



ISBN: 978-607-02-0743-3

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones  
sobre la Universidad y la Educación

[www.iiue.unam.mx/libros](http://www.iiue.unam.mx/libros)

---

Concepción Barrón (2011)  
“Repensar la formación de tutores”  
en *Tutoría y mediación I*,  
Patricia Ducoing (coord.),  
IIUE-UNAM, México, pp. 215-232.

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

## 9. REPENSAR LA FORMACIÓN DE TUTORES

*Concepción Barrón\**

Hablar de la tutoría y de la formación de tutores en la época actual nos remite necesariamente a revisar las políticas internacionales que han impactado a la educación en el mundo en la última década.

En este trabajo se señalan algunos criterios de las políticas internacionales y nacionales referidos a la formación de tutores y, posteriormente, se revisan algunas perspectivas teórico-metodológicas para la formación de tutores en la educación superior. La función pedagógica del tutor no está al margen de su formación pedagógica, en el texto se recupera la formación pedagógica del tutor en sentido amplio y no exclusivamente como un aplicador de técnicas para la práctica de la tutoría.

Con base en la perspectiva de los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRE-SALC), que sugirieron la creación de la figura del docente-tutor que apoyara el desarrollo integral del estudiante, así como también de las políticas educativas nacionales, se generó la propuesta para que las instituciones educativas diseñaran un sistema institucional de tutorías.

En esta propuesta el papel del profesor de educación superior se ha de transformar de transmisor del conocimiento, al de tutor o asesor del alumno, a fin de que éste alcance una formación que lo prepare para un desenvolvimiento acorde con su proyecto de vida. Puede ser vista como un instrumento de cambio, que reforzaría los programas de apoyo integral de los estudiantes

\* Posgrado de Pedagogía-FFYL-UNAM.

en el campo académico, cultural y de desarrollo humano, en la búsqueda del ideal de la atención individualizada de aquéllos en su proceso formativo.

La utilización de modelos centrados en el alumno y la orientación hacia el aprendizaje por la vía de la tutoría académica requiere la capacitación y la colaboración por parte de los distintos actores universitarios. La tutoría es también una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo de estudiantes de una manera sistemática.

En el marco de estas políticas educativas mundiales, las instituciones de educación superior (IES) son consideradas entidades cuya tarea principal es propiciar la independencia intelectual de los estudiantes. Por consiguiente, han de asumir un papel de crítica y de conciencia social. Además, en ellas, la docencia y la investigación son estrictamente complementarias, de modo que la enseñanza la imparten docentes que también llevan a cabo, en mayor o menor medida, tareas de investigación. Es por ello que estas instituciones han de conseguir estándares internacionales en ambas dimensiones de su actividad (Bricall, 2000).

La Universidad inculca en el estudiante una actitud mental que considera más importante la valoración crítica de los hechos y de los valores que los dogmas, y que mantiene que una asimilación de principios esenciales es más valiosa que la acumulación de información o la adquisición de destrezas y técnicas. La Universidad espera que al final de sus cursos sus estudiantes no sean sólo capaces de comprender el alcance y la significación de lo que ya se conoce dentro de su propio campo, sino que sea receptivo a lo que es nuevo, muestre interés por descubrirlo, muestre la habilidad para enfrentarse, y —sobre todo— sea capaz de trabajar de forma autónoma con confianza (Mountford citado en Bricall, 2000: 167).

En el Informe, Bricall (2000) señala como eje central para la formación de los alumnos el asesoramiento (tutoría) que ha de abarcar las diferentes fases de la vida académica del estudiante:

- Asesoramiento previo al ingreso a las IES, con el que se pretende que los futuros estudiantes universitarios tomen decisiones razonadas y responsables sobre los cursos y las materias más adecuadas a sus preferencias en su inmediata incorporación a la educación superior. Dicha información puede extenderse a otros aspectos relacionados con su futura vida estudiantil.
- Preparación y desarrollo de las habilidades intelectuales, capacitando con ello a los estudiantes a ser independientes y autónomos.
- Planificación de su itinerario académico, asesorándolos sobre la acumulación de los créditos, haciendo aflorar sus preferencias, ayudándolos a escoger las materias optativas o informándoles sobre las consecuencias de los abandonos.
- Apoyos especiales, en casos de crisis o dificultades particulares de algunos estudiantes.
- Asesoramiento y apoyo al desenvolvimiento formativo de los estudiantes, de modo que el asesor intervenga si el estudiante no progresa suficientemente en su etapa formativa y ayudándolo a evaluar su propio aprovechamiento de los estudios.
- Orientación profesional y laboral para preparar a los estudiantes a identificar posibles opciones profesionales durante la carrera.

