

Lost in Translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa¹

Lily Orland-Barak

Facultad de Educación de la Universidad de Haifa (Israel)

Resumen

El presente trabajo, situado en el contexto de la educación vigente en Israel, explora el desarrollo de mi interpretación del proceso de aprendizaje del tutor, desde la adquisición de competencias comunicativas (definidas en el estudio inicial) hasta una visión más discursiva del proceso como «participación en discursos competitivos de la práctica» (definida en estudios subsiguientes). Un trabajo reciente ha revelado las complejidades que conlleva traducir un idioma (el de la docencia) a otro (el de la tutoría), lo cual a menudo deja a los mentores o tutores como «lost in translation (perdidos en la traducción, perdidos en tránsito)». En concreto, los estudios arrojan luz sobre cuestiones de moralidad, pericia, contexto y condiciones para aprender a ejercer como tutor. Al exponer mis interpretaciones ya evolucionadas, trato tres temas interrelacionados: la tutoría conectada con la docencia, la tutoría como algo distinto de la docencia, y las circunstancias para aprender a ejercer el papel de tutor. Finalmente, lanzo la pregunta «¿y qué?» para consolidar mi nueva interpretación de la metáfora, expuesta en forma de enunciados para reflexionar sobre la práctica como tutor.

Palabras clave: tutoría, educación vigente en Israel, paso de la docencia a la tutoría, discursos competitivos de la práctica educativa, metáfora: la tutoría como segunda lengua docente

Abstract: *Lost in translation: mentors learning to participate in competing discourses of practice*

Situated in the context of Israeli in-service education, this paper explores the development of my understanding of the process of learning to mentor from the acquisition of communicative competencies (as identified in initial study), towards a more discursive view of the process as

⁰¹ Este trabajo es una adaptación de ORLAND-BARAK, L. (2005): «Lost in translation: Mentors learning to participate in competing discourses of practice». *Journal of Teacher Education*, 56 (4), pp. 355-367.

«participation in competing discourses of practice» (as identified in subsequent studies). Recent work has revealed the intricacies and complexities entailed in translating from one language (teaching) to another (mentoring), often positioning mentors as «lost in translation». Specifically, studies shed light on issues of morality, expertise, context, and conditions for learning to mentor. To discuss my evolving understandings, I attend to three interrelated themes: mentoring as connected to teaching; mentoring as distinct from teaching and, conditions for learning to mentor. Finally, I address the question «so what?» to consolidate my emergent understandings of the metaphor, framed as assertions for thinking about the practice of mentoring.

Key words: mentoring, Israeli in-service teacher education, passage from teaching to mentoring, competing discourses of practice, metaphor: mentoring as a second language of teaching.

Introducción

En la evocadora relación que Eva Hoffmann hace de sus experiencias como nueva inmigrante polaca al estudiar inglés como segundo idioma en su libro «Perdida en la traducción» (1989; 106), la autora escribe:

Todos los días aprendo palabras nuevas, expresiones nuevas... Hay algunos giros hacia los que estoy desarrollando alergias extrañas. «You´re welcome», por ejemplo, me parece una falta de tacto, y me cuesta inmensamente decirlo -supongo que por la implicación de que hay algo por lo que se me debe dar las gracias, lo cual sería descortés en polaco... Las palabras que aprendo ahora no significan cosas de la misma manera incuestionable como lo hacían en mi lengua materna...

Aunque insertas en el contexto del aprendizaje de inglés como segunda lengua, las palabras de Hoffman evocan metafóricamente el título de este trabajo. Las emociones que se desprenden de su descripción encuentran eco en la fuerte sensación de vulnerabilidad y carga emocional que los trabajos recientes han revelado en relación con la tarea del mentor o tutor en el sistema educativo israelí. En particular, los estudios recientes aportan luz sobre cuestiones de responsabilidad hacia discursos competitivos de la práctica educativa en un sistema educativo centralizado, sobre cuestiones de moralidad y pericia, y sobre cómo las acciones, creencias y valores educativos personales de los tutores están determinados por ideologías y valores contradictorios (Fairclough, 1992; Gee, 1996; Luke, 1996; Miller-Marsh, 2002). La descripción de Hoffman de los problemas que experimenta debido a que las palabras (que aprende) ahora no significan cosas de

la misma manera incuestionable como lo hacían en (su) lengua materna concuerda con las confusiones que experimentan los tutores en lo que respecta a comportamientos familiares en el discurso docente que adquieren nuevas connotaciones en el discurso como tutores, forzándoles con frecuencia a «hacer malabarismos» con discursos competitivos y contradictorios.

En el estudio inicial se identificaban conexiones entre la docencia y la tutoría, indicando que el aprendizaje como tutor podía ser análogo al proceso de «aprender una segunda lengua docente» (Orland, 1997). En concreto, se afirmaba que el paso de profesor de niños a tutor de profesores es un proceso altamente consciente y gradual de reorganización de las competencias comunicativas que el tutor principiante posee como profesor, para que tengan sentido dentro del nuevo contexto como tutor. Sin embargo, un trabajo reciente ha hecho aflorar las diferencias entre ambas prácticas, desvelando planificaciones² pedagógicas y educativas rivales y a menudo contradictorias, que influyen en la tarea de los tutores y los dejan, metafóricamente, «perdidos en la traducción» en su tránsito de la docencia a la tutoría. Esas diferencias amplían el carácter de la práctica de la tutoría en el contexto de la formación permanente del profesorado, que de ser considerada una actividad intelectual pasa a ser además cultural y contextual (Cochran-Smith, 2004).

Haciendo uso de un conjunto de investigaciones llevadas a cabo con posterioridad a mi estudio inicial, analizo el desarrollo de mi interpretación del proceso necesario para «aprender una segunda lengua docente», partiendo de la adquisición de competencias comunicativas (definidas en el estudio inicial) hacia una visión más discursiva del proceso como «participación en discursos competitivos de prácticas». Antes de entrar en dicho análisis, facilito una perspectiva general de la tutoría en el contexto educativo israelí.

El sistema escolar israelí: panorama general

El sistema escolar israelí está dividido en los sectores escolares judío, árabe y druso. Esta división se basa en los idiomas. Todos los sectores están bajo la supervisión del

² N. de la T.: agenda en el original.

Ministerio de Educación israelí, que funciona como un sistema centralizado aunque cada sector trabaja con sus propios inspectores. La población árabe-parlante está bajo la supervisión de la Inspección Árabe para centros educativos árabes y para algunos de los centros drusos. La población judeo-parlante y algunos de los centros drusos están bajo la supervisión de la Inspección Judía. Los currículos son básicamente los mismos en todos los centros excepto en asignaturas como religión e historia, en las cuales se favorece la perspectiva árabe o la judía dependiendo del centro.

Alrededor del 70% de los fondos para educación procede del gobierno central; el resto proviene de las ciudades o de fuentes externas. Desde la enseñanza preescolar hasta la secundaria hay matriculados 1,8 millones de estudiantes en los centros israelíes. Desde 1968, los niños han de estar escolarizados durante un mínimo de diez años. Hasta este año, durante los últimos 20 más o menos, el sistema educativo en Israel estaba dividido en cuatro etapas: enseñanza preescolar, primaria, intermedia y secundaria. Los próximos años, sin embargo, el Ministerio de Educación reimplantará la división tradicional en tres etapas, excluyendo a la enseñanza intermedia. Hay varios tipos de escuelas en Israel: hay centros estatales judíos, árabes y drusos, centros estatales religiosos, y centros privados. Las escuelas estatales religiosas se centran generalmente en estudios judíos, mientras que los centros árabes y drusos priman la enseñanza de la cultura y religión árabes. Las escuelas privadas están asociadas a diversas ayudas religiosas e internacionales. La mayoría de los niños israelíes asisten a centros estatales. Dentro de éstos hay tres tipos diferentes de escuela secundaria: de formación profesional, de escuela-granja y general (www.tulane.edu).

