad eso?

- Yo creo que.... O sea, la edad implica muchas cosas. La edad implica temas afines, problemas afines, o que nosotros hayamos tenido el colegio en un pasado bastante cercano. Entonces la edad implica muchas cosas. Yo creo que sí, yo creo que sí es por la edad. Aparte ellos no se intimidan tanto con una persona joven que con una persona mayor. O creo que sí. Que es por la edad y por el hecho que ellos ya saben que uno va con distintas...No va a evaluarlos a ellos, a calificarlos con nota, si bien uno evalúa los conocimientos que tienen ellos no va a calificarlos con una nota. Entonces eso también suma para tener cierto tipo de relación.

- Y lo anterior que me decías que ellos la idea de ir la universidad la tienen para otros chicos y no para ellos. ¿Cómo te fuiste enterando de esas cosas?

- Primero ellos te preguntan qué hacés vos. “Bueno, yo soy estudiante de medicina”, “ah y a dónde está estudiando”. También te preguntan “Por qué viene acá, si no te pagan.”. Esas cosas.

-¿Eso el primer día fue o te fueron preguntando?

- No, al... no sé si el primer día, pero hasta el tercero pega en el palo. Hasta ahí nomás; siempre te preguntan. Sobre todo en este año que yo tuve, en el 2007, porque ya eran de tercer año, eran chicos más grandes. Entonces te preguntan “¿Y qué estudias?...Ah no, pero es muy difícil, es muy pesado...No, yo nunca voy a llegar a hacer eso.” Cosas así, te comentan ellos solos nomás. Entonces uno va viendo la idea que tienen ellos de la universidad. O de qué te sirve el estudio. Yo les decía a los chicos, cuando estábamos viendo binomios, polinomios: Si chicos yo no les voy a mentir, que esto te va a servir cuando vayas a tomar un trago a un bar”. Multiplicado, cantidad de cervezas...no, eso no es así. Pero te lleva a un razonamiento, a uno lo ayuda en muchos ámbitos. Razonar lleva a una parte importante de la vida, eso que es una de las xxxx ser humano. Por ahí en la escuela les dicen que se tienen que aprender las tablas porque cuando van al quiosco a comprar...Siempre le ponen ese ejemplo de cuántos somos y cuánto es. Bueno, no hay un ejemplo muy claro de algunos temas matemáticos.

Como no sé, problemas de binomios, de polinomios... Otras cosas que no son muy aplicables a la vida cotidiana, pero implica un razonamiento y una capacidad intelectual diferente. Que uno la va aplicando, la va asimilando. Entonces medio que ellos al principio resentía un poco, "no me sirve, no me sirve" y después bueno fueron viendo. Y aparte hay una sensación muy linda que es cuando una persona entiende algo... O sea, yo voy, tengo una materia, la entiendo y la apruebo; no sé es una de las sensaciones más lindas que a mí me pasan. Probar, quitarme una materia de encima o aprobarla y que me digan "Si, sabés esta materia", es una sensación agradable. Y ellos por supuesto que no están exentos a esto. Uno dice sí, resolviste el problema, está perfecto, muy bien... uno los incentiva así y se sienten bien. Y les agrada. Y les agrada. O cuando hacíamos los juegos, hacíamos los juegos matemáticos y a ellos les gustaba. Les empezó a gustar; primero les hacía juegos sencillos, después vi que estaban para una cosa un poquito más elevada... Y bueno entonces les empezó a gustar, a gustar, empezaron una competencia sana. Obviamente que se bardeaban, chicaneaban un poco a ver quién había ganado y quién no digamos. Siempre hacíamos equipos diferentes y bueno, yo me daba cuenta que a ellos les costaba. Como a cualquier persona. Entonces, no tenían ese fracaso de decir sigo reprobando, sigo reprobando, sigo reprobando. Porque esa es una cosa que les pasa a los chicos. Cuando empiezan a fracasar, a fracasar, a fracasar, y el profe no los incentiva o no les ayuda... o no les muestra que hay un camino diferente. O sea, los chicos se empiezan a hacer crónicos y empiezan a obviamente a no agradales la escuela misma como institución y el estudio, ¡menos! Entonces hay que poner parte de uno y hay que escuchar a los chicos. Yo los escuchaba mucho a ellos y los problemas se iban solucionando solos. Ellos ponían mucho de sí.

- Claro, ¿Te respondían bien? ¿Cómo era tu relación con ellos? Cuando les decías las cosas de la facu por ejemplo, con los juegos...

