

LA AUTOFORMACIÓN PARA PROMOVER AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA.

René López Auyón
Escuela Normal de Capulhuac
loar7211@hotmail.com

Petra Prisca Pérez Melchor
Escuela Normal de Capulhuac
melchor0118@hotmail.com

Blanca Esthela Solalíndez Aranda
Escuela Normal de Capulhuac

Resumen

Para transformar los procesos formativos en la Escuela Normal de Capulhuac, estamos convencidos que ha de ser con base en el diálogo, entendimiento, empatía, flexibilidad en el pensamiento, promoviendo la capacidad reflexiva, autocrítica, equidad, solidaridad, autenticidad, autonomía, responsabilidad, cooperación y disposición para dar sentido a la labor educativa.

La propuesta de autoformación, propicia una mediación discursiva fundada en las demandas didácticas e implica una posición reflexiva y crítica del sujeto sobre su realidad. La tarea es problematizar las nociones y conceptos de formación para la docencia; entre las cuales destaca la tutoría. Es necesario reconceptualizala en términos de una relación menos fincada en la enseñanza y más en el aprendizaje mutuo, en el acompañamiento. Implica superar las condiciones en que actualmente opera el trabajo tutorial signado por una relación del que sabe y del que no sabe, el que dirige y el que es dirigido.

La función tutorial ha de transitar de una relación centrada en dos sujetos hacia el involucramiento de los otros, en un trabajo tutorial alternado, que implique el diálogo, reflexión y autonomía.

Palabras claves: formación; diálogo; reflexión; autoformación; tutoría; autonomía.

SELF-PREPARATION TO DEVELOP AUTONOMY AND RESPONSIBILITY IN TEACHER'S PREPARATION OF BASIC EDUCATION SUMMARY

Abstract

To transform the preparation processes at Escuela Normal de Capulhuac we are convinced that this transformation has to take place through the dialog for understanding, empathy, a flexible way of thinking, the development of reflection, self-criticism, equity, solidarity, authenticity, autonomy, responsibility, cooperation and disposition to direct the teaching labor.

Self-preparation as suggested enhances a discursive mean in the teaching demands and it implies a reflective position about the subject and his reality. The task consists in problematize the notions and concepts we have about teaching preparation: among them we can find tutorship, which is needed to re-think concepts in terms of setting a tutorship process focused more in mutual learning and partnership and less focused on teaching. It implies also to overcome the current conditions in which the tutorship is applied. There is a relationship between the one who knows and the one who doesn't know; the one who leads on the one who is led.

Tutorship has to move from a relationship centered in two subjects of knowledge towards the involvement of other subjects of knowledge. It is a task which is alternated and it implies dialog, reflection and autonomy.

Keywords: Preparation; dialog; reflection; self-preparation; tutorial; autonomy.

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta de un modelo de corte autoformativo para la formación inicial de los futuros docentes en la ENCA, ha de propiciar una mediación discursiva fundada en las demandas didácticas de los alumnos. La autoformación implica una posición reflexiva y crítica del sujeto sobre su realidad, es decir sólo hay formación si existe por parte del sujeto una reflexión sobre la acción y las interacciones con otros y sobre su experiencia. Autoformarse implica que el sujeto se distancie de su realidad, de sí mismo, para permitirse pensarse como sujeto con proyecto propio.

La tutoría se define por las finalidades que le dan sentido, nos referimos a las cualidades que se espera que los sujetos alcancen en las Licenciaturas, tales como: que el estudiante a) logre las habilidades que le permitan participar como hablante y oyente competente en el discurso, b) tenga acceso a información que le sea pertinente, suficiente y significativa; c) experimente procesos de descentración e interestructuración que contribuyan a su desarrollo intelectual y moral, y d) adquiera habilidades que constituyen la base de las competencias para actuar como comunicador y para objetivarse mediante su praxis, es decir; implica superar las condiciones en que actualmente opera el trabajo tutorial signado por una relación del que sabe y del que no sabe y el que dirige y el que es dirigido; en un par cerrado en el que no existe el compromiso de dar cuenta a los otros respecto del proceso de formación que se desarrolla al interior de la relación. Por ello es necesario resignificar la función tutorial.