En ningún caso el asesor ha de suplantar al estudiante en la toma de decisiones. Su papel consiste, exclusivamente, en ayudarlo a decidir por su cuenta, guiándole a tomar alternativas y examinando, conjuntamente con él, las posibles consecuencias de sus decisiones. Tampoco los asesores han de ser considerados asesores psicológicos ni han de tratar temas emocionales que se aparten del comportamiento normal del estudiante (*ibid.*: 193).

El presente discurso ha permeado las políticas educativas en diferentes países y las instituciones educativas han incorporado programas de tutorías desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas.

A partir de advertir que en los diversos programas de tutorías generados en México por las IES, en los que se plantean los

objetivos, las estrategias, los alcances y hasta la evaluación, el debate en torno a la formación de tutores requiere tratamiento pedagógico-didáctico en sentido amplio, por lo que se hace necesario puntualizar algunos aspectos que considerar para la formación de tutores, con base en las siguientes preguntas: ¿qué implica formar a los tutores para el trabajo académico?, ¿qué tipo de relación se puede establecer con los alumnos? y ¿qué tipo de prácticas propicia la institución educativa?

En cuanto a la noción de formación, se puede señalar que está ligada al ámbito educativo y representa un punto de debate y polémica donde convergen distintos enfoques disciplinarios y multirreferenciales. El origen de la palabra *formación* debe buscarse en el campo religioso, en donde se concibe que el hombre lleva en su interior la imagen de Dios y debe reconstruirla. Gadamer (1988) manifiesta que Kant no habla específicamente de formación, sino “de la cultura, de la capacidad, que como tal es un acto de libertad del sujeto que actúa. Hegel por su parte, cuando retoma las ideas de Kant sobre las obligaciones con uno mismo, menciona formar y formarse” (*ibid.*: 39). Alude al posicionamiento ético de los sujetos ante el mundo: a cómo se asume la responsabilidad ante éste y cómo se responsabiliza sobre sus actos, resultado de su libertad de decisión.

Gadamer señala que la formación está vinculada con la adquisición de la cultura a través de la cual se forma. La historicidad de la formación está dada en virtud de la conservación de la cultura. Se articula a las ideas de enseñanza y aprendizaje en la medida en que se reconoce que el hombre sólo logrará su estado ideal si es capaz de convertirse en “un ser espiritual general y que el ascenso del espíritu se tendrá que considerar en términos de generalidad (formación teórica y práctica) y particularidad (posibilidad de que el sujeto muestre una actitud de apertura hacia el *otro* y hacia el conocimiento)” (*ibid.*: 41).

La formación se vincula con la educación a través de la enseñanza-aprendizaje y la preparación personal. Todo ser humano requiere la formación como un proceso básico para la construcción conceptual y la producción del conocimiento. Para Ferry (1990) el concepto de formación adquiere diversas connotaciones: en primer lugar, la formación es percibida como una función social de transmisión y saber, en un sentido de reproducción de la cultura dominante. En otro sentido, la formación es con-

siderada como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que lleva a cabo bajo el doble efecto de una moderación interna y de posibilidades de aprendizaje de reencuentros y experiencias.

La formación como problema ontológico sí alude a la acción del sujeto sobre sí mismo, como proceso de las relaciones dialécticas (intelectual, psíquica, social, moral, ética y profesional), las cuales se entrecruzan y se transmiten por diversos medios (Jiménez y Páez, 2008). Toda formación es formación para, conlleva a un sentido prescriptivo y propositivo, el de la determinación de la totalidad social y el de proceso de socialización; prepara para los roles, pero también busca en los sujetos una función transformadora.

Esta formación supone a su vez, una formación de y requiere en los sujetos la flexibilidad suficiente para que puedan estar construyendo siempre nuevas formas. Esto nos pone ante la idea de lo inacabado, de un proceso siempre por recorrer por el ser humano a través de su existencia, de la conservación de su plasticidad y de aptitud por aprender (*ibid.*: 195).