- A mí me toco un grupo bastante lindo ese año. Porque tenía muchas ganas. Si bien me costó un poco que entiendan algunas cosas, porque el nivel de matemática que tenían ellos en tercer año era bastante elevado, ponían mucho de sí. Ponían muchas ganas y si lo tenían que hacer tres veces lo hacían tres veces; o sea, lo íbamos haciendo juntos. Y bueno, a mí no me gustaba irme del colegio sin que haya quedado bien en claro el tema. Entonces por ahí nos quedábamos, 15 minutos más tarde, o 10 minutos más...

-¿Y se quedaban?

- Sí se quedaban, sí que se quedaban. Ellos tenían que comer a esa hora, entonces decíamos bueno vayan. Que me ha pasado que a veces le faltaba a alguno para la comida. Entonces decía bueno, sacaba de los viáticos de ahí y "tomá". Y por ahí ni tenía los viáticos. Bueno, le pagaba, que se yo, tres pesos un sándwich. Terminábamos de comer, volvamos. E iban. Por ahí me preguntaban si podían ir a sacar fotocopias de tal cosa y los dejaba y volvían. Que por lo general se van y se pegan una vuelta por ahí, pero tenían muchas ganas. Tenían muchas ganas y entonces me respondían muy bien. Al final, en septiembre, ya estaban muy afilados. Por ahí decían "No, profe pero a eso ya lo entendí". Y bueno, hacíamos un poco y yo ya me daba cuenta que era medio cansador para ellos porque ya lo habían entendido al tema; entonces nos poníamos a charlar de otras cosas también. Ha habido veces, que es lo que yo hablaba en los apoyos que nos daban a nosotros, había veces que yo prefería perder media hora de la clase en algún tema particular con ellos; porque así ganábamos mucho, el grupo ganaba mucho. Hubo un par de situaciones más o menos desagradables para ellos, personales, que venían y me la contaban a mí. Aparte eran algunos problemas de salud, de algún pariente. Como yo estudiaba medicina, bueno. Y no me lo contaban, venían "Eh, profe mire...", lo contaban en el grupo. Porque ya todo el mundo sabía eso. Y bueno, entonces siempre trataba de llevarles tranquilidad. Explicarles y llevarles tranquilidad digamos, porque ellos dicen mi mamá tiene tal cosa y se hacen una idea totalmente diferente a lo que es. Imaginate, una persona que no estudia medicina, que es adulta, se hace una idea bastante distorsionada, a la edad de ellos te imaginarás la idea que pueden tener.

Entonces, perdíamos, entre comillas, digamos, treinta minutos o más quizás, pero se quedaban tranquilos y aparte uno notaba la tranquilidad que les llegaba; estaban con mucho temor en algunos casos, por ciertos problemas. Esas situaciones a mí me llegaban como de golpe y digo ah, mirá vos. Como yo estoy acostumbrado a eso con el hospital un poco también, lo manejaba de determinada forma. Igualmente uno hace lo que puede digamos. No sé si era la mejor forma de tratarlos pero bueno, a mí me resultó por lo menos. Y yo creo que a los chicos también, ojalá. Pero lo básico, lo cotidiano era matemáticas. Que a mí por ahí me retaban un poquito y me decían “No, vos dales matemática”. Porque por ahí, a mí me gusta mucho química. Y bueno biología ni hablar. Matemática, química, sé inglés. Y a mí me gusta mucho explicar. A mí me gusta mucho explicar, yo el primer año que di clases de anatomía en la facultad, la di ad honorem y después me hice rentado, me pagaban un poco. Pero a mí me gusta mucho explicar. Después no pude seguir dando, por temas... (...)

Y bueno, se dieron diversas situaciones. Todas a mi entender con muy buenos resultados, yo me quedé muy contento con la experiencia, muy muy contento. Porque yo me levantaba...bueno, yo iba a la facultad, iba justo a una guardia y salía de ahí e iba al colegio. O sea, pasaba 12 horas ahí e iba al colegio. Por ahí hay veces que digo “oh, tengo que ir” pero, cuando yo salía del colegio, me sentía bien, decía ah qué bueno que vine acá, que se yo porque...me gustaba. Me gustaba mucho enseñar, que los chicos entiendan lo que uno sabe o cree saber. Toda esa parte me gustaba, entonces me sentía, me sentía re bien. Si bien llegaba molido a mi casa, me pegaba una dormida más o menos, pero salía contento.

- ¿Todas las veces salías contento? ¿No se dieron situaciones en las que, no sé, por ejemplo salías frustrado,...?