2. DESARROLLO

En el siglo XXI una de las mayores demandas es contar con planteles educativos diferentes, no solo demanda de un liderazgo incomparable sino de personas que estén abiertas al diálogo, al trabajo en equipo para que accedan a desafiar los cambios, con plataformas para lograr desarrollar proyectos innovadores que fortalezcan la formación de futuros profesionales en este caso de la educación. Conlleve a construir una visión de futuro, promover el compromiso de los actores, potenciar los diversos tipos de comunicación.

Es preciso pensar en espacios académicos que provean sucesos de crecimiento, cavilar en elementos de autoaprendizaje para los jóvenes, donde puedan verse, oírse, mirarse a través de sus iguales para

lograr un crecimiento colectivo afirma (Santos Guerra, 1995) que la participación de los estudiantes, cualquiera sea su edad, constituyen principios orientadores de escuelas que desarrollan en sus alumnos sus capacidades creativas, incentivan su participación en la toma de decisiones y la generación demandas, favorecen la producción de comentarios analíticos y constructivos, y valoran sus acciones cuando les asignan responsabilidades.

En escuela Normal de Capulhuac, se transforma mediante la implementación del modelo de corte autoformativo para dejar de considerar la tradición académica como un obstáculo y convertirse en un campo de oportunidad, con la posibilidad de prepararse y mirar la realidad “desde” el lugar que nos ocupa y no de fuera, en la idea de encaminar un proyecto en común, que defina el ejercicio de la formación inicial de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar.

El cambio se inicia con la resignificación de la función tutorial ha de transitar de una relación centrada en dos sujetos hacia el involucramiento de los otros, en un trabajo tutorial alternado, que implique el diálogo; en el sentido siguiente: “la función de referencia se constituye en el punto a partir del cual el educando puede construir un saber y enlazarse con él, es el lugar a donde se remite el estudiante y a partir del cual puede redescubrir, inventar, crear o recrear. Acompaña al estudiante en el proceso de recuperar y reconstruir su práctica, su saber, su experiencia; avanza o retrocede con él”.¹ Para el logro de una autonomía de los estudiantes en su proceso formativo.

La autonomía no puede ser comprendida solamente como individual, sino igualmente como social. Inscrita en el corazón de un proyecto político de educación y de formación, el desarrollo de la autonomía individual puede conducir a cada persona a construirse como sujeto de una colectividad, un sujeto para quien “su verdad” es siempre “participación en una verdad que le rebasa, que se enraíza finalmente en la sociedad y en la historia” (Castoriadis, 1975:145).²

La política educativa nacional establece en el Plan de Estudios para la formación de docentes en Educación Básica (1999), orientar la educación en el logro de competencias, con un punto de vista pedagógico, centrado en el aprendizaje de los estudiantes; los formadores estamos convencidos que el análisis y reflexión de la práctica docente, genera cambios en el rol y en la implementación de

¹ María Teresa Yurén, “Principios para el posgrado en educación o la crítica de la excelencia”, *Formación, horizonte al quehacer académico*, p. 58.

² Brigitte Alberó, *La autoformación en contexto institucional: entre la contingencia y la utopía*, p. 182.

nuevas estrategias de enseñanza, no sólo en el logro de conocimientos, en el desempeño y la convivencia, sino en la responsabilidad y en una progresiva autonomía para aprender de sus experiencias, autoevaluarse en su desarrollo intelectual y el desempeño en su realidad social.

Para que los actores educativos de la Escuela Normal de Capulhuac, desarrollen una práctica significativa, innovadora, colaborativa y autónoma, es necesario conocer el contexto escolar y áulico; las diferencias de los alumnos, las formas en que aprenden en nuestro caso, lo hacen a partir de dudas, por descubrimiento en un permanente ensayo y error, algunas escuchando, otras al hablar, la mayoría haciendo, por eso en las prácticas son reconocidas.

Reflexionar sobre la importancia de la escuela como espacio geográfico de la práctica docente, descubrimos que la institución simboliza un ámbito socializado donde está implícita la complejidad por las relaciones sociales, la interpretación y la explicación de las acciones humanas; en este contexto significa algo más (Peña citado por Pérez, 1980) es el escenario que nos reúne a los sujetos con nuestras realidades, nos confronta en un lugar y tiempo específico, al mismo tiempo que le otorga sentido y significado a la formación docente.

