

INDAGACIONES PRELIMINARES SOBRE LA FIGURA *ORIENTACIÓN* EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Ana Ma. Fernández¹

Resumen

En este artículo² nos proponemos realizar una exploración preliminar sobre la presencia y jerarquía de la figura didáctica *orientación* (o *tutoría*) en la tradición universitaria. Entendemos que los elementos constitutivos de la orientación refieren a una particular relación saber-conocimiento y a un componente “vincular” en la relación *orientador-orientando*. ¿Qué concepción de enseñanza dio lugar a la figura *orientación* con el surgimiento de la universidad? Dicha figura, ¿sigue siendo utilizada hoy en la enseñanza universitaria?

Palabras claves: Orientación, enseñanza, universidad

PRELIMINARY ENQUIRIES INTO THE FIGURE OF THE TUTOR IN UNIVERSITY TEACHING

Abstract

The aim of this article is to conduct a preliminary exploration of the existence and hierarchical positioning of *tutoring* in university tradition. It is understood that tutoring refers to a particular relationship to cognizance/knowledge and to a bonding component in the relationship *tutor-tutee*. What concept of teaching gave rise to the figure of the tutor alongside the emergence of universities? Is this figure still used in university teaching?

Keywords: Tutoring, teaching, university

1. Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo – Uruguay.

2. Este artículo es producto de lo trabajado en la Línea de Investigación “Enseñanza Universitaria” (ENUN) (Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE, UdelaR). También forma parte de los trabajos concernientes a mi tesis “La figura ‘orientación’ como estructura y acontecimiento en la enseñanza universitaria”, Maestría en Psicología y Educación (Facultad de Psicología, UdelaR).

En la educación se denomina *orientación*³ a diferentes procesos de enseñanza. En términos generales esta tarea tiene una clara intención de atención individualizada por parte del docente para *dirigir* el aprendizaje del alumno. Ahora bien, esta función cobra ciertas particularidades en la enseñanza universitaria. Tradicionalmente, la *tutoría* académica ha sido considerada como un recurso fundamental en la formación del estudiante universitario. Como señala Behares (2010, s/p) “desde los más remotos tiempos, anteriores a la existencia de las universidades, la relación intersubjetiva entre docentes y alumnos en ocasión del saber, que no sin propiedad ha sido llamada ‘erótica’, está en el centro de la tradición de la enseñanza ‘superior’”. Sin embargo, hoy, la realización de esta función resulta de contornos difusos y contenidos poco definidos.

Partimos de la siguiente hipótesis: la figura docente *orientación* o *tutoría* es constitutiva en su especificidad en la enseñanza universitaria. Las características de la *orientación* consisten en una particular relación saber-conocimiento y un componente “vincular” en la relación *orientador-orientando*. Si esto es así, ¿qué importancia ha adquirido en la enseñanza universitaria actual? ¿Qué concepción de enseñanza es aquella que dio lugar a la figura didáctica *orientación* con el surgimiento de la universidad?

Proponemos nombrarla como una “figura” desde el momento en que entendemos que la propia complejidad que se desprende de la tarea del *tutor* u *orientador* resulta imposible de encerrar en una síntesis teórica. En ese sentido, hablar de “configuración” o “figura” se vuelve más pertinente que “sistema” o “teoría”. Como indica Le Brun:

Las figuras son ejemplos, en el sentido medieval y moderno de la palabra, imágenes parlantes que hablan junto a la teoría y que hacen ver lo que no puede ser elaborado y sostenido dentro del rigor del razonamiento. Las cuales también se expresan en “lugares”, lugares textuales, citas, lugares comunes, temas literarios, *topoi* artísticos (Le Brun, 2002, p. 12).

También el discurso en torno a la *tutoría* u *orientación* puede ser entendido en el sentido que Foucault (1969) le confiere a una *formación*

3. Dicha figura es nombrada de diferentes maneras: orientación, tutoría, dirección, asesoría académica, supervisión, entre otras. A los efectos de este artículo esas nominaciones serán utilizados como sinónimos. Realizar disquisiciones al respecto amerita un trabajo que excede las posibilidades de este escrito.

*discursiva*⁴, la cual no está definida por un único sistema de objetos, una modalidad enunciativa singular, un marco conceptual distintivo o un conjunto consistente de temas o teorías. La aproximación arqueológica de Foucault es aplicable, en principio, a cualquier clase de discurso (literario, filosófico, político, etcétera).

Los términos *orientar* y *orientación* son derivados (siglo XIX) de *oriente*, “del latín *oriens*, *-tis*, ‘que está saliendo’” (Corominas, 1961, p. 426). También consiste en “informar a alguien de lo que ignora y desea saber, del estado de un asunto o negocio, para que sepa mantenerse en él”, “dirigir o encaminar a alguien hacia un lugar determinado” (RAE, 1992, p. 1.053).