En este sentido hablar de la formación de tutores implica reconocer una serie de factores tanto de índole personal como de los contextos en el que se desarrollan sus prácticas, su historia, la construcción de una significación subjetiva, el valor social y su orientación ética. La acción humana implica incertidumbre porque es compleja y está contextualizada en un sinfín de interrelaciones. Pero la acción supone no sólo conocimientos, sino motivos para actuar, es decir, intencionalidad y proyectos, y éstos en la práctica educativa son fundamentales (Dewey, 1989). Por lo tanto, el papel de los tutores es el resultado de situaciones históricas y opciones diversas, “la historia de cada sistema educativo condiciona una tradición para el profesorado, unos márgenes de autonomía, un peso en la toma de decisiones muy particulares en cada caso, que suele diferir en los diferentes niveles del sistema educativo” (Gimeno y Pérez, 1996: 214-215).

Una de las principales dificultades que surgen al intentar precisar el concepto de tutoría se relaciona con la diversidad de significados en juego, ligados a un campo conceptual amplio

y denso que remite a figuras distintas de la tutoría y por lo mismo de sus funciones y prácticas (Sánchez y Santamaría, 2000).

La tutoría también es concebida como una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo de estudiantes de una manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas a la integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, entre otros (Alcántara, 1990). En la tutoría se propicia una relación pedagógica diferente de la que establece la docencia ante grupos numerosos. En este caso, el profesor asume el papel de un consejero o de un “compañero mayor”; el ejercicio de su autoridad se suaviza hasta casi desaparecer; el ambiente es mucho más relajado y amigable (Latapí, 1988).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000) en su propuesta institucional de tutorías, si bien la concibe como un proceso de acompañamiento durante la formación de estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función es distinta y a la vez complementaria a la docencia frente a grupo, pero no la sustituye.

En el discurso actual sobre tutorías se ha generado un debate del sentido de acompañamiento que ésta implica. “La noción de acompañamiento parece haber emergido de las dificultades encontradas por los actores del campo educativo para responder a dos tipos de exigencia: la preocupación de un alumnado desorientado, considerado, no obstante, como ser autónomo o capaz de llegar a serlo, y la exhortación de resultados, de excelencia y de eficacia, siempre más altos, provenientes de los responsables de la institución” (Ghouali, 2007: 208).

Desde esta posición *acompañar* se define, de acuerdo con Ghouali, como un proceso que dinamiza tres lógicas: relacional, espacial y temporal. La relacional, concebida como una conexión, unirse a alguien; la espacial, referida a un desplazamiento, para ir hacia donde él va, y la temporal referida a estar con el otro al mismo tiempo (*ibid.*).

Para Ardoino (2000: 40), sólo se puede acompañar a alguien si esta persona sabe a donde va. El acompañante puede existir como persona, pero reconoce que el acompañado es él, el sujeto

de la acción. En este proceso se genera una relación de intersubjetividad “en donde los sujetos se comunican en dos posiciones diferentes, donde el acompañante se pone en juego y acepta que el acompañado esté con él en una relación de alteración mutua. Donde el otro cambia al mismo tiempo que intenta cambiarlo. A través de esta idea, la dimensión ética del acompañado es subyacente” (*ibid.*: 7 y 8).

En cuanto a la primera pregunta referida a las implicaciones de la formación de los tutores, presupone que el aprendizaje de un oficio complejo como el de tutor debe abarcar una teoría asociada a la práctica y una práctica que derive de la teoría. La formación del tutor no puede ser concebida únicamente como una gama de adquisiciones lineales, el oficio de tutor abarca un conjunto de tareas complejas y exige una serie de conocimientos ligados a la experiencia y a una concepción de la educación.

Según Tardif (2004), es importante reconocer que en la práctica los tutores articulan diversos saberes procedentes de su formación profesional, disciplinaria, curricular, experiencial o práctica, construidos a lo largo de su vida y de su trayectoria profesional. En gran medida, lo que saben los tutores proviene de su experiencia como alumnos y a partir de ésta construyen y reconstruyen sus prácticas, a través de un permanente movimiento de continuidad y rupturas con las teorías y perspectivas teóricas desde las cuales cobra sentido. Lo que implica el reconocimiento de que los saberes que fundamentan la tutoría son existenciales, sociales y pragmáticos. Son existenciales porque involucran a los seres humanos en su totalidad, con sus anhelos, sus deseos, sus emociones, sus relaciones con los otros y consigo mismo; sociales, provenientes de distintos núcleos y tiempos de formación escolar y de la vida cotidiana; por último, son pragmáticos porque aluden a las experiencias y prácticas en el marco de las instituciones escolares y de las prácticas profesionales del tutor (*ibid.*). Los saberes profesionales del tutor pueden ser clasificados en: temporales, plurales y heterogéneos, personalizados y situados, y llevan consigo las señales de su objeto, que es el ser humano (*ibid.*). Son temporales porque provienen de su historia de vida personal y escolar, de ritos iniciáticos y de rutinas que le dan seguridad en el aula, y de las prácticas escolares institucionalizadas. Son plurales y heterogéneos en función de las diversas situaciones a las que se en-

