



LA TUTORÍA ACADÉMICA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: EL CASO DE LA UDELAR¹

THE ACADEMIC TUTORIAL IN HIGHER EDUCATION: THE CASE OF UDELAR

Ana Maria Fernández Caraballo²

Resumen

Este artículo trata de la figura “tutoría” clásicamente utilizada en la universidad, la cual se diferencia de otras tutorías de corte pedagógico. Se trata de la “tutoría académica” que resulta de la producción de conocimiento, como efecto exclusivo del saber y de un modo de vínculo enseñante-enseñado. Se realizó un estudio de corte diacrónico buscando los antecedentes de dicha figura y un estudio sincrónico basado en Documentos y Entrevistas a diferentes actores de la tutoría de la Universidad de la República (UdelaR).

Palabras claves: Tutoría. Enseñanza. Universidad.

Abstract

This article deals with the figure of ‘tutorial’ as it is classically used in university contexts, which is different from other tutorials of a pedagogical nature. The study is about the ‘academic tutorial’ as a result of the production of knowledge as an exclusive effect of cognizance and the ties between the tutor and the student. A diachronic study was carried out in order to search for the antecedents of this figure. A synchronic study was also carried out, based on documents and interviews to participants in tutorials at the Universidad de la República (UdelaR).

Keybords: Tutorial. Teaching. University.

PROEMIO

En este artículo se presentan algunos puntos medulares obtenidos de la Tesis “La figura didáctica ‘tutoría académica’ como estructura y acontecimiento en la enseñanza universitaria”, con especial atención al caso de la Universidad de la República Oriental del Uruguay (UdelaR).

¹ Este artículo forma parte de los trabajos concernientes a mi tesis “La figura didáctica ‘tutoría académica’ como estructura y acontecimiento en la enseñanza universitaria”, Maestría en Psicología y Educación (Facultad de Psicología UdelaR). Tesis defendida el 12 de junio de 2012.

² Lic. en Psicología, Lic. en Lingüística, Magíster en Psicología y Educación, Psicoanalista. Directora de la Línea de Investigación “Enseñanza y Psicoanálisis” (Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR, Montevideo-Uruguay). E-mail: amfernandezcaraballo@gmail.com – Montevideo, Uruguay.

Recebido em: 10/07/2012 / **Aprovado em:** 23/10/2012.



Para la realización de la investigación se contó con una serie de datos empíricos. Los mismos están integrados por material bibliográfico, Documentos relacionados con la figura didáctica tutoría y Entrevistas realizadas a actores de la tutoría en la UdelaR actual. Se analizaron 169 documentos conformados por Programas, Reglamentos, entre otros y 27 Entrevistas a estudiantes y docentes de grado y de posgrado, directores de posgrado y miembros de la Comisión Académica de Posgrado. Además, se hizo uso de 16 Informes aplicados a diferentes Servicios a nivel de Grado en la UdelaR obtenidos de un estudio realizado sobre tutorías universitarias por parte de Contera, Perera y Sánchez (2008).

El primer grupo de materiales permitió dar cuenta de la conformación discursiva de la tutoría en la enseñanza universitaria. Se realizó una exploración histórico discursiva de los modos de enseñanza y de la relación enseñante-enseñado que permitieron vislumbrar antecedentes sobre la función docente, posteriormente denominada, tutoría. Ello implicó un rastreo desde el surgimiento de la universidad hasta el siglo XX y sus antecedentes desde la antigüedad clásica hasta el medioevo.

Los otros dos grupos de materiales dieron lugar a dos tipos de análisis. Por una parte, un análisis descriptivo de los Documentos y de las Entrevistas. Se trata de un estudio de corte sincrónico de la UdelaR, usando categorías analíticas, que permitió dar cuenta de la manera en que se estructura dicha función docente.

Por otra parte, se analizaron experiencias de los diferentes actores de la tutoría universitaria a partir de las Entrevistas. Allí se leen “indicios” o “fragmentos subjetivos” que dan cuenta de un “cierto saber” que escapa a la reglamentación.

De la lectura de las diferentes materialidades se desprende que hay una figura de la tutoría clásicamente utilizada en la universidad, la cual se diferencia de otras tutorías de corte pedagógico. Se trata de la “tutoría académica” que resulta de la producción de conocimiento, como efecto exclusivo del saber y de un modo de vínculo enseñante-enseñado.

PRODUCCIÓN RECIENTE SOBRE LA TUTORÍA³

La tutoría es utilizada en todos los niveles educativos y tiene, tradicionalmente, un reconocimiento explícito en la enseñanza primaria y secundaria. No obstante, en términos generales, en la enseñanza universitaria la temática sobre la tutoría o la relación tutor-tutorando no ha sido tratada explícitamente. Sin embargo, hoy presenciamos un creciente interés por

³ Para un estudio más detallado sobre la temática ver: FERNÁNDEZ CARABALLO, 2010, 2011a y 2011b.

dicha temática. Como bien plantea Lázaro Martínez (1997, p. 235), si bien la tutoría es una cuestión clásica y moderna, “en la actualidad ha adquirido una cierta importancia como función clave de la relación *docente-discente*”. Incluso, se considera que todo profesor universitario, si realmente cumple con su función, se convierte en el “guía ejemplar de sus alumnos” (LÁZARO MARTÍNEZ, p. 234). La cuestión, entonces, consiste en por qué la tutoría en la actualidad ha cobrado ese nivel de importancia. Si la misma es una tarea propia de la enseñanza y de la investigación en la universidad, ¿qué ha sucedido en el tiempo con dicha función que generó que se tuviera que volver a repensarla y revalorarla?

Tradicionalmente, la Universidad ha ofrecido determinados modelos de enseñanza y por lo tanto modelos de profesor. Uno de ellos es el que proviene de la tradición germánica, en el que “las funciones de la universidad están centradas en la estructura de la ciencia y de los conocimientos”. El rol del profesor (que es además, tutor) se centra en los aspectos académicos del alumno. Por su parte, en el modelo anglosajón la universidad “presta atención al bienestar y desarrollo personal de sus alumnos a través de la orientación personal y profesional” (CORIAT BENARROCH Y SANS ORO, 2005, p. 15).

El surgimiento del “Espacio de Educación Superior” con la implantación del Sistema de Créditos que centra la atención en el aprendizaje y en el trabajo del estudiante universitario supone “la valorización del rol del tutor como guía y el que realiza un seguimiento de los aprendizajes de cada estudiante” (LOBATO; CASTILLO; ARBISU, 2005, p. 147).

En este contexto surgen una gran cantidad de escritos sobre la tutoría universitaria. De hecho, llama la atención, que en los últimos años se hayan diseñado varios manuales de tutoría en diferentes universidades latinoamericanas y europeas.

En las producciones recientes sobre tutoría se encuentran definiciones y taxonomías sobre dicha función. Las tipologías son variadas, desde el modelo más clásico, la tutoría académica, que acentúa la relación entre la enseñanza y la investigación y los modelos de tutoría profesional, personal y laboral, que pretende asegurar la capacitación profesional para el mercado laboral, pasando por modelos como la tutoría presencial o virtual, entre pares, individuales o grupales y las tutorías pedagógica o administrativa⁴.