El la idea de considerar a la escuela como espacio vivo, advertimos la complejidad de la práctica, por las redes de relación que la articulan y dan sentido a la forma de concebir, desarrollar y comprender la práctica docente. Reconocer que somos parte de la comunidad escolar³, la práctica docente y dentro de esta, la práctica pedagógica, no se mira como un hecho aislado, forma parte de acciones estratégicas propuestas en colectivo, aunque en el aula se viven en forma individual, ambas partes son distintivas de los que laboramos en esta casa de estudios, que a la vez es cobijada por el prestigio y la trayectoria histórica de formar docentes de Educación Preescolar desde 1974.

Como parte del análisis y reflexión para transformar la práctica docente, reconocemos que desde la cotidianidad, está acompañada en gran parte de tradición académica, que dan cuenta de la forma de apropiación de las políticas educativas y el uso que se da a ellas, en los procesos formativos con los estudiantes y que se observa en los rituales⁴ al momento de instrumentarla; y en términos de

³ Se entiende por comunidad en este documento al determinado tipo de relación social que está basado en sentimientos subjetivos, que encuentra fundamento en el sentido de pertinencia, al mismo tiempo que trae consigo una serie de prácticas basadas en las costumbres y tradiciones que se remontan del pasado con la finalidad de dar sentido y coherencia al presente, desde una relación de lo individual a partir de lo colectivo (Bordieu, 1998).

⁴ Los rituales de la práctica que refiere este documento, se entiende como la acostumbrada práctica de iniciar la sesión con el pase de lista, la revisión de las tareas, la lectura de textos en colectivos, el dictado de apuntes, entre

comprender como se articulan en la realidad que viven como formadores de docentes.

Al afrontar la realidad de hoy con prácticas ancestrales que se hacen acompañar de ideales y fundamentos del pasado, mismas que operan de manera casi inadvertida (Díaz citado en. Policarpo, 2005).

Una de las críticas que le hacen a la formación inicial que se ofrece en las escuelas normales del país se le atribuye por la falta de preparación de sus maestros y carencia de liderazgo en el ámbito de la gestión institucional y de la gestión de mando medio, que pudiera atender las propuestas de cambio en las prácticas de enseñanza y en la gestión pedagógica (Chavoya, 2006).

En estos momentos, la tradición académica deja de ser un obstáculo para convertirse en un campo de oportunidad, con la posibilidad de prepararse y mirar la realidad “desde” el lugar que nos ocupa y no de fuera, en la idea de encaminar un proyecto en común, que defina el ejercicio de la formación inicial de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar al iniciar con un cambio que se gesta y se inicia venciendo obstáculos con ciertos resultados.

Estamos convencidos que los cambios han de transformar los procesos formativos, con base en diálogo para el entendimiento, empatía, flexibilidad en el pensamiento, promover la capacidad reflexiva, de autocrítica, equidad, solidaridad, autenticidad, autonomía, responsabilidad, cooperación y disposición para dar un sentido a la labor cotidiana. Desde la perspectiva de Yurén (2005) afirma que si queremos que los estudiantes desarrollen autonomía es importante que se promueva igualmente la autonomía del docente, desde su formación.

Una alternativa para hacer viable esta transformación es hacia un modelo de corte autoformativo, en donde la mediación discursiva parecer ser fundada las demandas didácticas de los alumnos. Para Navia (2005, p. 78) La autoformación implica una posición reflexiva y crítica del sujeto sobre su realidad. Es decir sólo hay formación si existe por parte del sujeto una reflexión sobre la acción y las interacciones con otros y sobre su experiencia. Para esta autora autoformarse implica que el sujeto se distancie de su realidad, de sí mismo, para permitirse pensarse como sujeto con proyecto

algunos. Los rituales dan cuenta de tradición académica que se va heredando entre los docentes, se acostumbra mencionar una frase “aquí siempre lo hacemos así”, aunada al estilo de docencia producto de una formación positivista, la mayoría de los maestros que laboramos en la normal fuimos formados desde el modelo educativo tecnócrata en los albores de los años setenta.

propio.

La noción de autoformación⁵ se distancia de términos como “autodidactismo”, “autoaprendizaje”, “autoestudio”, etcétera, porque su amplitud conceptual radica en el posicionamiento epistémico y ético de los sujetos implicados en procesos de autoformación.