frentan cotidianamente; personalizados y situados, porque se trata de saberes apropiados, incorporados, subjetivados, saberes que no son posibles disociar de la persona, de su experiencia y de su situación de trabajo.

En cuanto a la relación tutor-alumno es innegable que la tutoría comparte un espacio con los otros oficios del sector humano, en las que enfrentan situaciones sometidas a un espacio y un tiempo, en el interjuego entre lo social, lo institucional y lo personal, en la búsqueda de que el estudiante se desarrolle, crezca y se supere, por lo que se requiere una ética de la acción y una formación sólida.

Toda relación humana es singular, concierne a una persona, a un grupo y a una institución, la manera de encarar diversas situaciones tiene que ver con la singularidad y la diferencia de cada persona, no sólo con los contenidos disciplinarios sino con las actitudes que muestra hacia el otro. En la relación tutor-alumno no se puede reaccionar sólo exteriormente. Dicha implicación es necesaria, reconocer los sentimientos que nos provocan los otros, las personas con las que trabajamos nos remiten invariablemente a lo esencial de nuestras vidas. De aquí la importancia de reconocer nuestros sentimientos y nuestras actitudes hacia los alumnos.

Desde el ámbito de la pedagogía se hace necesario abordar el sentido del vínculo educativo. En la mitología griega encontramos que Minerva toma la figura de Mentor, amigo de Ulises, para instruir a Télemaco (hijo de Ulises). En el libro pedagógico que, basándose en la narración homérica, publica Fenelón en 1699, se describen las aventuras de Telémaco, a quien Mentor acompaña a desvelar el mundo (Núñez, 2003). En este sentido el trabajo educativo implica correr una gran aventura de descubrimiento del mundo.

Núñez (2003) reconoce que el vínculo educativo está ligado al origen etimológico de la palabra vínculo, que significa atadura, o *vincolo* que significa anillo o joya de forma anillada que se les colgaba a los niños, para chupar o morder. Transitado a la lengua portuguesa como brinco, brincar o jugar y en este juego de significados propone diversas acepciones del significado y sentido del vínculo educativo como atadura, joya, saltar o jugar.

Se concibe el vínculo educativo como atadura, porque ata a un destino humano, a ser seres de cultura. Cada sujeto busca su propio juego y si se juega como una plataforma de lanzamiento a lo nuevo, a lo por-venir. “El vínculo que ata es un instante: el que deja su propia marca” (*ibid.*: 39). El vínculo educativo como joya da la palabra para que cada uno pueda formularse una pregunta sobre el mundo; como salto y juego, promete un tiempo nuevo de la liberad. “Se puede definir como un articulador de las generaciones; ya que teje finos hilos (anillos de confianza, necesarios entre éstas). Cada quien los usará en la aventura inédita de su propia vida [...] habita el lugar mismo de la paradoja de los tiempos de la educación: lo fugaz que deja su marca” (*ibid.*: 40). Entrelaza lo azaroso del recuerdo y del olvido, abriendo posibilidades de lo inédito.

El vínculo educativo entre el tutor y el alumno se reinventa cotidianamente, se basa por un lado en el deseo del tutor que da un tiempo, que atiende la particularidad del sujeto y que no tiene respuestas estándar para los estudiantes, le implica tolerar un cierto no saber, no de índole disciplinaria, no sabe acerca de las necesidades específicas de cada alumno, ni de la apropiación que realizará el alumno, ni de sus tiempos. El saber en juego es lo que define formalmente el vínculo educativo, se construye. “Si se pudiera hablar del deseo de educar podría decirse que es lo opuesto a la homogeneización, es la atención a la particularidad de cada sujeto, a los avatares de hacer con la oferta educativa, cómo la toma, la recrea, la transforma, la rechaza” (Tizio, 2003: 175).