El papel del mentor o tutor vigente en el sistema escolar israelí

Durante la última década, el Ministerio de Educación y Cultura ha dedicado fondos y recursos considerables para preparar a profesores experimentados para que funcionen como tutores de otros profesores en los sectores judío, árabe y druso del sistema escolar israelí. En esta orientación, ha influido la tendencia, extendida en muchos países, de asignar a profesores en ejercicio las importantes funciones de educadores, supervisores y tutores de profesores dentro del sistema escolar (Carmin,

1988; Clark, 1995; Cochran-Smith y Paris, 1992; Feiman-Nemser y Parker, 1994; Hawkey, 1998; Little, 1990; McIntyre y Hagger, 1996; Turner, 1995; Wildman et al., 1992). La política usual ha sido designar «consejeros nacionales» o «tutores del personal docente» a quienes son considerados buenos profesores en su campo, para proporcionar asistencia continuada a profesores en ese campo. Esto ha llevado a la introducción de unos 5.000 profesores que actualmente funcionan con el papel oficial de tutor del personal docente en todo el país, al tiempo que conservan su trabajo docente en los centros.

Designados por inspectores disciplinarios o del centro, o por directores regionales de proyectos de reformas educativas, la misión de los tutores es asistir a profesores principiantes y experimentados en el marco de disciplinas concretas de la docencia escolar, tanto en centros de primaria como de secundaria. La mayoría de los centros de primaria y secundaria del país (de todos los tipos mencionados más arriba) gozan de alguna clase de tutoría: asistencia individualizada facilitada o bien por «tutores del centro» a los nuevos profesores en cada centro (tutores que son también profesores en el mismo centro), o bien por «tutores externos» (que no están empleados en el mismo centro), que trabajan asimismo con el profesorado al completo en ese centro (o con los profesores de una disciplina en particular) para poner en práctica innovaciones y reformas educativas dictadas por la política ministerial. Las diversas funciones que cumplen los tutores en un campo comprenden desde observar a profesores principiantes y veteranos en los centros, hasta organizar y realizar sesiones de talleres, coordinar programas de desarrollo para el personal docente, así como desarrollar y difundir nuevos currículos. La inmensa mayoría de los tutores están vinculados a una disciplina (o asignatura) específica impartida dentro del sistema escolar: inglés, matemáticas, lengua hebrea/árabe, lengua general, comunicación, historia, etc.

La orientación concreta que adopte la tutoría en cualquiera de estas materias en un centro o sector concretos está influida, en buena medida, por las exigencias de la materia, la política ministerial y los estándares educativos locales y regionales dictados por un distrito concreto. Con el fin de dictar la orientación de la tutoría en Israel, han surgido, según parece, dos grandes narrativas rivales. A una de ellas la llamaré «la narrativa instrumental», según la cual la función del tutor consiste en servir de modelo, de «entrenador», de agente de cambio, y ser responsable de equipar a los profesores con las herramientas necesarias para elevar el rendimiento de los alumnos en los centros. Esta visión más bien instrumental de la figura del tutor ha ganado importancia últimamente debido a un creciente descontento con el bajo rendimiento de los

alumnos en ciertas áreas como las matemáticas y las destrezas lectoras, a pesar de los elevados presupuestos invertidos durante las dos últimas décadas en programas de tutoría. Esto ha conducido a que las orientaciones de los tutores trasladen su centro de interés, que anteriormente era el desarrollo del profesorado, al aumento del rendimiento de los alumnos. Este cambio ha sido causado también por la proliferación de reformas educativas en torno a los estándares e indicadores de éxito como aspectos integrales del proceso de evaluación educativa. Por ello, aunque no haya sido articulada de manera formal, la función del tutor está cambiando gradualmente de una orientación hacia el desarrollo del profesor a una orientación hacia el rendimiento del alumno, centrada en intervenciones encaminadas a elevar el rendimiento estudiantil.

En comparación, la narrativa tradicional predominante propugnada por el cuerpo supervisor de tutores en Israel ha tenido un carácter más bien de desarrollo. A diferencia de las planificaciones instrumentales, las directrices para la práctica de la tutoría, difundidas a través de diversos documentos, han sido planeadas para enfatizar la función del tutor como responsable de mejorar el aprendizaje y desarrollo profesionales de los profesores. El interés principal del tutor, de acuerdo con esta narrativa «del desarrollo», se centra en el profesor y no en el alumno, y persigue unos objetivos de desarrollo personal en la práctica de la tutoría de profesores. Nótese, no obstante que, a pesar del reciente cambio hacia una narrativa más instrumental, los cursos académicos para tutores patrocinados por el cuerpo supervisor de tutores en Israel (detallado en apartados posteriores) siguen siendo fieles a la narrativa del desarrollo.

Dadas estas narrativas rivales, los tutores de personal docente en Israel se ven tratando de compaginar las exigencias instrumentales del trabajo, elaboradas por la política ministerial, con la orientación hacia el desarrollo de los cursos académicos. Es más, aunque las descripciones de las competencias de los tutores no suelen incluir que evalúen la actuación de los profesores (una función exclusiva del inspector y del director del centro), se les pide que informen periódicamente sobre su propia labor a sus inspectores o jefes de proyecto. Esto crea una compleja interacción entre su responsabilidad ante el esquema que les da empleo por una parte, y, por otra, su responsabilidad ante los profesores a los que asisten. Su lucha constante entre «fuerzas» internas y externas y narrativas rivales les deja, como argumenta el presente trabajo, atrapados «en tierra de nadie».

Preparando a los tutores para su tarea: cursos profesionales

Los programas introductorios creados a fin de preparar a los tutores para la naturaleza multifacética de su labor se pueden clasificar en dos tipos. Uno de ellos incluye numerosos programas de corta duración (de un día a una serie de encuentros anuales) que les inician en la tutoría y tratan una determinada reforma educativa en un área concreta. Estos cursos suelen estar organizados por un cuerpo supervisor de tutores e inspectores en un distrito determinado y presentan una orientación más instrumental a la hora de poner cambios en práctica. Los tutores designados para difundir dichas intervenciones en el centro están obligados a asistir a estos cursos y obtienen una remuneración económica (en función del número de horas del curso) por su plena participación en el curso.

El segundo tipo de cursos consiste en aquellos promovidos por el cuerpo supervisor de la tutoría del Ministerio de Educación. Estos cursos de dos años han sido difundidos a lo largo de la última década en diez regiones diferentes del país, para facilitar a los participantes la máxima accesibilidad. Los cursos tienen lugar en grandes universidades y centros de estudios superiores, coordinados y financiados en parte por el Ministerio de Educación y Cultura y en parte por dichos centros. Estas asociaciones reflejan que se ha constatado el hecho de que una formación permanente de profesores efectiva sólo se obtiene cuando se integran prácticas académicas y profesionales en el mismo curso (Calderhead y Shorrock, 1997; Clark, 1995, 2000; Kagan, 1993). Los cursos reflejan asimismo la nueva disposición del Ministerio de Educación y Cultura, por la cual, para elevar la categoría del tutor de formación permanente, se exige una base formal de estudios académicos y profesionales como requisito para ser seleccionado o para desempeñar la función de dicha figura. Esto implica que los tutores han de realizar este tipo de curso en algún momento durante su labor para poder obtener un reconocimiento oficial por parte del Ministerio de Educación.