- El 2007 jamás. Te digo la verdad, jamás. Hubo un par de veces que, porque ellos me mostraban los resultados de las pruebas, cómo les había ido en las pruebas; y hubo un par que habían sacado un 4 y eran excelentes alumnos en la clase. Y les dijo ¿por qué? Y bueno, ahí me sentí un poco frustrado al decir: puta madre, si ellos lo entendían, y si yo se los expliqué bien, y ellos lo entendía y lo practicaban todo, por qué va a estar mal. Bueno ahí empecé a ver más que nada que era un problema de enunciado, de entender el enunciado, estuvimos practicando eso pero...Cuando yo empecé con ellos todos en el curso estaban reprobando matemática. Y después uno solo se llevó la materia al último, pero porque se tenía que sacar como cinco 10 y se sacó cuatro 9 y no le dio el promedio pero yo lo hubiese aprobado porque se evidenciaba una mejoría en los números; bueno yo no puedo evidenciar la mejoría en las clases de ellos porque no estoy, pero los números de él, ¡evidenciaban una mejoría terrible! Unas ganas... Se había sacado como cuatro 1, pero no porque xxx sino porque no hacía la prueba. Directamente. Y bueno, después sacó 8, 9, 8, 9 xxxxx y bueno en el 2008 lo había aprobado. En Febrero. Inclusive se la llevaron un chico y una chica. Y yo a los dos les dije, yo en las vacaciones si quieren yo los preparo. Porque me daba cosa dejarlos así no sé. Entonces les dije que si quieren los preparo, vengo tal fecha y no, al final no me hablaron. Y los dos la aprobaron.

- Vos les dabas tu teléfono, todo a los pibes...

- Yo les di mi teléfono a principio de año. A principio de año, por cualquier duda que tuvieran ellos o problema. Ellos se abrieron mucho conmigo. Yo principio de año nomás les di el teléfono. Por cualquier duda que tengan, sea o de matemática o cualquier problema que quieran hablar ellos. No me parecía que sea anti ético digamos. Y un par de veces me mandaron mensajes, pero más que nada para boludearme que para otra cosa.

-¿Nunca te llamaron así con algo...?

- No, no. No me llamaron, no. Me mandaron un par de mensajes. Sobre todo también para el día del maestro, esas cosas. Que a mí nunca me habían dado. Por ejemplo, yo daba clases de anatomía y

nunca me dieron nada para el día del maestro y yo nunca me consideraba docente, maestro. Y acá sí. Me trajeron un par de regalitos, esos que hacen, sobre todo las chicas. Cosas manuales o dibujitos o esas cosas, o cartitas. Y los chicos te traen algo. Un alfajor, lo que sea. Y no, ahí me sorprendieron. La verdad que me sorprendieron, porque ni yo me acordaba, mi mamá es maestra y ni siquiera yo la saludé a ella. Muy lindo, la verdad que una sorpresa muy linda departe de ellos.

- Describime un encuentro típico.

- Lo primero, llegás y los vas a buscar por todos lados. Por todo el colegio los vas reclutando. Yo me encontraba, siempre las chicas estaban en la puerta, charlando; y yo soy un desastre con los nombres, hasta que me fui aprendiendo los nombres les iba preguntando, bueno este que tiene el pelo así...me iba acordando más físicamente. Allá. Bueno, anda a buscalo vos yo voy a buscar a los otros. Y era rejuntarlos. Porque básicamente era sí. Entre rejuntarlos perdíamos diez minutos. Fácil. Bueno hasta que los juntábamos todos, entraban medio alborotados porque venían del recreo, y siempre comenzábamos con cuál era el tema del día, tema ligado a matemática. Y yo, lo que a mí me sorprendió muchísimo es que todos, absolutamente todos, así la carpeta completa de matemática la tenían todos. Se ve que la profesora de matemática les hacía mucho hincapié en eso y todos tenían la carpeta completa. A pesar de que no entendían un joraca de lo que estaban viendo. Todos tenían la carpeta completa. Entonces me fijaba en la carpeta de cada uno; y yo en el programa no me fijaba casi, porque el programa decía una cosa y le había dado otra. Entonces agarraba la carpeta y en base a eso arrancábamos. Empezábamos con los problemas, yo empezaba a darles problemas típicos que les habían dado a ellos, que los inventaba yo, y bueno y empezábamos a resolverlos. Al principio, yo siempre resolvía el primero, o los dos primeros, y se los iba mostrando. Después lo resolvían ellos, cada uno en su hoja, y siempre pasaba uno al pizarrón, siempre, por monto propio, ellos ya sabían que les iba a decir "¿Quién quiere pasar?" así que ya pasaba uno. Generalmente pasaba el que más sabía así que bueno, no... También... Y después ya empezábamos con las dudas. Yo siempre les decía, una cosa que me enseñaron a mí en pedagogía que tampoco hay que hacerle mucho aspaviento, decía que no pregunte quién no entendió, sino que pregunte quién sí entendió. Bueno, yo preguntaba así. Y me levantaban la mano dos, tres. Por miedo a decir yo capaz que entendí... Y bueno, íbamos solucionando las dudas, íbamos viendo... Por lo general no pasaban más de tres o cuatro dudas. Puntuales, todo. Después de eso y a algunos les seguía sin salir, yo iba ya directamente con él a la hoja de él, o de ella. Para ir un poco más rápido y que los chicos no se sobrecarguen tanto. Y después de eso siempre hacíamos un recreo. O sino antes. Porque no podés tenerlo más de quince, veinte minutos que te estén todo el tiempo prestando atención. Porque en un grupo, con este número de chicos, siempre llega un punto que la mente se les va a otro lado y empiezan a hablar boludeces o joder, o lo que sea. Y era entendible digamos. Entonces siempre hacíamos un recreito cada diez, quince minutos.