El trabajo de un tutor, por analogía a los planteamientos de Foucault cuando habla de un intelectual, no consiste en decir a los estudiantes qué hay que hacer, con qué derecho podría hacer esto.

Su trabajo consiste en cuestionar, a través de los análisis que lleva a cabo terrenos que le son propios, las evidencias y los postulados, en sacudir los hábitos, las formas de actuar y de pensar, en disipar las familiaridades admitidas, en retomar la medida de las reglas y de las instituciones y a partir de esta re-problematización (en la que se desarrolla su oficio específico de intelectual) participar en la formación de una voluntad política que tiene la posibilidad de desempeñar su papel de ciudadano (Foucault, 2002: 9).

El sentido de la formación desde Foucault (2002) giraría en torno al cuidado que el sujeto debe tener de sí mismo, ocuparse de uno mismo es ocuparse del alma, ocuparse de uno mismo y ocuparse de la justicia es lo mismo.

No existe preocupación de uno mismo sin la presencia de un maestro, pero lo que define la posición del maestro es que aquello de lo que él se ocupa es precisamente el cuidado que pueda tener sobre sí mismo a quien él sirve de guía. El maestro es quien se cuida del cuidado del sujeto respecto de sí mismo y quien encuentra en el amor que tiene por su discípulo la posibilidad de ocuparse del cuidado que el discípulo tiene de sí mismo. Al amar de forma desinteresada al joven discípulo, el maestro es el principio y el modelo del cuidado de uno mismo que el joven debe tener de sí en tanto que sujeto (*ibid.*: 48).

En el cuidado de uno mismo se establece una triple relación entre la acción política, la pedagógica y la erótica en tanto se reconoce el cuidado del cuerpo y del alma, de la actividad social y de la relación amorosa, generando una nueva ética de la relación verbal con el otro.

Desde esta perspectiva, el maestro tiene que preguntarse qué decir, cómo decirlo, con base en qué reglas, que procedimientos técnicos y a partir de qué principios éticos. Foucault recurre al concepto de *parresía* para referirse a la cualidad moral y al procedimiento técnico “para transmitir el discurso verdadero a aquel que tiene la necesidad de constituirse en sujeto soberano de sí mismo, en sujeto de verdad respecto a sí mismo” (*ibid.*: 88).

El concepto de *parresía* alude aquí a la posibilidad de decir aquello que pensamos, a pesar del riesgo que pueda comportar la expresión de nuestros pensamientos, constituye un rasgo que define al ciudadano libre. Poder decir lo que se piensa es un elemento que distancia al sujeto de las formas serviles de existencia. Es también una forma de establecer socialmente la identidad de quien habla, en un momento histórico determinado.

El recuperar el sentido del cuidado de sí mismo en el ámbito educativo y del acompañamiento al alumno por parte del tutor ofrece la posibilidad de repensar la tutoría en el marco de las relaciones de conocimiento, subjetividad y poder, como una

herramienta que permita plantear y analizar nuevos problemas y por ende plantear otras preguntas. Los juegos del desarrollo de la verdad se generan en la interacción de estas tres dimensiones, en las que somos a la vez, sujeto y objeto con reglas y estrategias específicas.

Conviene aclarar que existe un malestar estructural en la transmisión educativa, la situación de partida contempla lo imposible, lo paradójico de la educación; lo importante de ello es reconocerlo y admitir que existe tal situación. Se ha de aceptar que la educación no lo puede todo, para ver que sí se puede hacer lo que conlleva a una profunda in-completud que caracteriza a lo humano en general y a lo educativo en particular (Leo y Moyano, 2003). “Los estrechos márgenes de la educación son factibles sólo cuando los educadores sostienen su posición y sus saberes. Así el vínculo educativo implica sostener una apuesta en el tiempo y albergar a lo inesperado” (*ibid.*: 66).