En la diversa bibliografía sobre la temática hay acuerdo en considerar que al profesor universitario se le suponen tres competencias: la función docente que consiste en transmitir el conocimiento, la función investigadora en la que se contribuye a la búsqueda de nuevos

⁴ Confrontar al respecto: LÁZARO MARTÍNEZ, 1997; GARCÍA NIETO, 2005; MARTÍNEZ Y BRIONES, 2005; CRUZ FLOREZ Y ABREU HERNÁNDEZ, 2005.

saberes y la función tutorial que estimula la formación de actitudes positivas hacia la ciencia (LÁZARO MARTÍNEZ, 2003, p. 78). Entendemos que las tres funciones se engloban en la tutoría académica la cual está vinculada a la transmisión de la investigación y por lo tanto a la producción de conocimiento.

CONFORMACIÓN DISCURSIVA DE LA TUTORÍA ACADÉMICA

Es evidente que la enseñanza en la universidad no ha sido una acción invariable en el tiempo, sino que ésta se ha ido modificando, desde la disertación docente (*expositio*), utilizada en la universidad medieval, hasta los modelos de intervención virtual. Como indica Boronat Mundina (2005, p. 71) en la actualidad, aunque la docencia, en sus diversas manifestaciones, tiene un peso específico en el trabajo del profesor, la valoración que se hace de la misma respecto a la función investigadora es muy desigual. Otro tanto sucede con los modos de relación entre enseñante y enseñado. Es indudable que dicho vínculo no puede estar por fuera de una manera de concebir la enseñanza, el saber y el sujeto. Al respecto:

¿Qué saber enseñante constitutivo de su teoría de la enseñanza generó el docente universitario desde el siglo XII al presente? Dicha pregunta no puede estar separada de la teoría de la enseñanza, de la teoría de la producción del conocimiento (la investigación) (BEHARES, 2011, p. 78)

En el rastreo histórico discursivo nos basamos en lo que dicen diferentes autores sobre modos de enseñanza y sus vínculos y de allí extrajimos aquello que podemos denominar discursos que fueron dando lugar a la figura tutoría académica. Hemos intentado tejer hilos similares y disímiles que den consistencia a dicha figura.

Resultó enriquecedor encontrar testimonios que permitieron dar cuenta de los diferentes discursos que sustentaron un modo de enseñanza y un tipo de relación enseñante-enseñado que conserva ciertos rasgos en común o que muestran interrupciones, desde la antigüedad hasta el surgimiento de la universidad. Guió nuestra lectura un contexto teórico que se sustenta en la idea de que existe una teoría de la enseñanza que a la vez implica un modo de relación subjetivo (enseñante-enseñado) con el saber.

A continuación, destacamos los momentos jerarquizados de diferentes modos de enseñanza y su constitución del par enseñante-enseñado. Uno de los testimonios más antiguos se encuentra en la *Iliada* (HOMERO, 2007), la figura típica del educador es la de Quirón

quien fue el tutor Aquiles. Por su parte, en la *Odisea* (HOMERO, 2000, p. 80) se muestra de forma parecida a Atenea instruyendo a Telémaco, hijo de Ulises, bajo la apariencia del viejo Mentor. Se presenta ante el joven como amigo del padre y en función de *therápon*, siguiendo las costumbres de que “en ausencia del padre, los amigos asumen la tutela y la educación de los hijos de él” (MARROU, 2004, p. 25).

A partir de la demanda de una “enseñanza superior” responden los sofistas quienes fueron en un cierto sentido profesores (*παιδαγογο*) más que *didáskalos* (*διδάσκαλος*). Como señala Bréhier (1956, p. 278), la sofística que caracteriza la segunda mitad del siglo V no designa una doctrina sino una manera de enseñar. El arte de la palabra se convertirá en el contenido y el fin de la educación griega.

En la enseñanza socrática-platónica se produce una torsión, “[...] una inflexión de la ‘pedagogía pederástica’ hacia la comunicación del saber [...] Sólo el amor puede dar impulso al deseo de enseñar, y, correlativamente, al deseo de saber” (SCHERER, 1983, p. 137).

El proyecto de enseñanza de Platón consistió en alcanzar la disciplina suprema, la dialéctica o filosofía, respecto de la cual todas las otras materias son simples premisas (*propaidéia*). Los atenienses consideraban que la vinculación amorosa de un hombre adulto (*erastés epasstés*) y de un joven (*erómenos erómēnos*) podía generar sentimientos de valor y honor.

Uno de los testimonios más importantes respecto de este modo de vínculo lo constituye la relación entre Sócrates y Alcibíades. En el *Banquete* (PLATÓN, 2004) Alcibíades despliega el amor al maestro y cómo éste responde con sus recursos de la ironía y de su atopía a la vez que le indica a su discípulo el imperativo: “ocúpate de tu alma”. Se produce allí una “pareja que articulará para siempre el amor llamado superior”, es decir, el amor platónico (LACAN, 2003, p. 190). La pareja *erastés-eromenós* resulta otra figura de la relación maestro-discípulo que tendrá consecuencias en los posteriores modelos de enseñanza.

Artístoteles, además de haber sido por veinte años uno de los más importantes discípulos de Platón, creó su propia escuela (el *Liceo* templo de Apolo Licio) y un modo de enseñanza (el *Protréptico*, *Προτρεπτικός* o la exhortación al estudio de la filosofía). Su elevación a rango de ciencia lo llevará en el Medioevo a formar parte del saber universitario. En la *Política* (ARISTÓTELES, 1978) se leen diversas cuestiones sobre la enseñanza que resultan de interés, una de ellas es que el fin es lo que cuenta, enseñar no por el arte sino por el enseñar. El término *Didáskalos* (*διδάσκαλος*) es el más específico para dar cuenta del maestro. Este es un rasgo que se trasladará a la universidad.

Otra de las relaciones maestro-alumno que nos legara la antigüedad es la de Aristóteles y Alejandro Magno. Durante trece años Aristóteles compuso y enseñó la mayor parte de su obra con la ayuda de Alejandro, “que le proporcionaba recursos de todas clases para sus investigaciones y para sus trabajos” (CHEVALLIER, 1958, p. 245).

Roma también tenía su propuesta de “educación superior”, el *Rhetor* u *Orador* en el pórtico del foro imparte sus enseñanzas de oratoria: reglas, fórmulas, discursos, declamaciones. Cicerón, Séneca y Quintiliano fueron los grandes retóricos que dejaron establecida la “enseñanza superior”. Para Quintiliano estaba marcada por ejemplos sacados de la lección para su imitación. “El deber de los maestros es enseñar” y “el deber del alumno es mostrarse dócil” (QUINTILIANO, 1997, p. 11; p. 50).

Los escritores cristianos de la edad apostólica usaron las formas literarias griegas de la *epístola*, según el modelo de los filósofos griegos y de los hechos (*praxeis*) (JAEGER, 1971, p. 17). Hay un punto que encuentran en común estos primeros cristianos griegos y es la enseñanza de los dos caminos. Los discursos filosóficos que están en la base son los de Sócrates, Platón, Aristóteles y algunos estoicos. Dichos discursos fueron afectados y modificados conforme a la “enseñanza de Cristo”. De esta manera trabajará San Agustín y más adelante lo hará Santo Tomás de Aquino. Estos antecedentes, modificaciones y creaciones se mantendrán a la vez que sufrirá disrupciones en esa nueva enseñanza que resultó ser la Universidad.