-¿Dentro del aula o fuera del aula?

- Si, dentro del aula. O sea, nos distendíamos un poquito, los dejaba que charlen básicamente. O charlaban conmigo o hacían un grupito cada uno, así... "Bueno, se acabó el tiempo chicos, vamos". Y bueno, y después de eso siempre nos quedaban veinte minutos o algo así para volver a ver algún tema que tengan dudas o que yo crea que sea necesario volver a agarrarlo, porque es como que tienen una memoria a corto plazo. Uno le explica una cosa, lo entienden bien, pero hay que repararlo; porque se les va. Inclusive a la otra clase volvíamos a agarrar lo mismo también porque les costaba un poquito, o sea, asimilarlo.

-¿Y accedían a eso sin ningún drama?

- Sí, sí. Por ahí decían "Profe tal cosa". "No me acuerdo esto". Y ese año íbamos un relojito. Muy bien. Impresionante. Inclusive yo te contaba, en las charlas que teníamos en la tutoría, con el tutor de cada

área, yo le comentaba, yo le escuchaba los problemas que tenían los otros chicos y decía "No, mirá, yo no tengo para nada este problema, los chicos míos entienden todo, me traen la prueba y xxxx aprueban todos", le digo. Y yo veo que a algunos les gusta matemática y algunos la detestan, pero la aprueban. La aprueban. Y yo escuchaba los otros problemas y decía "Bueno...yo gracias a Dios no."

- Claro, estos chicos tuyos, en cuanto a conducta en el colegio ¿Cómo eran?

- En cuanto a conducta en el colegio, eran un poco alborotados, pero no tenían conductas violentas. Lo que si tenían por ejemplo, o sea que eso se daba en todo el colegio, era una característica: tener todo, cualquier cosa, sin medir las consecuencias. O sea, si yo me quiero robar ese celular, se lo robaba. Y después venían y te contaban: "Mire profe el celular que me robé". Como un hecho glorificante digamos, o sea, mirá que bien, que soy haciendo estas cosas. Yo sabía que me lo mostraban para saber cuál era mi reacción. Y yo intentaba no sacar el manual de ética digamos y leérselo, pero tampoco le decía muy bien que sos haciéndolo. Trataba de manejarlo de otra forma. Me acuerdo que, primero era que él ya tenía celular. Entonces le dije "¿Qué fue lo que te motivó a sacarle el celular?", básicamente. "Porque vos ya tenés celular...", y vos sabés que implica un riesgo porque el chico tiene 17 años; y bueno te contaba que era simplemente por el hecho de sacarselo. Entonces yo me acuerdo que le dije que pruebe dejar el celular de él en algún banquito a ver si se lo sacan, cuál va a ser su reacción, y me dice "Lo cago a trompadas". "Y bueno,..." le digo, "...fijate que a vos también te pueden cagar a trompadas". Si, no, que qué se yo... Y aparte le digo "Escuchame, yo no te voy a sacar el manual de buena conducta pero, si a vos no te hacía falta el celular porque tenés uno, al chico ese seguramente le va a hacer falta y aparte mirá si él tiene algún problema", justamente se había dado un problema en el aula, que un chico tenía la mamá enferma y lo había llamado al celular justo, cuando estábamos en la tutoría. Entonces le digo "Fijate si pasa un caso como ese, te vas a sentir bastante mal y va a ser un problema." Y ahí me acuerdo que le bajó un cargo de conciencia mal. Y bueno, y después se lo devolvió, no se lo devolvió "tomá, te lo saqué", pero lo dejó en su banco y se hizo el dolubu y bueno lo recuperó, los otros chicos me contaron eso. Obviamente fue un caso ideal digamos, porque me podría haber dicho perfectamente "Dejesé de joder, no se lo devuelvo un carajo" y me mandaba al joraca. Pero bueno. Más allá de esos problemas, que yo escuchando otros problemas en colegios... marginales, obviamente era un problema menor. Más allá de que uno diga no, está robando. Yo lo consideraba menor a nivel de los otros compañeros que tenían ellos, había algunos compañeros en el otro curso que...Que bueno, algunos iban con algunas puntas o esas cosas, más que nada intimidatorias, nunca lastimaron a nadie o acuchillaron a alguien pero, una conducta más intimidatoria con las cosas. Pero el grupo que yo tenía era bastante correcto. En ese sentido, en conducta, en el curso de ellos. Por lo que me contaban ellos y por lo que me contaba el vicedirector. Era el directivo con el que yo tenía contacto. Así que en ese sentido bastante tranquilo. Bastante bastante tranquilo.