Aun en esta época, la asimetría de lugar entre el tutor y los estudiantes evidencia la profunda asimetría de la relación educativa, en ese intersticio entre límite o separación se propicia un encuentro a través de la cultura. El diálogo educativo, por lo tanto, tiende a ser asimétrico, en este caso el tutor actúa según la percepción que tiene del porvenir del alumno, incluso cuando tenga por objetivo la búsqueda de la autonomía del estudiante y lo ayude a construir su itinerario personal, no deja de ser el protagonista de la relación. ¿Cómo construir un diálogo entre iguales? Se requiere el establecimiento de un contrato en donde se expliciten las opciones de trabajo en función de las expectativas del alumno y organizar conjuntamente el proceso pedagógico en un tiempo y un espacio finito y transitorio. Compartir y negociar significados entre maestros y alumnos tiene un sentido complementario y asimétrico. La simetría se da fundamentalmente cuando los tutores suspenden la construcción que poseen y que tiene sentido social, en aras de la comprensión de los estudiantes. No se generan procesos de negociación cuando no se acepta la interpretación o la reflexión del alumno, por considerarla errónea. “Las formas, estilos y calidades de negociación difícilmente pueden estudiarse desde alguna categorización teórica, porque al realizarse en un entramado en donde se ponen en juego distintos marcos de referencia (personales y materiales) e imbricarse en diversos contextos, cada proceso de negocia-

ción da cuenta de una situación particular” (Camiloni *et al.*, 1996: 106).

Se produce una negociación cuando el docente es capaz de favorecer la comprensión por parte del alumno. Las posibilidades de generar procesos simétricos están fuertemente asociadas a un mayor conocimiento por parte del docente. Para que existan los procesos de negociación el docente tendrá que reconocer el porqué de los planteamientos del alumno, hacia dónde se orienta su pensamiento, si no se produce este proceso de aprendizaje por parte del docente, no se podrá generar una negociación con sentido pedagógico (*ibid.*).

Entender la educación como acción comunicativa implica que los participantes intervengan en un diálogo, donde cada uno busca comprender al otro y consensuar planes de acción, lo que permite una producción social de conocimientos con reglas claras de juego y con compromiso real de los participantes. En este sentido de acción comunicativa, la atmósfera educativa, es claramente ética (Cullén, 1997).

Las diversas prácticas académicas que propicia la institución educativa están determinadas por los modelos vigentes en una sociedad dada. No nos referimos a modelos teóricos sobre el comportamiento de los seres humanos desde la psicología. Se emplea la palabra modelo “para designar maneras de pensar, tipos de comportamiento comunes a un grupo social, transmitidos y confirmados por la educación. El modelo actúa sobre el sujeto social y se impone a él por condiciones objetivas, sociales, económicas. También se aplica a comportamientos tanto alimentarios como intelectuales, a maneras de vivir, de reaccionar en situaciones sociales, como a formas de comprender y de interpretar hechos sociales” (Postic, 1982: 35). Las instituciones se rigen por modelos de estructuración disciplinaria y de control de tipo heterónimo, desde diversos dispositivos de control.

Toda sociedad posee un modelo educativo al que se articulan diferenciadamente las IES, de manera explícita o implícitamente, definido en función de opciones teóricas o a través de diversos medios utilizados por el sistema educativo; en ambas opciones, se delega el poder en el tutor o en el profesor, para que el alumno interiorice el modelo y los valores que lo sustentan. En este marco la relación pedagógica es concebida como un intercambio entre las generaciones, donde se pone de mani-

fiesto la subjetividad y los conflictos emanados de las visiones del mundo y de las culturas de los tutores y de los alumnos, lo que propiciaría un progreso. El alumno pone en ejercicio lo que desea ser, por medio del conocerse a sí mismo, en función de las posibilidades reales que tiene. La relación pedagogía-ética-autonomía y subjetividad constituye elementos importantes en esta función pedagógica del tutor.

Se puede señalar que la tutoría, desde el ámbito institucional, está ligada a diversas prácticas que van desde el apoyo que el docente proporciona al alumno en su trayectoria escolar para la toma de decisiones acertadas, recomendándole bibliografía o sólo intercambiando opiniones sobre la vida académica de la institución, hasta la relación con la formación de investigadores en un campo científico en particular. Cuando se habla de la tutoría para enseñar a investigar, se refiere a funciones distintas, con otro perfil del tutor y con condiciones institucionales particulares apropiadas al logro de este propósito. Lo que aquí hace la diferencia no es propiamente la naturaleza de la investigación, sino el uso que se le da y, en particular, las condiciones institucionales que la acompañan.