De Magistro de san Agustín (1947) – realizado en forma de diálogo de estilo platónico entre Agustín y Adeodato – ofrece otro testimonio de la relación maestro-discípulo. Allí se propone una teoría de la enseñanza. Como indica Behares (2006, p. 134-135), en los cinco capítulos finales, Agustín y Adeodato departen largamente sobre la enseñanza y el aprendizaje (*docere/discere*): “[...] llegando así a formular que en sí misma la enseñanza es del orden de la significación, mientras que el aprendizaje es del orden del conocimiento de las cosas” (BEHARES, 2006, p. 135).

A principios del siglo VI, la clausura de las últimas “escuelas paganas” por orden de Justiniano generó la apertura de nuevas escuelas o la integración, por parte de la Iglesia, de las antiguas dentro de las nuevas instituciones educativas. Este movimiento “marca el comienzo de una lenta y laboriosa formación y organización de una nueva cultura”, la Universidad (REALE; ANTISERI, 1988a, p. 416).

En el siglo XIII comienzan a consolidarse las universidades. La escuela se configura como universidad, el modelo estuvo constituido por las de la edad antigua intentándose

mantener su continuidad y a la vez su renovación. La antigüedad y el Oriente no conocieron esas entidades corporativas, “[...] esas libres asociaciones de maestros y alumnos, con sus privilegios, sus programas establecidos, sus diplomas, sus grados, que constituyen las universidades medievales” (REALE; ANTISERI, 1988a, p. 417).

Uno de los más importantes teóricos de la época fue Tomás de Aquino (1961) quien era, ante todo, un *Magister*. El tratado *De magistro* forma parte de su actividad docente. En el plano intelectual la función del maestro (*universitas magistrorum*) está comprometida por la crítica agustiniana acerca de la efectiva posibilidad de que el saber pase del enseñante al discípulo (*scholarium*). El hombre enseña exteriormente, como decía San Agustín y el maestro ayuda al discípulo a formarse dentro de sí una ciencia análoga a la del maestro.

La revolución científica que surge en el S. XVII contiene como rasgo fundamental la formación de un nuevo saber, la ciencia moderna, que, a diferencia del saber medieval, reúne ciencia y técnica, teoría y práctica. ¿Cómo afecta la ciencia moderna al saber universitario? Reale y Antiseri (1988b, p. 175) entienden que surge así un nuevo “sabio”, diferente del filósofo medieval, del humanista y del artista del renacimiento. Este nuevo sabio actúa muy a menudo desde fuera de las viejas instituciones del saber, es decir, las universidades. Surgen en Europa las primeras “Sociedades” y “Academias Científicas” que se gestan, en paralelo y en contraposición a las universidades que eran, tradicionalmente, controladas por el poder eclesiástico.

La figura teórica que generó efectos muy directos en las teorías sobre educación y enseñanza fue la de Jan Amos Comenio. Su producción teórica recapitula lo viejo y lo nuevo de la pedagogía. Para los estudiantes destinados a la Academia o Universidad prevé un servicio de selección y orientación que funcionaría al finalizar la enseñanza secundaria. Su influencia es tal que la consolidación de una Didáctica moderna en conjunto con la incipiente Psicología, que le presta una noción de aprendizaje, darán lugar a una psico-pedagogización de la enseñanza. El éxito que produjo a nivel de la educación el método y la Psicología del aprendizaje se trasladará, posteriormente, a cierto modelo de enseñanza-aprendizaje en la universidad.

Para que la universidad se separe del poder eclesiástico se buscaron soluciones diferentes. Como indica Behares (2011, p. 12) en el lapso del s. XVIII, “la conmixti3n discursiva entre las tradiciones teológicas y el nuevo espíritu de la modernidad fue dando lugar a nuevos modelos de universidad”.

Gómez Oyarzún (1976) entiende que la revolución francesa produjo grandes cambios en la vida universitaria. De una manera absolutamente opuesta a la tradicional universidad, ésta se trata de una universidad centralizada, burocrática y jerárquica. Nace un modelo de universidad utilitarista, formadora de profesionales y sin investigación.

Por su parte, en Alemania se produce un fenómeno especial: “fue posible un notable florecimiento universitario, gracias al principio de la libertad académica, característico de las universidades alemanas” (TÜNNERMANN, 1983, p. 428). El principio de la unidad de la enseñanza y la investigación se produce en las formulaciones de Wilhelm von Humboldt en ocasión de la creación de la Universidad de Berlín: la “*libertas philosophandi*” llega a su madurez.

La aparición de los posgrados, también se inicia en el modelo berlinés, por primera vez se obliga a los estudiantes que aspiren el título de doctor, a elaborar y defender públicamente una tesis que sea producto de una investigación científica, desarrollada individualmente y bajo la guía y supervisión de un profesor.

En los s. XIX y XX se realiza una profunda psicologización de la didáctica. La formulación de axiomas básicos se traslada del saber al sujeto positivo. Ahora bien, ¿qué influencia tuvo dicha psicologización de la enseñanza en la universidad? La enseñanza en la universidad, desde sus orígenes, no estuvo separada de la investigación. Como indica Behares (2011, p. 19) por tal motivo, “la cuestión de la enseñanza no era un asunto problemático, en todo caso, pudo ser un tema de reflexión y de producción de conocimiento”. La demanda de ingreso a las universidades del mundo dio lugar a pensar en lo que se denominó “Enseñanza universitaria”.

Por otra parte, ¿qué sucede a nivel de las universidades durante el imperio positivista? Como indica Behares (2011, p. 14) “se trataba de promocionar la noción de saber como instrumento para la producción tecnológica [...] definible como máquina de producción y mejora tecnológica”.

La manera en que se logró retomar el principio originario de la universidad, la enseñanza e investigación, “fue a partir de la unión de la Academia con la Universidad” (MAGGIOLO, 1968, p. 10).

La preocupación por la enseñanza en la universidad implicó “una disrupción discursiva en la cual se enlazan y contraponen dos discursos complejos y polifacéticos: el universitario y el didáctico” (BEHARES, 2011, p. 26). De hecho, el interés de la universidad por la didáctica o la pedagogía fue tardío. Ahora bien, si la enseñanza y la investigación

debían estar unidas, entonces la formación del investigador comienza desde el momento en que el estudiante ingresa a un programa de investigación. En las diversas facultades y universidades se da de múltiples maneras, desde el modelo de enseñar una ciencia donde el estudiante se ajuste a su funcionamiento hasta la formación donde la investigación esté ausente durante todo el proceso, como es el caso de algunas titulaciones de profesionales.

Por otra parte, si enseñar implica hacer producir conocimiento, entonces ¿cuál es la especificidad de la enseñanza universitaria? En los ámbitos definidamente profesionalistas la enseñanza “requiere necesariamente de la creación de un ‘texto para ser enseñado’ (CHEVALLARD, 1998) y, en ese sentido, no se diferencia de la enseñanza básica” (BEHARES, 2011, p. 29). Pero en los ámbitos que pretenden la formación de investigadores “la enseñanza no puede ser otra cosa que la proximidad del científico practicante en su puesto institucional y el estudiante que con él se asocia” (BEHARES, 2011, p. 29) como suele suceder en las carreras que tienen como objetivo formar investigadores, sea en el grado o en el posgrado.