Las tensiones entre este último discurso «instruccional», imperativo, y el inicial discurso «de desarrollo» empleado en la iniciación (que aún se mantiene en la mayoría de los cursos académicos de postgrado, a pesar de los cambios en la política ministerial) aumentan las múltiples y variadas expectativas que el sistema exige de los mentores. Volveré sobre estas tensiones en apartados posteriores.

Ahora paso a exponer el desarrollo de mi interpretación del tránsito de profesor a tutor, situado en el contexto de la tutoría de formación permanente israelí.

Tutoría y docencia: conexiones y diferencias

Conexiones: aprender una segunda lengua docente

Numerosos estudios de investigación ponen el énfasis en la conexión entre docencia y tutoría en lo relativo a la planificación de actividades de tutoría, a lo que los tutores aprenden sobre la docencia gracias a las interacciones en la tutoría, y a cómo articulan su conocimiento como profesores de modo que puedan ayudar al tutelado (Hawkey, 1998; Feiman-Nemser et al, 1995; Maynard, 1996; McIntyre y Hagger, 1993). Por ejemplo, en el contexto de formación preparatoria, McIntyre y Hagger (1993) y Maynard (1996) describen el aprendizaje para ser tutor como un proceso de re-capacitación, puesto que los tutores aprenden a distinguir entre un tipo de conocimiento práctico y otro en su trabajo con los profesores en formación.

De igual manera, un estudio inicial sobre tutores principiantes de profesores de inglés (Orland, 1997) reveló las conexiones entre el conocimiento y experiencias que los primeros poseían como profesores y como tutores. En concreto, los participantes en el estudio mencionaron que habían aprendido a acceder a su conocimiento como profesores a través de nuevos caminos para poder así sintonizar con el tutelado, también expresado como darle pie, hacer un zoom-in o encontrar la ventana adecuada. El uso recurrente de estas expresiones por parte de los tutores para describir las maneras en que estaban aprendiendo a comunicarse con sus tutelados me condujo a conceptualizar el aprendizaje para ser tutor como un proceso en el que se aprende a comunicarse en un nuevo lenguaje docente en el contexto de la tutoría (Orland, 2001). Haciendo uso de constructos propios de la adquisición de una segunda lengua, sostuve entonces que los tutores noveles habían comenzado a adquirir «competencias» en el aprendizaje de una segunda lengua docente (la tutoría): saber qué decir, cuándo intervenir en el curso de una interacción de tutoría, cómo caracterizar un contexto de tutoría (competencia sociolingüística y del discurso) y cómo hacer uso de su conocimiento y experiencia como profesores de inglés cuando asisten al tutelado (competencia lingüística). Los siguientes pasajes seleccionados ilustran aspectos de las competencias comunicativas que los tutores del estudio estaban adquiriendo, según ellos afirmaban (Orland, 2001):

...aquí es donde estoy ahora...dejándoles determinar la dirección...tiene menos que ver conmigo y más con dónde se encuentra la persona... la capacidad de

escuchar selectivamente, el conocimiento o la capacidad para saber cuándo hacer un comentario, cuándo dar de mí mismo y cuánto dar de mí... dónde se encuentra ella [la tutelada]...

...[como profesor] he pasado por las mismas cosas, me lo conozco ya todo, lo he vivido en un nivel emocional y puedo entender por lo que están pasando [los tutelados] en un nivel intelectual... sé cómo ayudarles y adónde ir...

Diferencias: entre la docencia y la tutoría

La interrelación entre docencia y tutoría, conceptualizada mediante la metáfora del aprendizaje de una segunda lengua docente en el estudio inicial allá en 1997, ofrecía sin embargo una representación más bien unidimensional de acerca de cómo aprenden los profesores a «adquirir» competencias en una nueva función dentro del mismo ámbito profesional. Estas conexiones se centraban sobre todo en aspectos intelectuales, cognitivos y meta-cognitivos de la adquisición de competencias comunicativas en el tránsito de la docencia a la tutoría, aproximándonos a la «metáfora de la adquisición» de Sfard (1998), donde el aprendizaje se entiende como internalización individual y construcción de conocimiento. Semejante representación, sin embargo, garantizaba el acceso parcial a aspectos contextuales y discursivos de la práctica de la tutoría entre iguales que la distinguen de la práctica de la enseñanza. Estos aspectos, expuestos en estudios posteriores, consisten en desenvolverse en interacciones profesionales con directores de centro y supervisores; tratar resistencias y problemas de relaciones de poder entre tutores y profesores veteranos; interpretar contenidos de una manera nueva, desconocida; y amoldarse a planificaciones de intervención rivales y contradictorias. Al intentar controlar estos aspectos, los tutores acusaron un fuerte sentimiento de vulnerabilidad, incompetencia y extrañeza, lo cual señala el carácter emocional y moral de la práctica como tutor que no había sido explicado en el estudio inicial.

Por consiguiente, estudios posteriores han ampliado el objeto de su investigación, los tutores noveles de profesores de inglés, para incluir a tutores experimentados de diferentes áreas de conocimiento en el sistema escolar israelí (Orland-Barak, 2002, 2003, en prensa), junto con importantes conclusiones de estudios realizados en otros contextos, me han impulsado a ampliar (o re-crear) los significados que en 1997 había atribuido a la metáfora del aprendizaje para ser tutor como aprendizaje de una segunda lengua docente. En concordancia con la opinión de Lakoff y Johnson (1980) de que «creamos y recreamos metáforas constantemente, haciendo nuevas interpretaciones y creando

nuevas realidades» (p. 235), redacto el presente trabajo para compartir la reelaboración de mi metáfora inicial «de aprender a ser tutor como aprender una segunda lengua de enseñar» y así indicar que los tutores a menudo se encuentran «perdidos en la traducción» cuando transfieren competencias comunicativas de su primera lengua de práctica (la docencia) a su segunda lengua de práctica (la tutoría), dadas las multifacéticas exigencias de su nueva función.

***Lost in translation* (perdidos en la traducción): de la función como profesores a la de mentores o tutores**

Situado en el contexto de la práctica citado más arriba, el reciente estudio centrado en profesores-tutores experimentados que trabajan en diferentes áreas de conocimiento y en diferentes contextos de tutoría (Orland-Barak, 2002, 2003) arroja luz sobre la complejidad de su función, especialmente en lo que respecta a la transición de profesor a tutor. En concreto, los tutores acusaban una fuerte sensación de vaguedad en lo concerniente a los límites que definen su nueva identidad profesional como tutores, y una sensación de «estar perdidos» al intentar traducir sus interpretaciones como profesores de las nuevas reformas curriculares a su actuación como tutores. Por ejemplo, describieron las complejidades de transferir su interpretación de las nuevas reformas curriculares como profesores de niños desde los contextos de su propio centro a los contextos de la tutoría. El siguiente pasaje, extraído del caso de un tutor (Orland-Barak, 2002), ilustra esta preocupación habitual:

...el inspector me dijo que trabajara con todos los profesores principiantes del instituto de secundaria Junior, ayudándoles a poner en práctica el nuevo currículo [de inglés] en su actividad docente...Yo mismo aún me siento muy inseguro al emplear el documento en mi propia clase...los profesores cuentan conmigo para hacer que funcione...no quiero defraudar ni a los profesores ni al inspector, pero aún no domino el tema...