En ambas prácticas se requiere el compromiso de ambos actores, del estudiante y del tutor insertos en un espacio académico, en donde se establecen lazos particulares a través de las relaciones diarias, vínculos, delimitación de identidades, expectativas, ritos, mitos y creencias, etc. La vida académica se expresa a través de lo micro, de los detalles triviales, de la comunicación diaria. Esta última tiene como ámbito lo intelectual, pero también lo afectivo.

En el ámbito de la investigación, la figura del tutor alude a la del investigador que se responsabiliza académicamente del estudiante de manera inmediata, directa y permanente; establecen una relación de trabajo y crean un proyecto de formación específico para el estudiante (Sánchez y Santa María, 2000). Es en este espacio mediado por múltiples situaciones en donde se pone en juego la formación del futuro investigador, "la formación es un proceso de transmisión y asimilación de saberes relacionados con una disciplina, de las habilidades particulares de ésta y de una concepción sobre la vida. Ésta es posible si la persona tiene compromiso con su formación, si está

dispuesta a cultivar constantemente su disciplina" (Piña y Mieres, 2000: 89).

Lo más relevante en este proceso es el hecho de que el tutor transmite fundamentalmente un oficio, el de investigador. Sánchez Puentes (Sánchez y Santa María, 2000) señala que el investigador tutor transmite tres tipos de saberes: los teóricos, lo prácticos y los significativos. Los saberes teóricos se refieren a las teorías y conocimientos reconocidos socialmente, paradigmas, supuestos teóricos y marcos conceptuales. Los saberes prácticos conforman el conjunto de estrategias, habilidades, destrezas propias del oficio del investigador. A través de este tipo de saberes se enseña y se aprende a problematizar, a fundamentar teóricamente; a concebir la teoría como una herramienta de análisis, a organizar, analizar e interpretar la información; cada uno de estos quehaceres de la investigación está integrado por numerosas y diferentes operaciones que requieren conocimientos teóricos, habilidades y estrategias.

El tutor también enseña a cuestionar acerca de los fines últimos de la investigación, los porqués de carácter ético-político del saber científico, así como los para quiénes de la producción científica. Se refiere a los significados y objetivos últimos del conocimiento que se genera.

Estos tres tipos de saberes insertos en las tradiciones disciplinarias, en procesos de socialización y circulación y en las posibilidades institucionales reales permean la formación de las nuevas generaciones de profesionales. El éxito en los posgrados depende no sólo de la preparación académica, las destrezas cognitivas y la existencia de normas claramente definidas, sino también de destrezas emocionales y de un elevado nivel de motivación hacia esta tarea (Fresán, 2001).

Fresán (2001) identifica diversos tipos de tutores en función de su liderazgo: el autoritario, el democrático y el *laissez-faire*. El primero se caracteriza por tomar las decisiones y muestra a los estudiantes lo que deben hacer, logran mayor cantidad de trabajo. El democrático estimula al estudiante a proponer diversas opciones de trabajo, obtienen mayor calidad de trabajo, mientras que el *laissez-faire* no se compromete con el trabajo de los estudiantes. En la práctica la tutoría oscila en esta gama de prácticas reales.

**ESTRATEGIAS REFLEXIVAS COMO  
MARCO PARA LA ACCIÓN TUTORIAL**

Con la finalidad de analizar lo que realmente hacen los tutores en la práctica cotidiana, cómo se enfrentan a la heterogeneidad del alumnado, a sus demandas y deseos, se propone una serie de estrategias para iniciar un trabajo de reflexión y análisis.

Iniciaríamos por reconocer al tutor como el facilitador de la comunicación que asume que el aprendizaje no se basa únicamente en aspectos intelectuales, sino en aspectos afectivos y culturales. La autoestima y la consideración de las diversas aportaciones de los alumnos son factores personales que condicionan su éxito o fracaso.

Es importante detenernos en el concepto de reflexión.

La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone tanto un sistemático esfuerzo de análisis, como la necesidad de elaborar una propuesta totalizadora que captura y orienta la acción (Gimeno y Pérez, 1996: 417).

Es en este sentido se buscaría que los procesos de reflexión de los tutores sobre su práctica (Margalef *et al.*, 2006) les permitieran reinventarla creativamente y orientar la acción en contextos históricos, concretos y reales; reconocer las reflexiones supuestas en el pensamiento del tutor y de la acción que adopten en razón de su reflexión, así como también los intereses que enmarcan el pensamiento y su acción, las bases ideológicas del pensamiento y la acción (Kemmis, 1990).