El concepto de autoformación en cuestión es visto desde dos ángulos fundamentales, los cuales no pretender sobreponerse sino más bien reconocer que es factible pensarlo en dos dimensiones; como campo de prácticas y como campo de investigación. En el primer caso, nos encontramos con multiplicidad de actividades a las cuales podríamos denominar como tareas de autoeducación; mientras que en el segundo, no referimos a las vías de análisis que abre la autoformación, en tanto construcción de una inteligibilidad; por lo anterior, es importante no confundir al campo de prácticas con el trabajo de investigación.

La autoformación se sustenta en una epistemología constructivista en tanto posibilita el protagonismo del sujeto que aprende, en oposición a la perspectiva positivista. Frente a la idea de que la epistemología es un proceso de control, de seguridad, de criterios de validación del conocimiento; la epistemología constructivista es menos precisa, su desarrollo se define a partir de la problematización, en torno a preguntas, tales como: ¿cuál problemática? ¿Cuáles son las preguntas? ¿Cuáles son los medios? ¿Cuáles son los elementos pertinentes? En consecuencia, mientras que para el positivismo la prioridad es la demostración, para el constructivismo lo es la argumentación, entendida como el nivel de verosimilitud, dado por las razones que apoyan lo sustentado.⁶ Por otra parte, la autoformación advierte de los riesgos de incurrir en una postura militante que la devalúe, toda vez que existe el riesgo de ideologización.

La autoformación emerge como una propuesta que se funda en principios y prácticas novedosas, como son las implicadas en una perspectiva de formación trascendental del sujeto, individual y

⁵ Los orígenes del concepto de autoformación se ubican en las acciones de alfabetización (Siglo XVIII), los gremios obreros, sindicales y partidos políticos (Siglo XIX); de manera específica el concepto de autoformación data de 1990-1992; es una noción que molesta a la academia, trastoca el sistema de normas instituidos, es objeto de burla social. Notas del *Seminario Autoformación e instrumentación: Metodologías de investigación y posicionamiento epistemológico* coordinado por la Dra. Brigitte Alberó, en el Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM del 24 de marzo al 4 de abril de 2003.

⁶ Notas del *Seminario Autoformación e instrumentación: Metodologías de investigación y posicionamiento epistemológico* coordinado por la Dra. Brigitte Alberó, en el Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM del 24 de marzo al 4 de abril de 2003.

colectivo; implica una centración sobre sí mismo. La autoformación se ve fortalecida con la idea de Teresa Yurén cuando plantea que:

En un modelo educativo de carácter formativo, los momentos que caracterizan la situación educativa son: *necesidades/proyecto/acción*. La conformación de la situación educativa requiere de la participación del educador y del educando en interacciones comunicativas; los contenidos no son sino pre-textos que el segundo ha de convertir en nuevos textos recontextualizados; los recursos y medios sólo adquieren valor en la medida en que faciliten la construcción de la textualidad y la interacción comunicativa. El educando participa tanto en la definición del proyecto que orientará su proceso formativo como en la valoración de los logros alcanzados; la evaluación se centra en las manifestaciones externas de las adquisiciones logradas.⁷

La formación asume una particularidad que consiste en la puesta a distancia de las prácticas de formación, entendida como el desarrollo de la reflexividad del sujeto como de su colectivo inmediato para constituirse como tal (sujeto) en un marco de constitución identitaria y alteridad.

Si el profesional no reflexiona no cambia su relación con el saber, no propicia su propia ruptura epistemológica, como lo señala Gastón Bachelard: “La puesta a distancia en la formación es un tipo de quehacer educativo que, en el marco de un sistema de formación, contribuye a la formación del sujeto. Se trata de la actividad que se resume en el verbo *formar*, favorecedora de las experiencias que propician que el sujeto logre conformar un *habitus* ocupacional de carácter crítico, una ética profesional (o del oficio) de carácter posconvencional y un sentido de la profesión (o de la ocupación) ligado al sentido existencial.”⁸

En consecuencia, el proceso formativo es resultado de una serie de distancias asumidas como vías a través de las cuales el sujeto asume conciencia de su propio proceso de constitución: a) el descentramiento cognitivo; b) el reconocimiento de la diferencia de sí respecto a los otros y; c) el reconocimiento de la incompletud de sí mismo.