Ahora bien, ¿cuál fue el recorrido de la enseñanza y la investigación (y por tanto de la figura de la tutoría) en la universidad en el Uruguay? Entendemos que no es posible dar cuenta de dicha figura sin considerar las nociones de enseñanza y de saber presentes en ella, el lugar que se le atribuye a la función del docente universitario, el valor que obtiene la investigación y la formación de investigadores y, además, las conceptualizaciones sobre las relaciones entre el enseñante y el enseñado.

La “Universidad de la República” fundada en 1833 – con su instalación formal en 1849 – era una universidad muy diferente a la que hoy conocemos. Como indica Ribeiro (1968, p. 34) las universidades latinoamericanas, en la época colonial, heredaron la tradición universitaria europea, fundamentalmente, las tradiciones ibéricas. No obstante, también, es una falacia afirmar que “las universidades latinoamericanas actuales son de filiación ibérica son el producto de ese proceso civilizador conocido como Revolución industrial” (RIBEIRO, 1968, p. 34). Es más, en nuestra universidad las reformas racionalistas y positivistas provenientes de la Universidad francesa posnapoleónica, junto con la revolución industrial, “modificaron su estructura y sus sentidos básicos. A nivel epistémico de la enseñanza se produce la oposición entre espiritualistas, racionalistas y positivistas” (BEHARES, 2011, p. 33).

El período que transcurre entre 1885 y 1935, el de la “universidad Nueva”, se construyó a partir del denominado “proceso de modernización”, a fines del siglo XIX. Un

nuevo impulso de la Universidad tiene lugar bajo el rectorado del Dr. Eduardo Acevedo (1904-1908). En la Facultades profesionalistas la investigación no se practicó orgánicamente hasta mucho más tarde. En dichas facultades la investigación comienza a realizarse como el resultado de esfuerzos individuales.

En este contexto, Vaz Ferreira, en una conferencia de 1914 discurre sobre lo que entiende por “enseñanza superior”. Como señala Behares (2011b, p. 65) se trata de aquella enseñanza que “está confundida e identificada ‘indisolublemente’ con el pensamiento original, la producción de conocimiento y la investigación científica”. Vaz Ferreira la distingue de la “enseñanza profesional”, que también se realizaba en la universidad, cuyas características y funciones son de otra naturaleza. Para Vaz Ferreira, el término “superior”, aplicado a la enseñanza tiene dos sentidos:

En uno, designa la preparación para ciertas profesiones reputadas más elevadas y de trascendencia social; y de preparación, también, más especialmente difícil, tales como las de médico, abogado y otras más o menos similares. En el segundo sentido, la enseñanza superior propiamente dicha, la más “superior” de todas, es la que tiene que ver de una u otra manera con la cultura superior, con el pensamiento original, con la producción y demás manifestaciones de la alta cultura (VAZ FERREIRA, 1957, p. 88).

Respecto del “modo pedagógico” de la “enseñanza superior propiamente dicha” plantea que se trata de poner en contacto directo

[...] lo más directo posible, a los que han de recibir la enseñanza, con los creadores de pensamiento, con los pensadores, con los descubridores, con los hombres de ciencia, con los artistas originales, etc.; y, en lugar de buscar artificios para adaptar esas manifestaciones superiores y reales a los que han de sufrir su acción, deja al contrario que obren directamente (VAZ FERREIRA, 1957, p. 89).

De la cita se desprende un modo de enseñanza relacionado a la investigación y, si bien no se habla en forma explícita de la tutoría, se lee fácilmente la figura tutoría académica: “poner en contacto directo, lo más directo posible, a los que han de recibir la enseñanza, con los creadores de pensamiento” (VAZ FERREIRA, 1957, p. 89).

El período de 1935 a 1958 – el de la “enseñanza superior propiamente dicha” (BEHARES, 2011) – es el tiempo de maduración de las ideas que generaron la nueva y actual ley orgánica universitaria. La ley orgánica de 1958, desarrolló los principios y soluciones que se forjaron durante una larga evolución histórica: autonomía universitaria, gobierno integrado

con la participación de tres órdenes (docentes, egresados y estudiantes), principio de libertad de cátedra y de opinión, definición precisa de los fines de la Universidad.

El período de 1958 a 1968, se trata del momento en el que la enseñanza es parte dependiente del “ternario” (enseñanza, investigación, extensión). A nivel de la comunidad universitaria tanto a nivel nacional como en Latinoamérica se produjo una preocupación por redefinir el papel de la Universidad. En el “Prefacio” a *La Universidad Latinoamericana* de Ribeiro (1968), Maggiolo (1968, p. 11) da cuenta de la necesidad del vínculo enseñanza-investigación: “la enseñanza superior y la investigación científica deben estar juntas y [...] la investigación científica pura y la investigación aplicada forman una unidad”.

El “ternario indisoluble” (BEHARES, 2011, p. 51) queda establecido en el artículo 2 de la Ley Orgánica de la Universidad de 1958. Ésto da como resultado una definición de “docente universitario” que incorpora las tres dimensiones del ternario. El *Estatuto del Personal Docente de la Universidad de la Republica* (1968), dice que son funciones docentes: la enseñanza (incluida aquí la función de orientar), la investigación, la dirección de servicios, la extensión cultural, entre otras. Allí, se ve claramente cómo queda explícitamente nombrado que la “orientación” es una de las funciones docente, aunque no se describen las características de la misma.

El período que va de 1973 a 1985 (tras la caída efectiva de las instituciones, el 27 de junio de 1973) se caracterizó por una concepción “tecnicista de la enseñanza” (BEHARES, 2011, p. 56). Durante los doce años que dura la intervención, la Universidad deja de investigar, de hacer extensión y su nivel de enseñanza decae, es decir, dejaron de cumplirse los fines de la Universidad establecidos en el Artículo 2° de su Ley Orgánica.

La concepción de “enseñanza como práctica” (BEHARES, 2011, p. 57) se genera a partir de la vuelta a la democracia desde 1985 en adelante. Como comentan Bentancur Díaz y Paris de Oddone (1995, s./p.) “no sin tensiones y altibajos fue dibujándose el proceso hacia la reinstitucionalización”.

Uno de los desacuerdos que producía discusiones estaba en relación con la enseñanza universitaria. Al respecto indica Behares:

Hacia falta poner en el tapete, se decía, la “pedagogía universitaria” y las “políticas educativas universitarias” como problemas importantes para el quehacer universitario. Ante esta situación, muchos actores universitarios, comprometidos con la idea de que toda enseñanza deriva de la investigación y cobra sentido por ella manifestaron fuertes resistencias a plantear esta cuestión (BEHARES, 2011, p. 57).

Es un tiempo en el que la dimensión “profesionalista” de la oferta universitaria y la “masificación” de demandas afectará la manera de manifestarse la figura de la tutoría.