El ejemplo citado se refiere asimismo a los informes recurrentes de los tutores sobre su doble sentido de la responsabilidad: hacia los profesores por una parte, para hacer accesibles nuevas reformas, y hacia los inspectores y directores de centro por otra, para hacer que los nuevos esfuerzos de reforma «funcionen». Esto se describía a menudo en los informes como «sentir que tiran de uno en distintas direcciones»:

... Siento este conflicto constante en el que tiran de mí en distintas direcciones... es una responsabilidad enorme el tratar de ayudarla [a la profesora] a convertirse en una buena profesora a los ojos del director...

El estudio inicial ha recalcado que los tutores adquieren gradualmente «competencia sociolingüística y del discurso», esto es, desarrollan conciencia de la compleja trama de circunstancias interpersonales, organizativas y profesionales que operan en las interacciones de la tutoría. El estudio posterior muestra los sentimientos de incompetencia que experimentan los mentores con respecto a determinadas interacciones de tutoría dentro de dichas tramas, tal como trabajar con profesores veteranos que con frecuencia son renuentes al cambio y a las reformas dictadas desde «arriba». En sus esfuerzos por actuar como agentes de cambio en interacciones con profesores veteranos, los tutores se enfrentan a dilemas de identidad profesional, luchando por distinguir entre su «yo-profesor» y su «yo-tutor» y por entender cómo influye el uno en el otro (Orland-Barak, 2002):

... Me he dado cuenta de que hay tres yoes en [mi] trabajo como tutor... mi yo personal, el que apporto... como persona... el otro es el profesional... el tercer yo tiene que ver con mi ideología y mis ideas sobre educación...

La lucha de los tutores por reconciliar estas dos identidades profesionales concuerda con la noción de Daniele Blumenthal (1999) de un «yo» móvil, múltiple y dividido que surge de la relación con diferentes personas, en diferentes situaciones y en el transcurso del tiempo (p. 381); este yo se crea en colaboración con otros, y está «conectado con nuestros yoes previos, los cuales pueden asomarse en el yo presente en cualquier momento» (p. 383). Por ejemplo, los tutores sostienen haberse percatado de que su «yo-profesor» les ha ayudado a asistir a otros profesores dado que podían mostrarles directamente aspectos específicos de la docencia o de las interacciones profesor-alumno, lo cual se aproxima a lo que en el estudio inicial se denominaba adquisición de competencia lingüística en la tutoría. Una vez constatado esto, sin embargo, los tutores se preguntaban asimismo si, al mostrar directamente comportamientos «de profesores, estaban siendo fieles a su función como tutores (Orland-Barak, 2002).

... Yo veo la tutoría entre iguales como un apoyo a la profesora en el trabajo que está realizando, y la docencia como un apoyo al alumno. Pero en cuanto a mí... parece que no puedo distinguir entre mi comportamiento como tutor y mi comportamiento como profesor. Cuando hago de tutor, dejo que los profe-

sores me manipulen para que ayude a los niños con los ordenadores. Pensando en ello, quizá me resulte a mí más cómodo de esta manera, o sea, haciendo de profesor, porque es lo que mejor sé hacer tras haber trabajado con niños tantos años. Aún sigo preguntándome... ¿funciono más bien como profesor que como tutor cuando hago de tutor?

Los esfuerzos de los tutores por definir su identidad profesional son similares a las tensiones que experimentan los profesores en formación durante el proceso de construcción de una identidad profesional, cuando tratan de compaginar concepciones distintas y opuestas de la docencia adquiridas en la universidad y en la escuela (Smagorinsky et al., 2004). Las conclusiones de su estudio casuístico, donde se propone que la identidad profesional es relacional, entramada con el contexto y que se desarrolla como resultado de la actividad con otras personas en el marco de prácticas culturales (Smagorinsky et al., 2001), concuerdan con los informes de tutores que se sienten desgarrados entre dos mundos cuando intentan desarrollar una nueva identidad profesional como tutores (Orland-Barak, 2003). De este modo, aprender a ser tutor, al igual que aprender a enseñar, parece formar «parte de un proceso de construcción de una identidad en medio de (múltiples) sistemas de relaciones... involucrado en escenarios de actividad que se solapan y con frecuencia entran en conflicto, convirtiendo dicha formación de identidad en todo un desafío» (Smagorinsky, 2004, p.10). Estas nuevas reflexiones, surgidas en estudios recientes, han marcado el cambio en mi forma de pensar hacia una visión más discursiva del aprendizaje de la práctica como tutor. Dicha perspectiva llama nuestra atención hacia el «fragmento necesario» que distingue a la tutoría de la docencia: uno que conlleva los discursos enfrentados dentro de los cuales funcionan los tutores, y que a menudo los dejan «perdidos en la traducción».

Lost in translation: participando en discursos competitivos de docencia

Volviendo a Eva Hoffman, el sentimiento de vulnerabilidad y angustia del tutor revelado en estudios recientes encuentra eco, metafóricamente, en las «extrañas alergias» que Hoffman desarrolló hacia «expresiones nuevas» y en su sentimiento de frustración debido a que «las palabras...[o situaciones a las que se enfrentan los tutores en el contexto de la tutoría] no significan cosas de la misma manera incuestionable como lo hacían en [su] lengua materna [el contexto de los tutores como profesores del cen-

tro]». En un estudio que investigaba la relación entre las creencias que los tutores poseen sobre las conversaciones de tutoría y su realización en la práctica, encontramos pruebas adicionales de dicha sensación de «estar perdidos en la traducción» en su esfuerzo por compaginar discursos rivales de práctica (Orland-Barak y Klein, 2005). El estudio, realizado en el marco de un curso de posgrado universitario para tutores en formación, mostraba brechas entre las creencias expresadas de los tutores sobre la tutoría (que suponían una visión de ésta más democrática y de colaboración) y las conversaciones como tutores «en acción» (que eran más prescriptivas y controladoras). Nótese, por ejemplo, la brecha existente entre las creencias que sostiene Sarah (una de los tutores participantes) sobre cómo debe ser una conversación de tutoría, y sus acciones propiamente dichas. Sus anotaciones expresan su firme creencia en la importancia de desarrollar una conversación simétrica y armoniosa: «... una conversación de tutoría crea armonía entre el mentor y el tutelado. Al principio son extraños el uno para el otro, y en un estadio posterior ya son capaces de “cantar” juntos... [en una] relación de colaboración». Sus acciones reales, documentadas en la observación de un diálogo entre ella y el tutelado tras una clase de educación física, reflejan sin embargo un enfoque bastante asimétrico y controlador de la tutoría: ella instruye, juzga y «corrige errores» cometidos por el tutelado:

12. Sarah: ...¿Por qué silbar tanto? ¡Pareces un vigilante de la playa, y así se pierde el efecto!

13. Tutelado: Por supuesto, al principio de la clase hemos acordado que el toque de silbato sería la señal convenida...

14. Sarah: Una señal convenida debería ser un único toque, y tú has tocado tres veces seguidas...

26. Sarah: Has cometido otro error. Las filas [de niños] estaban dispersas por todo el patio...

Las brechas identificadas entre las creencias expresadas y las acciones reales de los tutores arrojan luz sobre los discursos enfrentados de introducción a la tutoría, en cuyo seno hacen malabarismos los tutores, como ya se explicó en apartados anteriores: por una parte, el discurso «de abajo a arriba» (*Bottom-Up*) de diálogo y colaboración propugnado por los programas académicos de desarrollo profesional y, por otra parte, el discurso «de arriba a abajo» (*Top-Down*), más aleccionador, orientado al rendimiento de los alumnos y difundido por la reciente política ministerial. Asimismo, como se expone en el siguiente apartado, estudios recientes han revelado los esfuerzos

de los tutores al tratar las cuestiones de moralidad y pericia en su paso de la docencia a la tutoría.