En esa medida la autoformación se instituye como perspectiva de investigación en educación, toda

⁷ María Teresa Yurén Camarena, *Formación y puesta a distancia*, p. 36

⁸ María Teresa Yurén Camarena, *Formación y puesta a distancia*, p. 87

vez que analiza los procesos educativos institucionales para destacar el papel protagónico del sujeto aprendiente, colocando a los intereses y necesidades del mismo como el motor de su propio proceso de formación, en donde los elementos escolares (humanos y materiales) se constituyen en mediadores en la relación con los saberes y habilidades por desarrollar; cabe destacar que la autoformación supone la reflexión y la creación como componentes fundamentales del proceso formativo.

Los dispositivos de autoformación pueden ser espacios de reflexión, de creación, de experimentación en los que se realicen las condiciones para reforzar esas capacidades. Pueden llegar a ser lugares en los que se gesta la evolución del sistema educativo y de formación en su conjunto; pueden constituir un subsistema interfásico entre el mundo de la enseñanza más tradicional y el de los espacios virtuales de información y de comunicación, ya sea que se trate de bibliotecas, de bases de datos, de sitios, de portales o de campus numéricos.⁹

No obstante, es pertinente señalar que el sentido esencial de la autoformación no puede ser el de potenciar o fortalecer la centralidad del sujeto individual, en el sentido de responsabilidad personal –aún cuando la expresión *auto* parece suponerlo–; por el contrario, la pretensión es enfatizar el protagonismo de los sujetos sin que esto represente la individualización de los procesos formativos; en consecuencia, es importante evitar pensar a la autonomía como soberanía, lo cual contiene otro tipo de implicaciones sociales y políticas: La autonomía no puede ser comprendida solamente como individual, sino igualmente como social. Inscrita en el corazón de un proyecto político de educación y de formación, el desarrollo de la autonomía individual puede conducir a cada persona a construirse como sujeto de una colectividad, un sujeto para quien “su verdad” es siempre “participación en una verdad que le rebasa, que se enraíza finalmente en la sociedad y en la historia” (Castoriadis, 1975:145).¹⁰

Según Pineau (1978) la autoformación es la vía para acceder a la autoeducación, la cual implica la transformación de sí pero especialmente supone “responsabilizarse de la propia existencia”¹¹; “ello

⁹ Brigitte Albero, *La autoformación en contexto institucional: entre la contingencia y la utopía*, p. 174.

¹⁰ Brigitte Albero, *La autoformación en contexto institucional: entre la contingencia y la utopía*, p. 182.

¹¹ Notas del Seminario *Autoformación e instrumentación: Metodologías de investigación y posicionamiento epistemológico* coordinado por la Dra. Brigitte Albero, en el Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM del 24 de marzo al 4 de abril de 2003.

implica romper con la dependencia radical y multidimensional de los otros que se vive en la formación inicial y que busca sólo inculcar, socializar y estimular la acumulación de saberes”¹², a lo cual se reduce la heteroformación.

La autoformación es la posibilidad de reconocimiento del otro como constitutivo de sí mismo: “La autoformación es un proceso de autoproducción del sujeto que si bien implica la resistencia y oposición a un sistema que limita las experiencias de subjetivación, no significa el olvido del otro y el mero desenvolvimiento lineal de la personalidad en su solitud, sino que se trata de un proceso signado por la negatividad y atravesado por la dialéctica identidad-alteridad”.¹³

Es necesario pensar a la autoformación como la autoproducción y proyecto del sujeto, que mediante la acción e interacción de cuenta del carácter social de la condición humana, problematizando las formas de objetivación sujetantes. La autoformación supone un doble movimiento: a) la reapropiación de sí por parte del sujeto y b) la interacción permanente con otro¹⁴: Las prácticas de autoformación surgen en oposición a la normalidad de la heteroformación y a los límites que ésta impone a las experiencias de subjetivación; estas prácticas pueden darse en un medio asociativo o en un medio institucional y requieren de la socialización y la transmisión de saberes, pero van más allá de estos procesos. La autoformación es autoproducción signada por la negatividad y atravesada por la alteridad.¹⁵

La autoformación se diferencia de la heteroformación particularmente por el reconocimiento que hace de la “paridad ontológica”¹⁶ entre los sujetos participantes de los procesos formativos, en condiciones de igualdad en donde cada uno de los sujetos establecen relaciones de intercambio para con los demás: “El proceso autoformativo conduce a la transformación de situaciones de formación (impuestas) centradas sobre la transferencia de saberes, en situaciones (escogidas) privilegiando la co-producción de saberes por los sujetos autodeterminados, capaces de reflexividad sobre ellos mismos y sobre sus relaciones con los otros y el medio ambiente”.¹⁷

¹² María Teresa Yurén Camarena, *¿La autoformación es olvido del otro?*, p. 148

¹³ María Teresa Yurén Camarena, *¿La autoformación es olvido del otro?*, p. 148.