LA TUTORÍA ACADÉMICA EN SU MARCO: ANÁLISIS SINCRÓNICO DE LA UDELAR

Para dar cuenta de la situación actual de la figura didáctica tutoría académica hemos leído “Documentos”, “Entrevistas” e “Informes” que brindaron una materialidad para estudiar dicha situación. De este análisis destacamos, en forma de síntesis, los aspectos de mayor importancia.

Un dato interesante refiere a la manera en que se nombra a los actores de la tutoría. En los Documentos, Entrevistas e Informes al Docente se lo denomina, fundamentalmente, como tutor, docente orientador, director de tesis y director académico. Por su parte, al Estudiante de Grado se lo nombra como estudiante y como alumno. Es interesante resaltar que no se reconocen los nombres de tutorando u orientando. Sin embargo, en los Documentos y Entrevistas a los Estudiantes de Posgrado se los nomina como maestrando, tutorando, orientando y tesista.

Esta coincidencia en la nominación hace suponer que la tradición universitaria conserva los nombre de tutor y orientador como una típica función docente en la Universidad. De hecho, como ya hemos indicado, en el *Estatuto del Personal Docente* (UDELAR, 1968) se explicita la orientación como una de sus funciones. Las otras nominaciones surgen de resaltar el producto fundamental de la tutoría que es la tesis (director de tesis) o un rasgo fundamental de la función (director académico). De la misma manera, el estudiante, es nombrado por el producto (tesista) o por la carrera que realiza (maestrando o doctorando).

En cuanto a la discriminación por Niveles, Áreas y Tipos de formación, es de resaltar que la presencia fundamental de la tutoría se encuentra a nivel de los Posgrados, sobre todo en las Maestrías y Doctorados. Además, se realiza en las Áreas científico-técnicas y en las formaciones Científicas y Profesional-científicas.

A nivel de formación de Grado, se ve que esta figura está presente en las carreras que incluyen la realización de una tesis, tesina o monografía para su finalización. Por su parte en el Posgrado, en términos generales, se describen las tareas del tutor y del tesista de acuerdo con el producto central del mismo, es decir: la tesis. El asesoramiento por parte de un tutor está presente durante todo el recorrido del Posgrado. Por su parte, la concepción de la función

del tutorando queda registrada o reglamentada a través de los “Derechos y obligaciones de los estudiantes” de Grado y de Posgrado.

Es posible decir que, si bien la tutoría académica tiene una larga tradición en la universidad en el Uruguay, en las últimas décadas se ha visto relegada a los Posgrados.

En las Entrevistas, los Estudiantes y Docentes de Grado y de Posgrado resaltaron diferentes funciones. Allí se lee que la tutoría está presente, fundamentalmente, cuando se trata de un trabajo escrito y con la producción de conocimiento.

Respecto de cómo se conceptualiza la figura tutoría para los Directores de Posgrado, en términos generales, plantearon que serán preferentemente docentes nacionales, con cargos efectivos, de grado mayor o igual a tres, que acrediten actividad en las Líneas de investigación. El tutor orienta al alumno fundamentalmente en el proyecto de investigación para hacer su tesis y en la ejecución de dicho proyecto.

Todos los Estudiantes y Docentes de Grado y de Posgrado encuentran beneficios y problemas en el ejercicio de la tutoría. Dichos beneficios e inconvenientes son muy variados, éstos van desde la tarea concreta hasta aquellos de orden más “subjetivo”. Surgen obstáculos relacionados con la “masificación”, la “dificultad de pensar los problemas intelectuales” y la “falta de tiempo”. Se destacaron beneficios relacionados con el vínculo, “la transmisión del saber del tutor”, “las herramientas que se adquieren para el trabajo académico”, entre otros.

En relación con los aspectos organizativos de la tarea tutoría, a nivel de Grado y de Posgrado, tanto los Estudiantes como los Docentes describieron la organización con puntos similares. Dichas tareas consisten en el “intercambio de críticas”, “brindar herramientas sobre la escritura”, “ofrecer bibliografía relevante” y “establecer un buen vínculo”.

En todos los Documentos encontramos que no se clasifican diferentes tipos de tutoría. Si bien en la literatura actual se hace hincapié en que en las diferentes Universidades se practican varios tipos de tutoría, en el caso del Uruguay, en la UdelaR, podemos afirmar que la tutoría académica es la que se explicita en los Reglamentos y Programas. También, en los Informes se observa que la tutoría académica es aquella más reconocida en la UdelaR. El Tutor académico es aquel que cumple esta tarea como una función típicamente docente, asesora en la elaboración de un perfil de investigación y en la realización de la tesina, tesis o monografía. En las Entrevistas la situación es más ambigua, los Estudiantes de Grado y de Posgrado dicen no conocer modelos de tutoría y la mayoría de los Docentes de Grado y de Posgrado conocen y usan diferentes modelos, aunque se describe, principalmente, la tutoría académica.

Entendemos que, en la UdelaR, se reconoce una figura docente denominada tutoría y que la misma está relacionada con la docencia y con la investigación. La tutoría propiamente académica se produce cuando un estudiante se encuentra realizando una tarea de investigación y su escritura y además está siendo enseñado por un enseñante. Ese enseñante se constituye en el tutor u orientador del tutorando u orientando.

En los Documentos, Entrevistas no se observa claramente que la tesis, tesina o monografía tengan que estar obligatoriamente enmarcadas en las Líneas de investigación correspondientes a una determinada Facultad que dicta la carrera, sí resulta claro que dichos trabajos deben ser investigaciones científicas originales.

La situación es muy diferente en las Entrevistas a los Miembros de la C.A.P., los dos entrevistados afirmaron que es un dato fundamental a ser estudiado que las propuestas de Posgrado estén relacionadas con algún grupo de investigación que ya exista en la Institución.

En cuanto al perfil, la formación y la selección del profesor tutor, se desprende de los Documentos, Entrevistas e Informes que deberá tener al menos un grado 3 o más. Se destaca la formación académica y su relación con la investigación, la experiencia docente, la antigüedad y la especialización.

En relación con las exigencias que deben cumplir las instituciones y el plantel docente para el dictado de cursos de Posgrado, los Miembros de la C.A.P indican que los docentes deben tener al menos un grado 3, un reconocimiento académico de investigación, una calificación del equipo que integre el Posgrado y que éstos sean investigadores. Y, ante la pregunta por el lugar que ocupa la figura tutoría al momento de aprobar un Posgrado entienden que la Comisión no se ocupa de la tutoría.

LA FIGURA TUTORÍA ACADÉMICA EN SU SINGULARIDAD

Hemos calificado la tutoría como “figura” (LE BRUN, 2004) ya que la misma no forma sistema. En el correr de los tiempos dicha figura presenta un continuo movimiento, a la vez que resurgen ciertos “rasgos” (FREUD, 1993b) que la identifican. La multiplicidad de figuras de la tutoría refleja la multiplicidad de experiencias, de relatos que dan cuenta de elementos particulares. Los casos individuales muestran su singularidad y forman, con los otros, series que no se cierran.