-¿Y qué veías en los otros tutores? ¿Qué veías en tu tutoría en comparación con la de los otros chicos? ¿Cómo actuabas vos, cómo actuaban ellos?

- Que cada uno tenía su forma de aplicar la clase. Si bien éramos distintos había muchas cosas en común. Preguntar dudas o sacar dudas, todos lo hacíamos. Presentar el tema, todos lo hacíamos; mostrar ejercicios, todos lo hacíamos. Hacerlos practicar a ellos, todos lo hacíamos. Pero la diferencia estaba en que yo lo tenía que hacer dos veces, tres a lo sumo, y ellos lo tenían que hacer cinco o seis. El nivel de atención que me ponían a mí yo veía que era mayor que el que le ponían a ellos; y los problemas eh....extra matemáticos, o extra curriculares, en ellos era mucho mayor que en el mío. Cada uno tiene sus problemas en la casa digamos, eso obviamente el chico lo lleva al colegio, no puede sacarlo. Bueno, los problemas de maltrato, por darte ejemplo, o de falta de comida, de dinero, de servicios, lo que sea, obviamente lo xx al chico de una forma...impresionante. Muy grande. Yo a esos problemas con mis chicos yo no los tenía. Si bien no estaban todos tirando manteca al techo, no estaban felices y super chochos con su vida, vivían bien, estaban contentos con su familia; yo siempre

les preguntaba si iba saliendo el tema y bueno, y ahí me preguntaban “Y vos con quién vivís”, y tenían mamá, o papá, o mamá y papá y tenían dos hermanos y vivían bien. Se llevaban bien por lo general. Y otros tutores no tenían ese caso o directamente no sabían absolutamente nada del chico porque el chico no le contaba nada, pongamoslé.

- Pasaban esas situaciones.

- Claro si pasaban. He escuchado un par de veces que había chicos que no...Eran muy introvertidos y no se mostraban para nada, y capaz que tenían un flor de problema y capaz que no. Era así el chico. Anda a saber. Yo por suerte esos problemas no los tenía, mis chicos no lo tenían. Así que no tenía que lidiar tanto con esos temas. Y después, más allá de esas diferencias, yo notaba que a todos los tutores, todos se sentían a gusto y queridos en el curso. Eso sí, no había nadie, no escuché a nadie que haya dicho sí, me tiene podrido o me tiene hartado, o no mirá a mí los chicos no me quieren para nada. Me quieren tirar un ladrillo por la cabeza, no.

- Claro, eso. ¿Cómo pensás que los chicos te veían a vos? ¿Cómo y como qué?

- Y ellos sabían que yo tenía cierto cargo en el aula. Por así decirlo. Sabían que yo estaba ahí para enseñarles a ellos. Pero no a nivel de los profesores. Nunca. Entonces era un trato mucho...O sea, me tenían como a un profesor joven, o un compañero que sabía más que ellos, una cosa así más o menos. Porque había circunstancias donde ellos me preguntaban como si fuera un compañero, y cuando me preguntaban de algo más que ellos consideraban más importante, yo ya pasaba a ser un adulto. Entonces había subi-baja digamos. Pero nunca faltándome el respeto o tratándome como un magistrado super super capo, no.

-¿Cómo te decían profe o te decían Pancho?

- No, al principio me decían profe y después me decían Pancho. O sea yo, lo primero, al principio, me presenté y dije mi nombre es Francisco González pero me dicen Pancho, así que si quieren decirme Pancho no hay problema. Al principio me decían Profe por ahí porque no se acordaban el apodo, y después me decían Pancho.

- Pero no es que vos les dijiste, miren no chicos, no me digan profe.

- No, a mí me daba lo mismo si me decían profe o no. Y cuando yo daba, yo estaba también en anatomía, primero me decían profe y después me decían Pancho. Si bien la edad era mucho más cercana ahí, yo les llevaba un año o dos. (...)

- Y esos chicos que vos decías, que se sacó tres 1 y que no aprobó el examen. ¿Por qué no hacían el examen, por qué...?