Lost in translation como profesores expertos: cuestiones de pericia y moralidad

El «camino serpenteante» (Smagorinski et al, 2003) para adquirir pericia al traducir interpretaciones de la docencia a la tutoría fue presentado en un estudio que se centraba en los incidentes críticos vividos por los tutores. De hecho, como sostiene Berliner (2001), aunque alguien pueda ser considerado un profesor experto en un contexto, esa misma persona puede ser definida como principiante en otro contexto y, en consecuencia, experimentar discordancia y una sensación de carga emocional. En concreto, el estudio reciente de las perspectivas de tutores experimentados acerca de incidentes críticos en su trabajo (Orland-Barak y Yinon, en imprenta) indica que cuando los tutores consiguieron transferir automáticamente sus experiencias de la docencia a la tutoría para asistir a su tutelado, se aproximaron a lo que Berliner (2001) denominaría actuar como un experto. En tales casos, pertrechados con sus firmes valores éticos como profesores, los tutores afirmaron haber reaccionado de manera automática y autónoma de acuerdo con lo que creían que era lo más conveniente para el tutelado, a veces con independencia de las planificaciones autorizadas de intervención. Confiados de su experiencia y su conocimiento de la materia como profesores, fueron capaces de «traducir» directamente de su «lenguaje docente» al contexto de la tutoría, para así rescatar al tutelado principiante de situaciones penosas (Orland-Barak, 2003):

... La principiante rompió un código ético sin ser consciente de ello, lo que quizá la hubiera conducido a perder su trabajo... Para mí estaba claro [debido a su experiencia como profesora] que tenía que hacerle saber que aquello constituía una peligrosa desviación de la norma... Sabía que tendría que hablarle con dureza, pero decidí intervenir y decirle qué hacer... Aunque tenía sentimientos encontrados sobre mi intervención, para mí estaba claro que hice lo correcto.

Por otra parte, sin embargo, cuando los tutores no consiguen recurrir a «respuestas automáticas» de su experiencia como profesores, afirman haber sido incapaces de asistir satisfactoriamente a sus tutelados:

... toda la sala de profesores me ignoraba por completo... no querían hablar conmigo... me sentía bloqueado... en mi inseguridad y sensación de fracaso me sentía otra vez como un profesor en su primer año porque no sabía cómo actuar...

Bloqueados por la experiencia e incapaces de actuar de manera automática y autónoma, los tutores estaban «perdidos» en la traducción, y mostraban un comportamiento cercano al que podría tener un principiante (Berliner, 2001). De este modo, las acciones y comportamientos de los tutores «a veces como principiantes y a veces como expertos» pueden ser descritos mediante la imagen del «camino serpenteante» (Smagorinsky et al, 2003), más que mediante la progresión lineal que el desarrollo profesional y la pericia adoptan en el paso de un papel a otro, incluso dentro del mismo ámbito.

El panorama que surge de los estudios citados más arriba, por lo tanto, amplía la metáfora de una segunda lengua docente más allá de la adquisición de competencias, que de este modo incluye el reconocimiento del discurso, dentro del cual la práctica se desarrolla e incorpora valores, ideologías y comportamientos particulares (Gee, 1996; Luke, 1996; Miller-Marsh, 2002), como parte integral del proceso de traducción de un lenguaje a otro. Dicho de otro modo: el aprendizaje de qué decir, cuándo intervenir y cómo comportarse en el proceso de adquisición de competencias comunicativas como tutor debería explicar también los conflictos pedagógicos, morales y educacionales ocasionados por tensiones entre planificaciones profesionales internas y externas, y orientaciones «de arriba a abajo» y «de abajo a arriba» del cambio educacional. Esto indica que, igual que en el caso de tutores de formación preparatoria (Elliot y Calderhead, 1993; Maynard y Furlong, 1993; McIntyre y Hagger, 1993; Wang, 2000), las funciones y las prácticas de los tutores del personal docente están determinados e influidos por muchos «actores en el sistema», tales como inspectores, directores de centro, y coordinadores de cursos profesionales y académicos.

De ahí la necesidad de que los tutores adquieran registros excepcionales de comunicación para poder superar satisfactoriamente la vulnerabilidad cuando hacen malabarrismos con los discursos rivales que influyen en su trabajo. Estos discursos requieren que se desarrollen registros de carácter social, político y organizativo tales como: aprender a interactuar con inspectores y coordinadores de proyecto para difundir reformas «de arriba a abajo»; aprender a negociar planificaciones con directores de centro en una cultura escolar concreta con necesidades locales específicas; aprender a manejar las resistencias de los profesores; adaptar formas de asistencia de acuerdo con las necesidades de los profesores, ya sean principiantes o expertos; y aprender a mediar entre las

planificaciones de nuevos proyectos de reforma y las de un grupo concreto de profesores (Orland-Barak, 2002, 2003). Desde esta perspectiva cultural y contextual más amplia, el aprendizaje como tutor puede describirse mediante la metáfora de la participación de Sfard (1998) cuando los tutores aprenden a tomar parte en discursos de práctica rivales y a mediar entre ellos.

Condiciones para el aprendizaje de tutor

Los contextos de investigación como oportunidades para aprender a ser profesional

En retrospectiva, uno puede preguntarse por qué mi opinión inicial de que el aprendizaje como tutor puede interpretarse como adquisición de competencias no incluía la explicación de una perspectiva más discursiva del proceso. Una razón posible sería el hecho de que los conflictos ocasionados por orientaciones enfrentadas acerca de cómo practicar la tutoría eran menos notorios durante el estudio inicial. Otra explicación podría tener que ver con la población objeto de estudio en aquel entonces, esto es, tutores noveles. Por su naturaleza de principiantes, probablemente fueron menos sensibles a los conflictos originados por influencias sistémicas (Berliner, 2001) y, por consiguiente, no expresaron preocupaciones a ese respecto en las entrevistas-conversaciones. En comparación, el estudio posterior se ha centrado sobre todo en tutores experimentados, quienes, por su naturaleza de expertos, suelen ser más conscientes de las influencias del sistema sobre su práctica (Berliner, 2001).

El fuerte énfasis que los tutores en estudios recientes atribuyen a la carga emocional que experimentan al intentar traducir un lenguaje de práctica a otro puede deberse también a la naturaleza del contexto de investigación en cuyo marco los tutores manifestaron estas opiniones. En contraste con estudios más tempranos, llevados a cabo como entrevistas-conversaciones individuales entre el investigador y el tutor (precedidas y seguidas por la observación del tutor por el investigador mientras aquél desempeñaba su tarea), los estudios recientes se centran en documentar e interpretar conversaciones profesionales de colaboración en las que se tratan casos e incidentes críticos de los tutores. En virtud de su carácter de colaboración, este esquema deja

margen para una exploración conjunta y un análisis mutuo de las prácticas de los tutores. Mis conjeturas fueron corroboradas por informes recurrentes realizados por los participantes en relación con el valor de las conversaciones entre profesionales como contexto para el aprendizaje de profesionales (Orland-Barak, 2005):

... Gran parte del éxito de las conversaciones tenía que ver con asistirse mutuamente para encontrar soluciones diversas a problemas que encontramos a diario en nuestro trabajo como mentores...

... Me gustaba la manera en que conectamos el uno con el otro y aprendimos en qué diferíamos en nuestros enfoques y también qué teníamos en común como mentores de profesores...

... Las conversaciones nos permitieron revisar y analizar minuciosamente nuestras propias prácticas como mentores -una especie de viaje introspectivo por nuestro mundo profesional... algo que no había experimentado anteriormente, quiero decir, en otros marcos profesionales...