A partir de las Entrevistas analizamos narraciones, experiencias que proporcionaron los diferentes actores de la tutoría universitaria en la UdelaR. De dichas narraciones se extraen

“indicios” (GINZBURG, 1980; 1994) o “fragmentos subjetivos” (NADAUD, 2010, p. 16) que dan cuenta de cierto saber sobre la figura tutoría. Se trata de aquello que está más allá de lo regulado, es aquello que acontece (PÊCHEUX, 1988; 1997). Dichos datos permiten “conjeturar” (LACAN, 1966; 1985a) algún saber subjetivo sobre la figura tutoría. Entonces, ¿qué saber tienen sobre esta figura, a partir de la propia experiencia, los tutores y tutorandos que hemos entrevistado?

Ahora bien, entre los sujetos -tutor y tutorando- está incluida la relación al saber y puede producirse conocimiento en el trabajo que realizan (en general tesis, tesina o monografía). Encontramos “ocurrencias de saber” (FREUD, 1993a; ALLOUCH, 1992; LACAN, 2001) que son “ingeniosidades”, “juegos de palabras”, “agudezas”, chistes que dan cuenta de cierto saber subjetivo sobre la figura de la tutoría. Las mismas se presentan de diferentes maneras. Entre otras, se observan en las contradicciones, negaciones, o por la distancia con la que el entrevistado se posicionó frente a la entrevista. Otras veces hay fragmentos en forma de bromas, chistes, ironía o paradojas. En otras ocasiones el discurso se vuelve enredado, aparecen silencios y equívocos. También, suceden ocurrencias en forma de un “darse cuenta de algo” o en la superabundancia de información.

Se encuentran dichos, frases, aforismos y reflexiones que transmiten cierto saber sobre la tutoría, la relación entre los sujetos y la tesis. A modo de ejemplos:

- “La anécdota sería como siempre la variación del ser humano” (Docente de Grado).
- “(La tesis) es como un viaje largo” (Estudiante de Posgrado).
- “La tesis de posgrado es una elección de vida” (Docente de Posgrado).
- “El orientador quizás no es ciego pero es tuerto” (Docente de Posgrado.).

En algunas reflexiones surgen de una manera muy explícita ideas sobre el saber del tutor, del tutorando y del tribunal o sobre lo “ideal” de la tutoría, del “vínculo”, de la autoridad y la ética.

Entre las reflexiones se destacan las “relaciones de poder” y la “ética”. En varias de las Entrevistas se habla de la “relación asimétrica” que se establece entre el tutor y el tutorando. En términos generales, dicha asimetría es aceptada e incluso reclamada. Es más, “las relaciones de poder están por definición como cualquier situación jerárquica de docente–alumno”. Ahora bien, como toda relación asimétrica ésta puede generar un uso “indebido del poder” o “abuso” del mismo, que se engendra de diferentes maneras. En varias ocasiones se

relacionó dicho poder con lo que algunos denominaron “ética”. Al respecto aparece el tema del “plagio”, la “corrección de la escritura”, la situación “vulnerable” del tutorando y las “relaciones de dependencia” y, por lo tanto, se hace necesaria “una cuestión ética del cuidado del otro”. Se señalan diferentes “líneas” de trabajo en los tutores y se despliegan “diferentes tipos de relaciones” de tutoría: “líneas más autoritarias en la docencia”, “casos grotescos”, “relaciones como un matrimonio” y otras de corte “más sutil”, como que el tutorando “haga al servicio del tutor”.

Otra de las tantas maneras en las que se expresaron diferentes saberes subjetivos sobre la tutoría fue a través de las Anécdotas. Es importante señalar que en todas las Entrevistas se encuentra alguna Anécdota. A modo de muestra resaltamos algunos episodios:

- “En la tutoría, el estudiante elige al profesor según un cierto tipo” y describe cómo entiende que es un orientador. Narra su Anécdota como estudiante de un taller que culmina abandonando y le “hace perder un año de la carrera”, es más dice: “como que aprendí de los errores que tuve” (Estudiante de Grado).

- Una Docente de Posgrado advierte sobre lo que implica ser un “todólogo” y de la “reproducción del modelo del profesor por parte del alumno”.

- Un Estudiante de Posgrado resalta el “viajar” y el “lazo con otros”.

- Una Docente de Posgrado destaca las diferencias entre las “situaciones problemáticas” y las que le han dado “mayores satisfacciones”.

- Un Miembro de la C.A.P. comentó que en su experiencia “si se deja al alumno demasiado libre no sale nada”.

También, otra manera de manifestarse cierto saber sobre la tutoría fue a través de los Afectos. Resulta importante destacar que en todas las Entrevistas se narran sucesos relacionados al vínculo que se expresa en forma de afectos. Seleccionamos algunos rasgos que resultan de interés. Hay estudiantes que demandan una posición del tutor que contemple las “particularidades subjetivas” del estudiante. Es más “los docentes no están preparados para orientar en relación con lo subjetivo”. Surge un elemento también significativo en la tutoría que consiste en el “rol de sostén” y de “escucha” que debe cumplir el tutor.

Para otros la relación no debe confundirse con “un vínculo emocional o de amistad” o, por el contrario, el afecto es el de la “amistad que se tiene que establecer entre el tutor y el



tutorando”. También, surge que se trata de “un vínculo de iguales, manteniendo cada una de las partes sus roles” o es un “un vínculo más que nada de alumno-profesor, no muy profundo”.

Para otro el tutor “es una figura burocrática, alguien que te asigna la Facultad” y a la vez es quien “va a viajar contigo todo ese tránsito por toda esa instancia y la elaboración de la tesis”.

En otros casos el afecto aparece relacionado con la identificación al docente: “me gustaría ser como él”.

De parte de los docentes surgieron posiciones diversas, para algún docente el punto principal consiste en “establecer un vínculo previo, antes de ningún trabajo intelectual”, “el vínculo cuesta mucho” y por lo tanto, para eso hay que contar “no solamente con sus propias experiencias sino con fundamentos teóricos” que lo avalen.

En otras situaciones aparece un detalle en el cual no hay acuerdos, para algunos docentes “la intensidad del vínculo es diferente en el Grado que en el Posgrado” y para otros “la situación del vínculo es similar se trate de tesis de Posgrado o de monografías de Grado”.

También, los Directores de Posgrado realizaron sus aportes sobre el vínculo. Se resalta la importancia de la “empatía”, “la relación no debe ser ni muy próxima ni muy afectuosa”, ya que de lo contrario se establece un trabajo “muy infantil”, de “sobreprotección” y “muy contenida, dirigida”. Se trata de “establecer relaciones profesionales donde estén claro los roles”. Para otro Director de Maestría el vínculo se expresa a través de una metáfora: “tenés que ir a enamorarte de un tutor” y resalta la “importancia de que tanto los profesores como los alumnos se elijan”.

Uno de los Miembros de la C.A.P. señala que la Comisión no debe indicar al alumno quién debe ser el tutor y de la “afinidad entre el tutor y el tutorando”.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La tutoría académica es constitutiva en su especificidad en la enseñanza universitaria. Existe un nexo entre dicha figura y los fines y sentidos de la enseñanza universitaria.