Por su parte, el término *tutor* (siglo XV) proviene “del latín *tutor*, *-ōris*, ‘protector’, derivado de *tueri* ‘proteger’” y significa “el que cuida y protege a un menor o a otra persona desvalida”. Tiene como derivados: *tutoría*, *tutela* (1495) “del latín *tutēla* ‘protección; tutelar” (Coroninas, 1961, p. 591). En el *Diccionario* de la RAE (1992, p. 1448) se señalan algunas acepciones como: “*persona* encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura”, “profesor privado que se encargaba de la educación general de los hijos de una familia”. En cualquier caso, *tutoría* supone siempre la guía, la asistencia y la ayuda mediante la *orientación* y el *asesoramiento*.

Si bien la *orientación* existe desde los más remotos tiempos como figura didáctica es recién con el surgimiento de las universidades que adquiere un estatuto especial, se consagra como una secuencia de orden *estructural*, del orden de la *composición ficcional*⁵ didáctica. Se constituye de esa manera y adquiere ese nombre al mismo tiempo en que se produce la *composición escolar en la Modernidad*, es decir, en la composición colectiva de la Escuela. Dicha figura se presenta de esa manera con el surgimiento de la universidad aunque también es posible rastrearla en la antigüedad. En esta oportunidad nos limitaremos a trabajarla dentro de los parámetros propios de la universidad.

Entonces, ¿qué concepción de enseñanza es aquella que dio lugar a la figura didáctica *orientación* con el surgimiento de la universidad?

A principios del siglo VI, la clausura de las últimas *escuelas paganas* por orden de Justiniano señala el final de la cultura pagana. La apertura de nuevas escuelas o la integración, por parte de la Iglesia, de las antiguas

4. Foucault (1969) considera que una formación discursiva contiene cuatro elementos básicos: los *objetos* a los que se refieren los enunciados, los *tipos* de estatus cognitivo y de autoridad que tienen (modalidad enunciativa), los *conceptos* en términos de los cuales están formuladas y los *temas* (puntos de vista teóricos) que desarrollan.

5. Al respecto ver Behares, 2004.

dentro de las nuevas instituciones educativas marca el comienzo de una lenta y laboriosa formación y organización de una nueva cultura:

A partir del siglo XIII, *la escuela se configura como universidad*, que es un producto típico del medioevo. El *modelo de las escuelas* estuvo constituido por las de la edad antigua⁶ 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 y Antiseri, 1983, p. 417).

El término *universidad* –del latín, *ūniversitās, -ātis* (Vox, 2005, p. 530)– en su origen no indicaba un centro de estudios sino más bien una *asociación corporativa* que *tutelaba* u *orientaba* los intereses de determinada categoría de personas. Bolonia y París representaban los dos modelos organizativos en los que se inspiraron en mayor o menor medida todas las demás universidades (Bayen, 1978).

La institucionalización de la universidad tenía dos efectos relevantes. El primero consistió en el nacimiento de un conjunto de maestros, sacerdotes y laicos,

a los que la Iglesia confiaba *la tarea de enseñar la doctrina revelada*. Tanto en la *teología* como en la *catequesis*, los maestros siempre habían sido algo unido al orden episcopal. Se trata de *profesionales de la escuela*, dedicados a la *elaboración de una ciencia*, y cuyo título jurídico dependía de la corporación y no era, en sentido propio, una función jerárquica. Los *magistri* estaban oficialmente cualificados para hablar de fe y de doctrina. En el plano de la fe, por debajo de los Padres, en la Iglesia existía la escuela. Tanto Santo Tomás⁷ como Alberto

6. Las iniciativas de Platón y de Aristóteles se consideran como los antecedentes de la Universidad por el carácter sistemático de sus estudios. Platón fundó su Escuela (Academia de Platón) en los jardines de Academo. Aristóteles creó, con la ayuda de Alejandro Magno, el Liceo o Gimnasio de Atenas.

7. Santo Tomás (1225-1274) fue, ante todo, un magister. La enseñanza de la Teología consistía en la lectura y un comentario de la Biblia por parte del maestro. Las *lectio et expositio* fueron la base de la enseñanza teológica. El *Magister in Sacra Pagina* se fue convirtiendo en *Magister in Teología*, esto se debió a que de la *lectio* se fueron derivando las *quaestiones*, que luego dieron origen a las *summae*. En los siglos IX al XI se aplicó el *trivium* al estudio de la Escritura, el cual comprendía tres artes: la gramática, la retórica

Magno y Buenaventura serán “doctores de la Iglesia”
(Reale y Antiseri, 1983, p. 418).