¹⁴ Patricia Portelli, “La autoformación en medio asociativo”, p. 6.

¹⁵ María Teresa Yurén Camarena, *¿La autoformación es olvido del otro?*, p. 156.

¹⁶ Concepto propuesto por G. Lerbert (1992) que supone el reconocimiento del otro en condiciones de igualdad; retomado del *Seminario Autoformación e instrumentación: Metodologías de investigación y posicionamiento epistemológico* coordinado por la Dra. Brigitte Albero, en el Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM del 24 de marzo al 4 de abril de 2003.

¹⁷ Pierre Landry, *Contribución para debatir las posturas fundamentales en formación*, p. 262.

3. TUTORÍA

En la perspectiva de la autoformación implica la tarea de problematizar las nociones y conceptos de la formación en las Licenciaturas; entre las cuales destaca la tutoría¹⁸, la cual es necesario reconceptualizar en términos de una relación menos fincada en la enseñanza y más en el aprendizaje mutuo, en el acompañamiento.¹⁹

Por otra parte, la tutoría se define por las finalidades que le dan sentido, nos referimos a las cualidades que se espera que los sujetos alcancen en las Licenciaturas, tales como: que el estudiante “a) logre las habilidades que le permitan participar como hablante y oyente competente en el discurso, b) tenga acceso a información que le sea pertinente, suficiente y significativa; c) experimente procesos de descentración e interestructuración que contribuyan a su desarrollo intelectual y moral, y d) adquiera habilidades que constituyen la base de las competencias para actuar como comunicador y para objetivarse mediante su praxis”.²⁰ Implica superar las condiciones en que actualmente opera el trabajo tutorial signado por una relación del que sabe y del que no sabe y el que dirige y el que es dirigido; en un par cerrado en el que no existe el compromiso de dar cuenta a los otros respecto del proceso de formación que se desarrolla al interior de la relación.

La resignificación de la función tutorial ha de transitar de una relación centrada en dos sujetos hacia el involucramiento de los otros, en un trabajo tutorial alternado, que implique el diálogo; en el sentido siguiente: “El tutor sostiene la función de referencia porque se constituye en el punto a partir del cual el educando puede construir un saber y enlazarse con él, es el lugar a donde se remite el estudiante y a partir del cual puede redescubrir, inventar, crear o recrear. Acompaña al estudiante en el proceso de recuperar y reconstruir su práctica, su saber, su experiencia; avanza o retrocede con

¹⁸ “La tutoría consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza” ANUIES, *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, México, p. 43.

¹⁹ “Acompañante como aquel que facilita el logro progresivo del ‘hacer camino’ en la formación del alumno. (...) acompañante como una ‘persona-recurso’ que ocupa un rol de apoyo en la formación, pero es el estudiante quien plantea y pone en movimiento su propia formación”. Cecilia Navia, *El acompañamiento en las instituciones de educación superior y de formación docente*, UPN-Durango, p. 193.

²⁰ María Teresa Yurén, “Principios para el posgrado en educación o la crítica de la excelencia”, *Formación, horizonte al quehacer académico*, p. 57.

él”.²¹

La función del tutor es de extrema importancia: “Acompañante, a veces fiel de la balanza, a veces cómplice, a veces dirección de “fingida” sapiencia y a veces retaguardia, el tutor será definido, al ejercer desde su lugar, por el cargo que el otro en formación le asigne según su propia condición, su necesidad y su creencia”²²; además:

El tutor es, entonces, necesariamente “lector sutil” de la escritura de la experiencia del educando, no es “docta sapiencia” que obtura el saber del otro y su proceso de desarrollo, sino “docta ignorancia” que va aprendiendo con el estudiante el camino que éste va trazando en su proceso formativo. Pero esta función de referente no se realiza manteniéndose como punto quieto, inmóvil, muerto. La función de la tutoría requiere también el movimiento del docente-tutor; un movimiento siempre alerta, siempre alimentado de la teoría pero también de la intuición; movimiento intencionado pero dócil a la finalidad última que es la formación del estudiante; aplicación de normas forjadas en la experiencia, pero también creación de principios y métodos didácticos”.²³

En suma, el tutor es elemento primordial para el replanteamiento de la función tutorial en el sentido de una relación potenciadora de la condición humana, que se precie de sustentar la emancipación de los sujetos, a partir del reconocimiento del particular. La función tutorial ha de transitar hacia una lógica de intercambio de dones²⁴ que se actualiza de manera continua porque la persona que recibe la oportunidad de aprender, al recibir algo se implica con el otro; instituyendo relaciones de intersubjetividad y alteridad consistentes.