- Yo les pregunté eso casualmente. Ellos me decían que no les importaba. O sea, cuando uno está por reprobar alguna materia, o no llega para algún examen, por lo general se asusta. Y le agarra un nuevo miedo escénico de decir, cómo la voy a sacar o qué voy a hacer, y se pone a estudiar más, y llega a cierto nerviosismo o cierto miedo que nos ha pasado a todos cuando hemos ido a rendir un examen. Bueno a ella le pasaba eso. No le importaba sacarse un 1 digamos. Lo que sí ella no quería era pasar una vergüenza. Entonces si el examen de matemática era escrito, ella no pasaba vergüenza adelante del curso, presentaba la hoja en blanco, le ponían el 1 y listo. Pero si era oral ella estudiaba.

-¿No tiene que ver con una falta de interés en el colegio entonces?

- No, no. Podría ser una falta de interés en el colegio en ciertas áreas, digamos.

- **En cuanto a la educación te digo.**

- Es que ¿parte de interés del alumno o del docente?

No, el alumno.

Es que no sabría decirte la verdad. Porque era medio raro. Es que tenía la capacidad, lo podía hacer, lo hacía en otras materias y en esta no...Entonces no era que en todas le iba a mal, porque ella quería, porque no tenía ganas....

-¿Y los otros? Yo te pregunto ella y los otros en general que tenían la misma conducta, más o menos. ¿Era igual?

- No, ella y otro chico más fueron los únicos dos que estaban en esa situación y después los otros venían reprobando ahí nomás. Con 5, con 4, pero nadie más abajo de eso. Por eso salieron a flote ahí nomás, en el segundo examen ya estaban bien. Yo entré, hicieron bien el segundo examen ya estaban con la materia aprobada, y siguieron así.

- Y no abandonaron.

- No, ninguno, ninguno. (...)

-¿Tenían buena relación con la docente de matemática?

- Más o menos. No les caía muy bien, no por el hecho de que fuera una hija de puta como dicen ellos, sino por el hecho de que no le entendían muy bien y no les gustaba la metodología que tenía ella mucho. Yo una vez pedí hablar con ella. Pero como que no fue muy flexible ella con los horarios. "Mirá, yo cuando ella da clase...", le digo al vice, "...yo no puedo venir, porque yo también tengo mis tiempos. Pero, si podemos arreglar otro día, vos dejale mi teléfono, lo arreglamos. Un tiempo los dos libre vamos a tener en algún momento". ¡Nunca me llamó! Así que bueno, yo tampoco me iba a poner atrás; así que bueno, listo. Aparte mis chicos andaban bien, entonces dije bueno, no hacía mucha falta. (...)

- Yo soy una amiga tuya que no tiene idea de qué todo esto. Y vos me decís "yo soy tutor, en un colegio...". Y yo te digo ¿Qué es esto una tutoría? ¿Qué es ser tutor? ¿Cómo lo describís?

- Y haber... ¿Cómo describirlo? Bueno. Ser tutor básicamente es ser una persona digamos que intenta resolver, digamos, explicarle a los chicos el área a cargo, ya sea matemática o lengua, desde un punto de vista más...menos estricto. O sea, focalizar bien cuál es el problema o los problemas que tiene el alumno o los alumnos y aclimatarse a eso sería. Y siempre vas a tener que lidiar o resolver, con los temas personales de cada uno y grupales que existen en el grupo. A todo esto, porque parece lo que estoy diciendo es un clavo más o menos; a todo esto se le suma una relación que tenemos todos los tutores con estos chicos, que es hermosa realmente. Que es una relación muy linda, y de la cual aprendemos mucho de los chicos, y los chicos de nosotros. Aprendemos muchísimo de ellos. Los escuchamos, aprendemos a escuchar. También a ver cómo viven ellos; que se yo por ahí me preguntan a mí de todo eso de los floggers, y ellos son floggers, entonces aprendemos mucho de esas cosas. Básicamente un tutor es una persona que va a un aula y aun colegio, a enseñar y aprender, por eso está el título digamos el Aprender Enseñando, que estaba antes, ahora ya es proyecto PUENTES. Y eso básicamente lo resume mucho. Vamos a aprender nosotros de ellos y ellos también aprenden de lo nuestro.

- ¿Y por qué es una relación "linda"?

- Bueno, eso depende de cada uno en realidad, porque lo que a uno le parece lindo al otro le parece una asquerosidad. A mí me encanta la relación que se formó en los cursos, porque me gusta relacionarme con las personas, básicamente, y es muy gratificante que a una persona le sirva lo que uno le está dando. Eso es lo que a uno le encanta, le gusta; y eso excede las paredes del colegio digamos. Yo en el colegio me los cruzo a los chicos y me tratan como a un amigo. Es algo que excede. Aparte con la comunicación que hay ahora, con celulares y todo... A mí me mandaron mensaje, profe feliz año. Para fin de año. Entonces se acuerdan ellos, yo veo que se acuerdan y uno les responde. Haber: perdió boca y me mandaban mensajes cargándome, porque ellos saben que yo soy de boca. Bueno, y cosas así.