Esto me ha llevado a suponer que este último contexto de investigación, las conversaciones de colaboración, que invitaba a los participantes a exponer casos particulares y a plantear dilemas, podría haber contribuido a descubrir aspectos controvertidos de la práctica. Una vez fundamentada mi reflexión sobre el diseño de estudios recientes, paso ahora a tratar las circunstancias que pueden ayudar al tránsito de la docencia a la tutoría.

Diálogos de práctica

La conversación de colaboración como contexto de estudios recientes, que permitía que afloraran dilemas y controversias, agudizó el valor de diseñar programas de desarrollo profesional que sigan enfoques dialécticos, constructivistas, de la educación para adultos. En concreto, los esquemas de conversación diseñados en torno a la escritura, la puesta en común y la reflexión sobre los incidentes críticos vividos por los participantes parecen constituir espacios reservados y efectivos para tratar de entender el proceso por el que los profesionales desarrollan pericia al cambiar de una función a otra dentro del mismo ámbito, especialmente en un contexto de responsabilidad y discursos rivales. La naturaleza dialógica de tales esquemas permitieron resolver problemas y cuestiones candentes; construir interpretaciones de las diferencias y similitudes entre prácticas de tutoría; entender la discordancia ocasionada por

experiencias penosas en el tránsito de la docencia a la tutoría; y articular ejemplos de estar «perdidos en la traducción». Como tales, corroboran una vez más el potencial de las comunidades de investigación de profesores «estructuradas para fomentar un discurso profundo intelectual sobre cuestiones críticas (para convertirse en) espacios donde las incertidumbres y preguntas intrínsecas a la docencia (y a la tutoría) pueden ser analizadas –(no escondidas)– y pueden funcionar como ayuda para nuevos hallazgos y nuevas maneras de teorizar la práctica» (Cochran-Smith y Lytle, 1999).

En particular, los diferentes diálogos que surgieron en los espacios de conversación dieron lugar a un discurso en el que los profesionales manifestaban, analizaban y refutaban supuestos profundamente enraizados sobre aspectos instrumentales o conceptuales de su práctica. En términos de Bakhtin (1981, p. 435), estos diálogos pueden dar lugar a más «discursos persuasivos internamente», mediante los cuales los pensamientos de los participantes «empiezan a trabajar de una forma independiente, experimentando y discriminando». Como tales, pueden desafiar «discursos de autoridad reconocida» (Bakhtin, 1981) que son, en el contexto del trabajo como tutor, las planificaciones externas dictadas por coordinadores de proyecto y/o inspectores ante los cuales los tutores se consideran responsables.

Implicaciones en la selección y preparación de futuros tutores

Las conclusiones de los estudios mencionados más arriba iluminan un área de la tutoría que no suele visitarse: la tutoría como una práctica vulnerable que conlleva el tratamiento de problemas y dilemas dentro del contexto de discursos rivales o competitivos. En particular, dichas conclusiones señalan la importancia de preparar a los tutores para que desarrollen lo que Goleman (1995) llama «inteligencia emocional» y lo que Denzin (1984) denomina «comprensión emocional», es decir, aprender a crear confianza de una manera que toque el núcleo emocional y la identidad profesional de los profesores tutelados en su labor con los alumnos en un contexto educacional de responsabilidad. Dicho aspecto de la preparación de tutores parece fundamental para una tutoría satisfactoria, y no se puede dar por sentado que a todos los tutores les vaya a resultar fácil. Más aún, indica que la selección de tutores resulta problemática. En el contexto de la educación israelí, se plantean preguntas del tipo: ¿Cómo pueden compaginar los tutores la doble función como apoyo y como instrumento de la política ministerial? ¿Debe esperarse de ellos que representen ambos papeles? Y ¿es posible que el resultado de esta dualidad de funciones sea una menor eficacia?

Los problemas y acciones que surgen de estas preguntas tocan dos temas interrelacionados que se plantearon al comienzo del presente trabajo: la tutoría como algo conectado a la docencia y la tutoría como algo diferente de la enseñanza. Con relación al primer tema: La selección de profesores para desempeñar la función de tutor parece constituir una cuestión clave. En concreto, ¿qué criterios se deben aplicar? ¿Deberían ser profesores expertos de acuerdo con la definición de pericia de Berliner (2001), o debería ir su pericia más allá de las cualidades y destrezas cognitivas para incluir asimismo las de la inteligencia emocional, como la cualidad de su «comprobación de realidad» (Bar-On, 2000), empatía, y una disposición a practicar el autoanálisis y la reflexión? Si es así, los criterios que tratan alguna de estas tendencias identificadas en el prototipo de Smith y Strahan (2004) de pericia docente podrían aplicarse asimismo a los tutores expertos: un sentimiento de confianza en sí mismos y en su profesión; la capacidad de desarrollar relaciones con profesores; contribuir a la profesión docente mediante servicio y coordinación, y demostrar que dominan sus campos de conocimiento (p. 365).

Con relación al segundo tema: La conciencia que surge de los contextos sociales, políticos y organizativos en los que trabajan los tutores parece ser un aspecto esencial de la preparación de éstos. Si no son conscientes de (o no entienden) la dinámica de las relaciones de poder dentro de las nuevas responsabilidades, es improbable que vayan a ser capaces de encontrar espacio para maniobrar y jugar con los discursos enfrentados que conforman su trabajo. En este sentido, podemos remitirnos al modelo de Judith Sachs (2000) del tutor como profesional activista.

Por último, y más importante, los tutores han de ser aquellos profesores que tienen una visión clara de lo que significa ser y comportarse como un buen profesional en contextos de aulas, centros, políticas y sociedades cambiantes. Los buenos tutores, al igual que los buenos profesores, no deben limitarse a ser unos técnicos muy competentes, o incluso expertos. Tienen que ser modelos de ciudadanos emocional y socialmente responsables que sostengan y expresen no una estrecha visión instrumental, sino una visión holística del buen profesor. Esto también implica aprender a ser receptivo culturalmente (Villegas y Lucas, 2002) hacia las interpretaciones idiosincráticas de los profesores sobre problemas y conceptos educativos y pedagógicos, esto es, aceptar que culturas diferentes pueden considerar con igual legitimidad el mismo fenómeno de maneras diferentes, y evitar juicios sobre quién posee la noción de mayor autoridad o consistencia sobre un concepto (Smagorinsky, 2003).

De este modo, en un nivel operativo, el estudio sustenta muchos estudios importantes (Clark, 2001; Cochran-Smith y Paris, 1995; Day, 1998; Feiman-Nemser y Parker, 1994; Feldman, 1999; Korthagen y Kessels, 1999), lo que indica la clara necesidad de

preparar a los profesores para el tránsito de la docencia a la tutoría. En particular, las pruebas empíricas que se desprenden de todos los estudios arriba citados pueden guiar a la política educativa en el diseño de programas de desarrollo profesional que

- impulsen a los tutores a examinar las semejanzas y diferencias entre sus funciones como profesores y sus funciones como tutores;
- les proporcionen oportunidades para reflexionar sobre cómo conforman los factores sistémicos la naturaleza de su trabajo;
- creen contextos en los que los tutores puedan poner en común sus propias historias sobre las prácticas como profesores y como antiguos tutelados; y
- enfrenten a los tutores a situaciones que desafíen sus creencias enraizadas y sus suposiciones, animándoles a examinar casos de discordancia entre sus planificaciones educativas como profesores y como tutores.