²¹ María Teresa Yurén, “Principios para el posgrado en educación o la crítica de la excelencia”, *Formación, horizonte al quehacer académico*, p. 58.

²² Valentina Cantón, *1+1+1 no es igual a 3. Una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular*, p. 125.

²³ María Teresa Yurén, “Principios para el posgrado en educación o la crítica de la excelencia”, *Formación, horizonte al quehacer académico*, pp. 58-59.

²⁴ Noción retomada de Maxel Mauss en el *Seminario Autoformación e instrumentación: Metodologías de investigación y posicionamiento epistemológico* coordinado por la Dra. Brigitte Alberro, en el Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM del 24 de marzo al 4 de abril de 2003.

4. Hallazgos

En educación Normal es prioridad pensar en espacios académicos donde se viva el proceso tutorial, espacios donde que provean en el alumnado sucesos de crecimiento, cavilar en elementos de autoaprendizaje, donde puedan verse, oírse, mirarse a través de sus iguales para lograr un crecimiento colectivo.

La autoformación es la posibilidad de reconocimiento del otro como constitutivo de sí mismo, para ello es necesario potenciar la escucha atenta y el diálogo.

Es prioridad reconceptualizar la tutoría en educación normal, cambiar la relación fincada en la enseñanza por la interacción basada en el diálogo, y aprendizaje mutuo, acompañamiento entre el docente y los tutorados.

La tutoría vista como el proceso que potencia el aprendizaje mutuo se sustenta en la intersubjetividad, otredad y alteridad principios básicos que generan el diálogo entre los sujetos sociales.

REFERENCIAS

- BOURDIEU, P., (1998) *El oficio del sociólogo*. España: Siglo XXI. pp. 9-27
- CHAVOYA, P. M. L., (2006) “Reflexiones sobre la práctica de investigar en educación” en *La Tarea*. Número 19, diciembre 2006, pp. 1-4
- DÍAZ B. A. CITADO EN POLICARPO, C. A., (2005) “El paradigma dominante en la formación de profesores de educación básica” en *La formación inicial de profesores de educación básica en México (1/9)*. Volumen V, número 190, septiembre 2005, pp. 1-12
- DELORS, J. (coord.) (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe de la comisión internacional para la educación en siglo XXI*, UNESCO
 - LANDRY, Pierre (s/f). *Contribución para debatir las posturas fundamentales en formación*. París.
 - NAVIA, Cecilia (s/f). *El acompañamiento en las instituciones de educación superior y de formación docente*. México: UPN Durango.
 - NOT, Louis (2000). *Las pedagogías del conocimiento*. Colombia: FCE.
 - PEÑA DE LA G. CITADO EN PÉREZ H. P., (1980) *Región e Historia en México. Métodos de*

Análisis Regional. Estudios Regionales y antropológicos. Instituto Mora Universidad Autónoma Metropolitana pp. 123-145

- PORTELLI, Patricia (1993). “La autoformación en medio asociativo”. *Revista Francesa de Pedagogía* 102, París, Enero-Marzo, pp. 45-53.
 - TAPIA, Medardo (1997). “El espacio íntimo en la construcción intersubjetiva”. *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México: Anthropos-CRIM/UNAM.
 - YUREN Camarena, María Teresa (1999). *Formación, horizonte al quehacer académico*. México: UPN.
 - YUREN Camarena, María Teresa (2000). *Formación y puesta a distancia*. México: Paidós.
- YUREN Camarena, María Teresa (2002). *¿La autoformación es olvido del otro? (Una mirada desde la filosofía)*. México: XI Congreso Nacional de Filosofía.
- YURÉN, Teresa, Navia, Cecilia y Saenger (2005) *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México, Ediciones Pomares.