Antes del surgimiento de la Universidad, la relación enseñante-enseñado con el saber se conformó de diferentes maneras. La transformación del modelo socrático (y de la educación de los sofistas) dio paso a la constitución de la “escuela” (*Academia, Liceo*), que deja de lado la preocupación por las relaciones interpersonales que resultan subsidiarias al saber tanto para Platón como para Aristóteles. El saber es autónomo y contrario a una

relación interpersonal, no se trata de una relación pedagógica sino de una relación de enseñanza. El modo de enseñanza (el *Protréptico*, *Προτρέπτικός*) de Artistóteles (2005) y su elevación a rango de ciencia lo llevará en el Medioevo a formar parte del saber universitario. En sendos tratados denominados *De Magistro*, San Agustín (1947) y Santo Tomás de Aquino (1961) presentan sus teorías de la enseñanza, diferenciándolas del aprendizaje. Estos antecedentes se mantendrán a la vez que sufrirán interrupciones en esa nueva enseñanza que resultó ser la Universidad.

En el siglo XIII la Escuela se configura como Universidad basada en el modelo de enseñanza de la antigüedad, con el intento de mantener su continuidad y a la vez su renovación. El *magister artium* (profesor) se inspiraba exclusivamente en la razón y tomaba en consideración la bibliografía científico-filosófica. Los modos de enseñanza -la *lección* (*lectio*) y el *seminario* (*disputatio*)- permitían un constante cambio entre alumnos y maestros (*magistrorum et scholarium*). Posteriormente, la ciencia moderna surgida en el S. XVII contiene como rasgo fundamental la formación de un nuevo saber que afectó al saber universitario, uniendo de una manera propia ciencia y tecnología.

En los s. XIX y XX se realiza una profunda psicologización de la didáctica a partir de la transformación en ella de los principios primitivos del “género próximo” propio de la Psicología. La formulación de axiomas básicos se traslada del saber al sujeto positivo. Esta propuesta tendrá consecuencias en la enseñanza universitaria.

La demanda de ingreso a las universidades dio lugar a pensar en lo que se denominó “Enseñanza universitaria” y se creó la figura del “docente universitario”. Se contraponen dos discursos completamente diferentes: el universitario y el didáctico (“pedagogía universitaria”). Al producirse esa didáctica particular (“Enseñanza universitaria”) se entra en un “modelo didacticista” de la enseñanza y se extrapolan nociones provenientes de la docencia básica. La preocupación por crear un “modelo pedagógico” en la Universidad contribuyó con el despliegue de una serie de planteos teórico-metodológicos que ponen al estudiante en el centro en desmedro del saber. De ahí que surjan diferentes tipologías de tutorías que son de orden pedagógico, a diferencia de la figura de la tutoría académica específica de la teoría de la enseñanza. Ahora bien, como hemos visto en los materiales empíricos, la tutoría académica es una función típicamente docente que está íntimamente relacionada con la investigación y con la producción de conocimiento.

Los “valores” y “percepciones” que tienen los diferentes actores de la tutoría se presentan en forma de “ocurrencias de saber”, en terminologías relacionadas a la función de la

tutoría, en las relaciones de poder (asimetría), en la ética, así como también en las anécdotas y en los modos de vínculo afectivo entre el tutor y el tutorando. En términos generales, dicha asimetría es aceptada e incluso reclamada. Aparecen elementos como el rol de “sostén”, de “escucha”, de amistad, de identificación del tutorando con el tutor, la necesidad del vínculo previo, la importancia de pertenecer a la misma línea de investigación y, por lo tanto, de compartir marcos referenciales teóricos. Ahora bien, el componente intersubjetivo no puede reducirse a una teoría psicológica. La relación con el saber no es del orden del interacto sino del funcionamiento del saber. El vínculo enseñante-enseñado (tutor-tutorando) no puede estar por fuera de las constantes de una teoría de la enseñanza, de una teoría de la producción del conocimiento (la investigación), de una teoría del saber y una del sujeto.

La tutoría académica sólo puede ser pensada por fuera de los esquemas pedagógicos, englobada en una noción de “enseñanza superior” íntimamente relacionada a una noción de saber. Se trata de una discusión teórica que diferencia la teoría de la enseñanza universitaria de las teorías pedagógicas.

Del análisis se puede afirmar que la tradición universitaria conserva los nombres de tutor y orientador como una típica función docente en la Universidad. De hecho, se encuentra explicitada como una de sus funciones en el *Estatuto del Personal Docente* (UDELAR, 1968). En la Udelar se reconoce una figura docente denominada tutoría académica que está relacionada al mismo tiempo con la docencia y con la investigación. Dicha tutoría se produce cuando un estudiante se encuentra realizando una tarea de investigación y la escritura correspondiente. Ahora bien, hemos detectado que si bien la tutoría académica tiene una larga tradición en la universidad en el Uruguay, se puede decir que en las últimas décadas se ha visto relegada a los Posgrados.

Dicha figura es inseparable del ternario “investigación, enseñanza y extensión”. La circunscripción al saber demarca aquello que es particular en la enseñanza. Situar el saber que está en juego como elemento tercero ordena lugares. Esta radical asimetría de posiciones es estructural (implica relaciones entre tres elementos: Profesor, Alumno y Saber).

REFERENCIAS

- AGUSTÍN (s. IV). De Magistro/El Maestro. In: AGUSTÍN. **Obras de San Agustín en Edición Bilingüe**. Trad. Manuel Martínez. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1947.
- ALLOUCH, Jean. **213 ocurrencias con Jacques Lacan**. México: Sistema. Libros de Artefacto, 1992.
- ARISTÓTELES. **Fragmentos**. Madrid: Gredos, 2005.
- ARISTÓTELES. Política. In: ARISTÓTELES. **Aristóteles Obras**. Madrid: Aguilar, 1978.
- BEHARES, Luis Ernesto. **Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas**. Montevideo: Bibliotecaplural; UdelaR, 2011.
- BEHARES, Luis Ernesto. ...sed nonne tibi videtur aliud esse loqui, aliud docere? Sobre el habla, el signo y la verdad en la concepción de la enseñanza en Agustín. In: INTROINI, Juan. (Comp.). **Voces relegadas del mundo grecolatino**. Montevideo: F.H.C.E., Unión Latina, 2006.
- BEHARES, Luis Ernesto. Vaz Ferreira, la “enseñanza superior” y la discusión sobre la enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. **Imagens da Educação**, v. 1, n. 1, p. 65-75, 2011b.
- BENTANCUR DÍAZ, Jose; PARIS DE ODDONE, Blanca. **Historia de la Universidad**: documento aportado por la Unidad de Capacitación de la Universidad de la República. Coordinado por Sylvia Lago. Versión: Setiembre de 1995. Disponible en: <http://www.rau.edu.uy/universidad/uni_hist.htm>. Recuperado el: 10 dic. 2011.
- BORONAT MUNDINA, Julia. et al. La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. **REIFOP**, v. 8, n. 5, p. 69-74, 2005. Disponible en: <<http://www.aufop.com/aufop/home/>>. Recuperado el: 18 feb. 2011.
- BRÉHIER, Émile. **Historia de la filosofía**: Tomo I. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1956.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1998.
- CHEVALLIER, Jacques. **Historia del pensamiento**: Tomo I: el pensamiento antiguo. Madrid: Aguilar, 1958.
- CONTERA, Cristina; PERERA, Patricia; SÁNCHEZ, Esther. **Relevamiento tutorías universitarias en la formación de grado CSE julio 2008**. Universidad de la República, Comisión Sectorial de Enseñanza, Pro-rectorado de enseñanza, Unidad académica. (Inédito), 2008.