Hilando todos los cabos: ampliar la metáfora

De las competencias comunicativas a la participación en discursos competitivos

La tutoría está, en efecto, arraigada en la práctica docente tanto por las conexiones como por las diferencias entre ambas prácticas. Por una parte, el proceso de aprendizaje como tutor supone cobrar conciencia de cómo las experiencias, la planificación educativa y los valores morales que posee el tutor como profesor pueden ser de utilidad al asistir al tutelado. Por otra parte, el aprendizaje como tutor también implica que el tutor sea consciente del «fragmento necesario» que distingue a la tutoría de la docencia, como se ha expuesto en secciones anteriores. Sin la experiencia y la preparación adecuadas para tratar estos aspectos, los tutores se encontrarán probablemente «perdidos» al traducir su primera lengua de práctica (la enseñanza) a su segunda lengua de práctica (la tutoría), y experimentarán por consiguiente sentimientos de incompetencia y extrañeza.

El «fragmento necesario» que distingue la práctica de la tutoría de la práctica docente adquiere una connotación particular cuando lo analizamos dentro del contexto de un sistema escolar centralizado, como es el caso de Israel. Bajo estas circunstancias, la tarea

de los tutores resulta ser de naturaleza muy vulnerable, pues éstos se encuentran con que han de realizar malabarismos con discursos de práctica rivales o enfrentados: los exigidos por la política ministerial, que les contrata para funcionar como agentes de cambio en un área y una cultura particulares (lo cual a menudo obedece a planificaciones instrumentales, orientadas al producto); los exigidos por los cursos académicos de formación (que suelen obedecer a planificaciones de desarrollo, orientadas al proceso); las exigencias de profesores del mismo campo, y sus propias planificaciones personales. De este modo, al igual que la enseñanza, la tutoría es tanto un problema político como de política ministerial, caracterizado por una práctica firmemente arraigada en los valores e ideologías de sistemas existentes de poder y privilegio, cada uno de los cuales trae aparejadas sus propias ideas sobre lo que es mayoritario y lo que es marginal (Cochran-Smith, 2004, p. 298). Entender la tutoría implica, pues, estar atento a los poderes políticos competitivos, en ambos niveles, que determinan el proceso y los resultados de la práctica.

¿Y qué? ¿Qué he aprendido de todo esto?

Los estudios citados más arriba han contribuido a mi pensamiento en diversos sentidos. Me he formado una idea más amplia de la metáfora del aprendizaje de una segunda lengua docente, donde tienen cabida tanto las competencias por desarrollar como los discursos por reconocer, y dentro de la cual puede que a menudo se «pierdan» los mentores, al fracasar en la traducción de un lenguaje de práctica al otro. La respuesta a la pregunta ¿Y qué? ¿Qué he aprendido de todo esto? puede resumirse en unos «enunciados en evolución» (Loughran, 2003) que, en conjunto, añaden nuevos significados a la metáfora de la tutoría como segunda lengua docente, y plantea preguntas que conciernen a aspectos de la práctica que con frecuencia coloca a los tutores en una situación donde se encuentran «perdidos en la traducción».

Enunciado 1

Existe la necesidad de ampliar las definiciones vigentes de tutoría, que se centran en cuestiones de asignaturas y en la representación de conocimiento para la enseñanza, de modo que también contemplen aquellos aspectos de la práctica que incluyen

competencias comunicativas y destrezas de interacción para manejar los discursos rivales que conforman la práctica. Estos discursos incorporan diversas funciones y «actores» dentro del sistema escolar, y son un componente de las relaciones tutor-tutelado que han resultado afortunadas.

Enunciado 2

La práctica de la tutoría de personal docente vigente en un sistema educativo centralizado parece estar determinada en gran medida por una lucha entre discursos rivales o enfrentados, por lo cual los tutores a menudo se encuentran «perdidos» al intentar «traducir» un discurso de práctica al otro. El resultado es que con frecuencia se encuentran «hablando un lenguaje» y practicando otro. Futuras planificaciones de investigación podrían explorar el impacto de esta dualidad de funciones en la calidad de las prácticas como tutor.

Enunciado 3

A la luz de lo expuesto anteriormente, es importante facilitar contextos de investigación profesional que sean seguros y supongan un desafío, para tratar los conflictos y tensiones ocasionados por los susodichos discursos rivales. Estos espacios pueden alentar a los tutores a analizar discursos autoritarios, y articular en su lugar discursos persuasivos internamente. En estos espacios de conversación, los participantes pueden resolver cuestiones candentes, conceptualizar diferencias y similitudes entre sus contextos de tutoría, establecer enlaces entre su trabajo como tutores y su trabajo como profesores, y reflexionar sobre sus planificaciones educativas como profesores y como tutores.

Indicaciones para la investigación sobre el aprendizaje para ser tutor

Estudios recientes han ampliado, por consiguiente, mi interpretación de la metáfora inicial del «aprendizaje para ser tutor como aprendizaje de una segunda lengua docen-

te» para reflejar nuevas preguntas que he planteado en lo concerniente a conexiones y diferencias entre docencia y tutoría. El reflexivo viaje de investigación ha agudizado mi conciencia de la importancia de explicar el contexto sistémico, político e ideológico dentro del cual se adquiere una práctica, incluso si tiene lugar dentro del mismo ámbito profesional, como por ejemplo el paso de la docencia a la tutoría. Así, igual que la investigación sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje de la docencia ha pasado gradualmente de centrarse en el profesor y alumno individuales a centrarse en cómo el contexto (o contextos) educativo y sociocultural determina las interacciones profesor-alumno y la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza, la investigación sobre la tutoría y el aprendizaje para ser tutor necesita ampliar su atención, centrada en la adquisición de destrezas, a cómo los contextos dentro de los cuales trabajan los tutores determinan el carácter de su labor, las destrezas que desarrollan, y la naturaleza del paso de la docencia a la tutoría. Desde esta perspectiva más amplia, y dado que constituye un aspecto importante de la formación de profesores, la tutoría debe entenderse asimismo como «una actividad intelectual, cultural y contextual» (Cochran-Smith, 2004, p. 298).

El presente trabajo, por lo tanto, invita a continuar explorando el aprendizaje de la práctica de la tutoría en sistemas educativos que estén influidos por planificaciones políticas y ministeriales distintas de la aquí descrita. De esa manera, podremos empezar a construir representaciones del carácter, ligado al contexto, que posee el aprendizaje de la práctica como tutor.

Traductora: Mercedes Cercadillo Pérez

Referencias bibliográficas

- ALLEN, R. M. (1994): *Evolution of novice through expert teachers recall: Its relationship to the frequency of their reflection*. Unpublished doctoral dissertation, University of New Orleans. New Orleans, LA.
- ANDERSON, E. M; SHANNON, A. L. (1988): «Towards a conceptualization of mentoring», en *Journal of Teacher Education*, January-February, pp. 38-42.
- BAKHTIN, M. (1981): *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. Translation edited by M. Holquist & C. Emerson. Austin, University of Texas Press.