-¿Qué pensás que se llevaron?

- ¿Qué materias? O... ¿de mí, o de las tutorías?

- Sí, todo. Como un aprendizaje, como qué. ¿Y qué te gustaría que se hayan llevado?

- Creo que se llevaron...este....Principalmente que es gratificante el conocimiento, saber. Saber algo es lindo. Te da una satisfacción xxx el yo sé de ese tema. Eso creo que es muy positivo. Y creo que eso si lo adquirieron digamos. Es decir, saber implica un tiempo determinado, pero es una situación linda, es...Tener conocimiento es algo bueno y algo lindo. Creo que eso se lo llevaron y que quedó...Espero que por mucho tiempo, pero que quedó por un tiempo por lo menos en ellos, yo sé que sí. Y que se llevaron, sabiendo que se llevaron muchos también, el compañerismo que había en el aula, porque ellos con los chicos que fueron a la tutoría no eran muy compañeros en el aula de ellos. Y se fueron haciendo muy amigos en la tutoría. Y ya se empezaron, ellos me decían, ya nos empezamos a sentar distinto. Claro, se empezaron a sentar los de la tutoría, más juntos. Entonces eso también cambio la relación que había con determinados chicos del curso de la tutoría, en el curso donde ellos iban. Y bueno, se llevaron también de que uno puede perder un poco de tiempo, ser amable, o lo que sea, sin recibir una ayuda monetaria, digamos. O sea ahí es cuando me preguntan: "¿Y usted por qué viene acá, si no le pagan?!", "¿te pagan?"; "No", les digo. Si bien me daban los viáticos en ese momento no era mucho, y aparte me lo daban cada cuatro meses. No, decía, a mí no me pagan. "¿Y por qué viene acá?" me preguntan. "Y no...", les digo, "...vengo porque a mí me gusta. Primero porque vengo a ayudar, y me gusta ayudar". Creo que eso también lo incorporaron. "Y vos, alguna vez, alguno de ustedes, ¿le explicó algo a un compañero?"; "Sí" me dicen. "Y bueno, ahí están haciendo lo mismo" les digo, "El compañero no está pagando. Yo lo hago a una escala más grande pero, ustedes tienen determinada edad, yo tengo otra" les digo. Bueno y esas cosas se las fueron llevando. Y la otra, que también me pareció importante, la facultad. El concepto, que ellos pueden estudiar; que no se cierran en que no iban a estudiar en la facultad, que nunca van a llegar la facultad, y que no servía la facultad. Básicamente. Yo les dije: "Ustedes, salen del secundario, se van a poner a trabajar, van a ganar plata, van a ganar dinero. Estudiando, no van a ganar dinero al principio." Y eso ellos lo tienen clarísimo. Entonces, el dinero pesa mucho más en ellos ahora que después. Entonces bueno, ese concepto yo se los intenté inculcar un poco. Que bueno, espero que les haya servido. (...). Así que bueno, creo que se llevaron una buena experiencia y algunos temas puntuales.

-¿Algo que no te haya gustado?

- Ese año no. Creo que no hay algo que no me haya gustado. (...) Puede ser que algunos encuentros en la...pero del Aprender Enseñando, del proyecto PUENTES ahora, que teníamos con cada tutor; por ahí a mí no me agradaba mucho cómo trataban algunas cosas, digamos...

- Ahí entramos en el programa. Esa es la última parte, tu apreciación sobre el programa.

- Claro, a mí me generaba una sensación de, que trataban un poco a los chicos...yo decía bueno, pará, no son extraterrestres, ¿viste? Son chicos como lo fuimos todos, y no me parece que haya que implementar... No sé, por ahí, si tienen este problema, tal cosa; nos daban algunas cosas...Creo que teníamos una psicopedagoga, no me acuerdo qué especialidad tenía la chica, y hablaba mucho, de situaciones que eran, situaciones que podíamos resolver nosotros con nuestro criterio, no eran tan calamitosas.

-¿Por ejemplo?

- No sé, a una vuelta le dibujaron una hoja de marihuana a una chica. Bueno, no sé, ¡no implicaba que el chico se iba a hacer adicto al crack de acá a dos meses! Y bueno, fue todo un tema, que podés hacer tal cosa, y daba aparte temas que yo por ahí no le entendía, porque hablaba un lenguaje técnico por ahí que a la tutora, yo veía que no le servía porque yo veía que no la estaba entendiendo nada, ¡y menos el chico! Aparte para mí el chico, a mi criterio, lo hizo como yo puedo dibujar no sé...una esvástica, pongamoslé, ¡un avioncito!