CORIAT BENARROCH, Moisés; SANZ ORO, Rafael. **Orientación y tutoría universitaria**. España: Universidad de Granada, 2005.

CRUZ FLORES, Gabriela; ABREU HERNÁNDEZ, Luis Felipe. Tutoría en la educación superior: transitando desde las aulas hacia la sociedad del conocimiento. **Revista de la Educación Superior**, n. 17, v. 37, jul./sept. 2008, p. 107-124. Disponible en: <<http://publicaciones.anuies.mx/revista/147/2/5/es>>. Recuperado el: 20 feb. 2011.

FERNÁNDEZ CARABALLO, Ana Maria. De la figura didáctica tutoría. In: JORNADAS DE INVESTIGACIÓN; JORNADAS DE EXTENSIÓN – FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, 3; 4, Montevideo, 2011b. (En prensa).

FERNÁNDEZ CARABALLO, Ana Maria. Indagaciones preliminares sobre la figura orientación en la enseñanza universitaria. **Didáskomai, Revista de Investigaciones sobre la enseñanza**, n. 1, p. 71-82, 2010.

FERNÁNDEZ CARABALLO, Ana Maria. Sobre los modelos de tutoría en la enseñanza universitaria. In: GANDUGLIA, N. & N. REBETÉZ. **7. Foro Latinoamericano sobre Memoria e Identidad**. Montevideo: UNESCO; Universidad de la Rioja - SIGNO, 2011a.

FREUD, S. El chiste y su relación con lo inconsciente. In: STRACHEY, James. (Comp.). **Sigmund Freud obras completas**: Tomo III. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1993a.

FREUD, S. Psicología de las masas y análisis del yo. In: STRACHEY, James. (Comp.). **Sigmund Freud obras completas**: Tomo XVIII. Buenos Aires: Amorrortu editores. pp. 1-66, 1993b.

GARCÍA NIETO, Narciso. et al. La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. **Revista de Educación**, n. 337, p. 189-210, 2005. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_10.pdf>. Recuperado el: 2 mar. 2011.

GINZBURG, Carlo. Indicios: raíces de un paradigma de inferencias indiciales. In: _____. **Mitos, emblemas e indicios: morfología e historia**. Barcelona: Gedisa, 1994. p. 138-175.

GINZBURG, Carlo. Morelli, Freud, and Sherlock Holmes: clues and scientific method. **History Workshop Journal**, v. 9, p. 5-36, 1980. Disponible en: <<http://hwj.oxfordjournals.org/content/9/1/5.full.pdf+html>>. Recuperado el: 15 sept. 2011.

GÓMEZ OYARZÚ, Galo. **La universidad**: sus orígenes y evolución. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1976.

HOMERO. **La Ilíada**. Madrid: Akal, 2007.

HOMERO. **Odisea**. Madrid: Planeta. Ediciones Larousse, 2000.

JAEGER, Werner. **Cristianismo primitivo y paideia griega**. México: F.C.E., Breviarios, 1971.

LACAN, Jacques. **El Seminario**: el objeto del psicoanálisis. 1966. (Inédito).

- LACAN, Jacques. **El Seminario**: libro 8: la transferencia. Buenos Aires: Paidós, 2003.
- LACAN, Jacques. La cosa freudiana o sentido del retorno a Freud en Psicoanálisis. In: LACAN, Jacques. **Escritos I**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1985a. p. 384-418.
- LACAN, Jacques. L'Étourdit. In: LACAN, Jacques. **Autres Écrits**. Paris : Éditions du Seuil, 2001. p. 449-495.
- LAZARO MARTINEZ, Angel. Competencias tutoriales en la universidad. In: MICHAVILA, Francisco; GARCÍA DELGADO, Javier. (Ed.). **La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad**. Madrid: CAM Cátedra; UNESCO, 2003.
- LAZARO MARTINEZ, Angel. La función tutorial de la acción docente universitaria. **Revista Complutense de Educación**, v. 8, n.1/2, p. 234-252; p. 109-127, 1997.
- LE BRUN, Jacques. **El amor puro**: de Platón a Lacan. Buenos Aires: El cuenco de plata, 2004.
- LOBATO, Clemente, CASTILLO, Laura; Y ARBIZU, Felisa. Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. **International Journal of Psychology and Psychological Therapy**, v. 5, n. 2, p. 148-168, 2005.
- MAGGIOLO, Oscar. Prefacio. In: RIBEIRO, Darcy. **La universidad latinoamericana**. Montevideo: Universidad de la República; Departamento de publicaciones, 1968. p. 7-13.
- MARTÍNEZ, MariaTerese; BRIONES, Stella. **Contigo en la distancia**: la práctica tutorial en entornos formativos virtuales. Argentina: Universidad Nacional de Salta, 2005. Disponible en: <<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n29/n29art/art2907.htm>>. Recuperado el: 4 mar. 2011.
- MARROU, Henry-Irenee. **Historia de la educación en la antigüedad**. México: F.C.E., 2004.
- NADAUD, Stéphane. **Fragments(s) sujetif(s)**: un voyage dans les Îles enchantées nietzschéennes. Paris: Cahiers de l'Unébévue, 2010.
- PÊCHEUX, Michel. Análise do discurso: três épocas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução á obra de M. Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1997.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1988.
- PLATÓN. **Diálogos III, Fedón, Banquete, Fedro**. Madrid: Biblioteca clásica, Gredos, 2004.
- QUINTILIANO. **La formación del orador**. Madrid: Universidad Pontificia, 1997.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **Historia del pensamiento filosófico y científico**: Tomo I: el pensamiento antiguo. Barcelona: Editorial Herder, 1988a.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **Historia del pensamiento filosófico y científico**: Tomo II: del humanismo a Kant. Barcelona: Editorial Herder, 1988b.

RIBEIRO, Darcy. **La universidad latinoamericana**. Montevideo: Universidad de la República, 1968.

SCHERER, René. **Pedagogía pervertida**. Barcelona. Editorial Alertes, 1983.

TOMAS DE AQUINO. **De magistro**. Trad. Fr. Antonio Figueras. Costa Rica: Ciudad Universitaria, 1961.

TÜNNERMANN, Carlos. **Estudio sobre la teoría de la Universidad**. Costa Rica: Editorial Universitaria Contemporánea, 1983.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY – UDELAR. **Estatuto del personal docente**. 1968. Disponible en:

<<http://www.universidadur.edu.uy/dgp/normativa/lpd.pdf>>. Recuperado: 15 de oct. 2011.

VAZ FERREIRA, Carlos. Educación superior. In: VAZ FERREIRA, Carlos. **Lecciones sobre Pedagogía y Cuestiones de Enseñanza**. Montevideo: Cámara de Representantes, 1957a. p. 88-107. (Tomo XV; v. 2).

Como citar este artículo:

FERNÁNDEZ CARABALLO, Ana Maria. La tutoría académica en la enseñanza universitaria: el caso de la Udelar. **ETD – Educ. temat. digit.**, Campinas, SP, v.14, n.2, p.38-60, jul./dez. 2012. ISSN 1676-2592.