- BAR-ON, R. (2000): «Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory», en R. BAR-ON; J. D. A. PARKER (eds.): *The Handbook of Emotional Intelligence*, pp. 363-388. San Francisco, Jossey Bass.
- BERLINER, D. C. (2001): «Learning about and learning from expert teachers», en *International Journal of Educational Research*, 35(5), pp. 463-482.
- BLUMENTHAL, D. (1999): «Representing the Divided Self», en *Qualitative Inquiry* 5(3), pp. 377-393.
- CLARK, C. M. (1995): *Thoughtful Teaching*. Teachers College Press. NY, Columbia.
- (2001): *Talking Shop*. Teachers College Press. NY, Columbia University.
- COCHRAN-SMITH, M. (2004): «The Problem of Teacher Education», in *Journal of Teacher Education*, 55 (4), pp. 295-299.
- COCHRAN-SMITH, M.; LITTLE, S. L. (1999): «The Teacher Research Movement: A Decade Later», en *Educational Researcher*, 28(7), pp. 15-25.
- COCHRAN-SMITH, M.; PARIS, C. L. (1995): «Mentor and mentoring: Did Homer have it right?», en J. Smyth (ed.): *Critical discourses in teacher development*. London, Cassell.
- COLNERUD, G. (1997): «Ethical Conflicts in Teaching», en *Teaching and Teacher Education*, 13 (6), pp. 627-635.
- DAY, C. (1998): «Working with the different selves of teachers: beyond comfortable collaboration», en *Educational Action Research*, 6 (2), pp. 255-273.
- DENZIN, N. (1984): *Understanding Emotion*. San Francisco, Jossey-Bass Inc.
- ELLIOT, B.; CALDERHEAD, J. (1993): «Mentoring for teacher development», en D. MCINTYRE; H. HAGGER; M. WILKIN (eds): *Mentoring: Perspectives on School-based Teacher Education (London, Kogan Page)*, pp. 166-189.
- EVANS, T. W. (2000): «The New Mentors», en *Teachers College Record* 102 (1), pp. 244-263.
- FAIRCLOUGH, N. (1992): *Discourse and social change*. London, Polity Press.
- FEIMAN-NEMSER, S.; PARKER, M.; ZEICHNER, K. (1995): «Are Mentors Teacher Educators?», en NCTEL.
- FEIMAN-NEMSER, S.; PARKER, M. B. (1994): «Mentoring in context: A comparison of two US programs for beginning teachers», en *International Journal of Educational Research*, 19 (8), pp. 699-718.
- FELDMAN, A. (April, 1999): *Conversational complexity. Paper presented at the American Educational Research Association*. Montreal.
- GEE, J. (1996): *Social Linguistics and literacies: Ideology in discourses*, 2nd edition, London, Taylor & Francis.
- GOLEMAN, D. (1995): *Emotional Intelligence*. New York, Batam Books.
- HAWKEY, K. (1998): «Consultative supervision, Mentor Development», en *Teachers and Teaching: theory and practice*, 4 (2), pp. 331-349.

- HOFFMAN, E. (1989): *Lost in Translation: A Life in a New Language*. London, Minerva.
- KORTHAGEN, F. A.; KESSELS, J. P. A. M. (1999): «Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education», en *Educational Researcher*, 28 (4), pp. 4-17.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago, The University of Chicago Press.
- LORTIE, D. (1975): *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, University of Chicago Press.
- LOUGHRAN, J. (2003): *Knowledge Construction and Learning to Teach About Teaching*. Keynote address presented at the isatt biennial conference, Leiden, June, 27-July, 1.
- LUKE, A. (1996): «Text and discourse in education: An introduction to critical discourse analysis», en M. APPLE. (ed.): *Review of Research in Education* (Vol. 21 pp. 3-48). Washington, DC, American Educational Research Association.
- MAYNARD, T.; FURLONG, J. (1993): «Learning to teach and models of mentoring», en D. MCINTYRE; H. HAGGER; M. WILKIN (eds.): *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education* (London: Kegan), pp. 69-85.
- MAYNARD, T. (1996): «Mentoring subject-knowledge in the primary school», en D. MCINTYRE; H. HAGGER (eds.): *Mentors in Schools: developing in the profession of teaching*, pp. 34-55, London, David Fulton.
- MCINTYRE, D.; HAGGER, H.; WILKIN, M. (eds.) (1993): *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education* (London, Kegan).
- MILLER-MARSH, M. (2002): «The influence of Discourses on the Precarious Nature of Mentoring», en *Reflective Practice* (3), pp. 103-115.
- NESPOR, J. (1987): «The role of beliefs in the practice of teaching», en *Journal of Curriculum Studies*, 9, pp. 317-328.
- ORLAND, L. (1997): *Becoming a mentor: a study of the learning of novice mentors*. Unpublished doctoral dissertation. Faculty of Education, The University of Haifa, Israel.
- (2001): «Reading a Mentoring Situation: one aspect of learning to mentor», en *Teaching and Teacher Education*, 17 (1), pp. 75-88.
- (2001): «Learning to Mentor as Learning a Second Language of Teaching», en *Cambridge Journal of Education*. 31(1), pp. 53-68.
- (2002): «What's in a Case?: What mentors' cases reveal about the Practice of Mentoring», en *Journal of Curriculum Studies*, 34 (4), pp. 451-468.
- (2003): «Emergency Room (ER) Stories: Mentors at the intersection between the moral and the pedagogical», en *Journal of In-Service Education*, pp. 489-512.
- (2003): «In between worlds: the tensions of in-service mentoring in Israel», en F. KOCHAN; J. T. PASCARELLI (eds.): *Global Perspectives on Mentoring; Transforming*

- Contexts, Communities, and Cultures, pp. 191-211. Connecticut, Information Age Publishing.
- (2005): *Convergent, Divergent and Parallel Dialogues in Mentors' Professional Conversations*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(1), pp. 13-33.
- ORLAND-BARAK, L.; KLEIN, S. (in press): «The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice», en *Teaching and Teacher Education*.
- ORLAND-BARAK, L.; YINON, H. (in press): *Sometimes a novice and sometimes an expert: mentors' expertise as revealed through their stories of critical incidents*.
- ROBERTS, A. (2000): «Mentoring Revisited: a phenomenological reading of the literature», en *Mentoring and Tutoring*, 8(2), pp. 145-170.
- SACHS, J. (2000): «Rethinking the Practice of Teacher Professionalism», en C. DAY; J. MOLLER; T. HAUGE; A. FERNÁNDEZ (eds): *The Life and Work of Teachers in Changing Times: International Perspectives*. London, Falmer Press.
- SEARD, A. (1998): «On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One», en *Educational Researcher*, 27(2), pp. 4-13.
- SMAGORINSKY, P.; COOK, L. S.; JOHNSON, T. S. (2003): «The twisting path of concept development in learning to teach», en *Teachers College Record*, 105 (8), pp. 1.399-1.436.
- SMAGORINSKY, P.; COOK, L. S.; MOORE, C.; JACKSON, A. Y.; FRY, P. G. (2004): «Tensions in Learning to Teach», en *Journal of Teacher Education*, 55 (1), pp. 8-24.
- SMITH, T. W.; STRAHAN, D. (2004): «Toward a Prototype of Expertise in Teaching», en *Journal of Teacher Education*, 55 (4), pp. 357-371.
- STERNBERG, R. J.; HORVATH, J. A. (1995): «A prototype of expert teaching», en *Educational Researcher*, 24, pp. 9-17.
- VILLEGAS, A. M.; LUCAS, T. (2002): *Educating Culturally Responsive Teachers: A Coherent Approach*. State University of New York Press, Albany.
- VYGOTSKY, L. (1934): *Thought and Language*. Cambridge, MA, MIT Press. [Republished 1962 and 1986].
- WANG, J. (2000): «Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: A comparative study of mentoring practice», en *Teaching and Teacher Education*, 17 (2001), pp. 51-73.
- ZANTING, A.; VERLOOP, J. D.; VERMUNT, J. D.; VAN DRIEL, J. H. (1998): «Explicating Practical Knowledge: an extension of mentor teachers' roles», en *European Journal of Teacher Education*, 21(1), pp. 11-28.