Para lograr este cometido se sugieren algunas estrategias:

- Trabajar sobre el *habitus*, sobre los supuestos que fundamentan la práctica: la memoria, la identidad, las representaciones, las informaciones, las actitudes, los esquemas de pensamiento.

- Articular dispositivos que tengan clara intención de desarrollar competencias, conocimientos, análisis para reflexión en la acción y sobre la acción.
- Indagar sobre las dimensiones no reflexionadas de la acción, sobre las rutinas y las acciones cotidianas.
- Partir sobre las experiencias y de la práctica cotidiana de los tutores para plantear interrogantes, dudas e interpretaciones.
- Transformar las prácticas habituales a través de combatir y vencer la resistencia al cambio.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALCÁNTARA, Armando (1990), "Consideraciones sobre la tutoría en la enseñanza universitaria", en *Perfiles Educativos*, núm. 49-50, pp. 51-55, México, CISE-UNAM.
- ANUIES (2000), *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, México.
- ARDOINO, Jacques (2000), "D l'accompagnement en tant que paradigme", en *Pratiques de Formation-Analyses*, núm. 40, noviembre.
- BARRÓN, Concepción y Norma Gutiérrez (2002), "La formation des tuteurs pour la recherche en sciences sociales dans le Mexique d'aujourd'hui: analyse des strategies", en *Congres de l'AFIRSE*, Pau, AFIRSE, pp. 1-15.
- BRICALL, Josep M. (2000), *Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Informe Universidad*, Barcelona. Consultado en <<http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>>. Fecha de consulta: marzo de 2000.
- CAMILONI, Alicia et al. (1996), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- CULLÉN, Carlos (1997), *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*, Buenos Aires, Paidós.
- DEWEY, John (1989), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós.
- FERRY, Giles (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós/UNAM.

- FRESÁN, Magdalena (2001), "Formación doctoral y autonomía universitaria", tesis de doctorado en Educación, México, Universidad Anáhuac.
- FOUCAULT, Michel (2002), *Hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires, Altamira.
- GADAMER, Hans George (1988), *Verdad y método. Fundamentos de una humanística filosófica*, Salamanca, Sígueme (Hermeneia, 7).
- GHOUALI, Habib (2007), "El acompañamiento escolar y educativo en Francia", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Sección Temática Educación Secundaria, 2007-I, vol. XII, núm. 32, enero-marzo, pp. 207-242, México, COMIE.
- GIMENO, José (1995), "Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y para las prácticas", en *Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*, México, UPN, pp. 1-23.
- GIMENO, José y Ángel Pérez Gómez (1996), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- JIMÉNEZ, Pilar y Rodrigo Páez (comps.) (2008), *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*, México, Siglo XXI.
- KEMMIS, S (1990), "La investigación-acción y la política de la reflexión", en Ángel Pérez Gómez, J. Barquín y F. Angulo (comps.), *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal, pp. 95-118.
- LATAPI SARRE, Pablo (1988), "La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 68, octubre-diciembre, pp. 5-19, México, ANUIES.
- LEO, Miguel y Segundo Moyano (2003), "Experiencias del vínculo educativo: sostener la apuesta, albergar lo inesperado", en Hebe Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa, pp. 64-84.
- MARGALEF, Leonor, C. Canabal y A. Iborra (2006), "Transformar la docencia universitaria: una propuesta de desarrollo profesional basada en estrategias reflexivas", en *Perspectiva Educativa. Formación Docente*, núm. 48, se-

- gundo semestre, pp. 73-89, Chile, Instituto de Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- NÚÑEZ, Violeta (2003), "El vínculo educativo", en Hebe Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa, pp. 19-49.
- PIÑA OSORIO, Juan Manuel y Olivia Mireles (2000), "El proceso de socialidad y de vida académica", en Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo (coords.), *Posgrado en ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*, México, CESU-UNAM, pp. 79-108.
- POSTIC, Marcel (1982), *La relación educativa*, Madrid, Narcea.
- SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo y M. Santa María (2000), "El proceso y las prácticas de tutoría", en Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo (coords.), *Posgrado en ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*, México, CESU-UNAM, pp. 109-136.
- SCHÓN, Donald (1998), *La formación del profesional reflexivo*, Barcelona/México, Paidós.
- TARDIF, Maurice (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- TIZIO, Hebe (2003), "La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma", en Hebe Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa, pp. 165-184.