-¿Y la tutora esa había reaccionado mal a eso?

- No, no. No supo cómo reaccionar, y lo llevó y se lo planteó, y bueno. Y a mí no me pareció un problema tan grave tampoco, yo lo hubiera solucionado de otra forma pero bueno, cada uno a su criterio ¿viste? Y después, por ahí me parecía un poco una pérdida de tiempo, en algunas cosas estábamos mucho tiempo ahí, estábamos muy cansados, y...no iban mucho al grano, por así decirlo. Por ahí empezábamos a hablar Teoría de la Educación, ponele. Pará. Estamos siendo tutores acá y necesitamos; como los alumnos necesitan algo digamos, una respuesta rápida, nosotros también, necesitamos de una respuesta rápida a algún problema que se haya generado, no sé. Me pareció un poquito, un poco denso. Si bien sacaba cosas positivas, y aprendía un par de cosas, que estuvieron buenas, me pareció un poco denso.

-¿Y sobre otros aspectos del programa? Qué te parece la idea...

- A mí me pareció muy, muy bueno el programa de la inclusión; porque a los chicos en la tutoría, había que incluirlos, había que acercarlos. Yo por ejemplo les decía en la tutoría "Chicos: si ustedes creen que hay compañeros que no entienden, que quieren venir, ¡que vengan!". Porque había una lista de asistencia, que yo me olvidaba siempre de llenarla, me acuerdo que siempre me retaban por eso. Me olvidaba de pedirles el presente, porque no estaba acostumbrada a eso. Pero bueno, yo siempre me fijaba quién vino y quién no. Les decía, "Si no están ahí, que vengan igual". Yo no me voy a hacer problema por que venga alguien que no esté en la lista. Porque había que pedir un permiso...Yo decía que venga. Bueno así como a esos chicos había que incluirlos, a los tutores, a nosotros, el programa también tenía que incluirnos y tenía que llamar para que se acerquen más tutores. Entonces me pareció que estuvo bastante bien la forma, los métodos de incluirnos a los que ya estábamos en el programa y a los que no estaban. Hacíamos festivales para hacer propaganda del programa, se anotaron muchos chicos ahí. A nosotros nos, somos jóvenes, entonces nos gustaba ir a un festival, tomar algo, charlar entre los tutores, nos hicimos amigos entre los tutores. Entonces se generó un grupo lindo digamos. Un buen grupo donde nos llevábamos bien y difería el colegio. Eso del programa me pareció que estuvo bien. Estuvo bien hecho, bien armado, en ese sentido. Si bien por ahí teníamos que, nos decían "chicos hay que organizar tal cosa" lo organizábamos entre todos nosotros, el programa lo organizaba pero porque nosotros éramos parte del programa. Entonces lo organizábamos entre todos, si uno no tenía tiempo perfecto, no tenía tiempo. Y poníamos todos un granito de arena y lo armábamos, y salía bien. Salía como salía digamos. Y mucha gente conoció el programa gracias a eso. Inclusive yo a mis amigos

y a mis amigas les cuento. Me parece que cada uno tiene que transmitir de su lado, qué es el programa y para qué sirve y bueno, y si alguno puede ayudar mejor.

-¿Te parece que cumplió con los objetivos el programa?

- Y, yo creo que a grandes rasgos creo que sí. Igualmente yo no tendría ni el conocimiento ni los datos de, cuantos tutores había y cómo fue la experiencia de cada tutor. Digamos vos tendrías más datos que yo con lo que estás haciendo ahora. Pero a grandes rasgos yo creo que sí. O sea, ya el hecho de que los chicos tengan un tutor, ya eso por más que les vaya bien o mal, ya implica otra cosa. Porque algo les tendría que ver quedado del tutor que vivieron. Entonces implica otra cosa. Implica saber que no están solos, que hay gente que los ayuda, y que hay gente que da digamos, no esperando una ayuda monetaria a cambio u otra cosa a cambio, entonces no les muestra un camino tan egoísta a ellos. Yo creo que a grandes rasgos cumplió. Y digo cumplió en el sentido que va a seguir cumpliendo. Porque se empezó como se pudo. Creo que empezó en el 2007 por ahí o 2006. Y bueno, vamos avanzando. Hay tutores que no estaremos o ya no están, y bueno se sumarán otros. Y de las experiencias pasadas se aprende digamos. Si algo salió mal el año pasado se intentará mejorar ahora. Básicamente es eso. Entonces a grandes rasgos cumplió. Y bueno espero que sí. Que siga avanzando digamos. Yo lo que quiero es que haya más colegios aceptando al programa.