El segundo efecto consistió en la apertura de la universidad parisiense a maestros y alumnos procedentes de todas las clases sociales. La cultura medieval floreció junto a esas instituciones, primero la *scholae* y luego las *universitas*. La escolástica consistió en aquel cuerpo doctrinal

[...] que fue elaborado –primero, de un modo bastante desorganizado y, después, de forma cada vez más sistemática– en estos centros de estudio. En ellos encontramos a hombres creativos y a menudo poseedores de grandes capacidades críticas y de agudeza lógica dedicados a escribir y a enseñar (Reale y Antiseri, 1983, p. 419).

Por su parte, la palabra *ūniversitās* procede del latín, nombre abstracto formado sobre el adjetivo *ūniversus*, *-a*, *-um* (todo, entero, universal), derivado a la vez de *unus*, *-a*, *-um* (uno) (Vox, 2005, p. 530). En el latín medieval *ūniversitās* se empleó para designar cualquier comunidad o corporación. En su sentido moderno indica un cuerpo dedicado a la enseñanza.

Siguiendo a Reale y Antiseri:

A través del binomio razón y fe se indica el *programa de investigación fundamental de la escolástica*, que abarca desde el uso acrítico de la razón hasta los primeros intentos de penetración racional en la revelación, las construcciones sistemáticas que leen e interpretan de forma razonada las verdades cristianas⁸ (Reale y Antiseri, 1983, p. 419).

y la dialéctica. La dialéctica estaba constituida por la lógica de Aristóteles. En el siglo XII se elaboró el concepto de ciencia, siguiendo las normas establecidas por Aristóteles. De la *lectio* nace la *quaestio*.

8. Según Le Goff: “También existían las exigencias de actos de beneficencia que la corporación universitaria debía cumplir. Una de ellas es la devoción de los santos patronos. La piedad universitaria se inscribe en las *grandes corrientes de la espiritualidad*. En la religión de los intelectuales volvemos a encontrar esta tendencia de la espiritualidad (a partir del siglo XIII) a insertarse en los marcos profesionales de la sociedad, definidos por el mundo urbano. La *moral profesional* se convierte en uno de los sectores privilegiados de la religión. La religión de los clérigos medievales no se limita a seguir las corrientes de la devoción, sino que a veces trata de orientarlas hacia un sector que le es propio” (Le Goff, 1985, p. 84).

Se utilizan los *principios racionales*, primero los *platónicos* y después los *aristotélicos*, para demostrar que las verdades de la fe cristiana no son algo disconforme con las exigencias de la razón humana o algo contrario a ésta: “Hay que interpretar en este contexto *el influjo del platonismo y del neoplatonismo a través de San Agustín*⁹, y *el influjo del aristotelismo a través de Avicena y Averroes*” (Reale y Antiseri, 1983, p. 420). Para comprender el diálogo y las tensiones entre razón y fe conviene recordar que la universidad medieval se dividía en *facultad de artes liberales* (*trivium* y *cuatrivium*), cuyos estudios duraban seis años, y en *facultad de teología* donde los estudios se prolongaban al menos durante ocho años. La primera constituía un paso previo a la segunda, porque se consideraba que las artes liberales eran la base de todo aprendizaje, concediendo un particular relieve a la gramática, la lógica, la matemática, la física, la metafísica y la ética.

El *magister artium* era un profesor que se inspiraba exclusivamente en la razón, sin una preocupación teológica directa. Se tomaba en consideración la nueva bibliografía científico-filosófica, que procedía en su mayor parte del mundo árabe. Los *métodos de enseñanza* –la *lección* (*lectio*) y el *seminario* (*disputatio*)– permitían un constante cambio de ideas entre alumnos y maestros. La *disputatio* consistía en una discusión con los discípulos sobre un tema propuesto en forma de pregunta (*quaestio*) (Reale y Antiseri, 1983, pp. 419-420).

Como señala Le Goff, el intelectual reconoce la *relación necesaria entre ciencia y enseñanza*: “Ya no cree que la ciencia debe ser atesorada, sino que está persuadido de que debe ser puesta en circulación. Las escuelas son talleres de los que salen las ideas como mercancías” (Le Goff, 1985, p. 69). El intelectual sabe que es el primero en aprovechar la ciencia. Es más, los *humanistas* abandonan una de las tareas capitales del intelectual: estar en contacto con las masas, mantener el vínculo entre la *ciencia y la enseñanza*. Así,

El Renacimiento es al principio un repliegue, habrá que esperar a la Contrarreforma para que se desarrolle un arte que, en una forma acaso discutible pero cargada de intenciones didácticas y apostólicas, trate de hacer participar al pueblo en la vida cultural [...] Nada más llamativo que el contraste que hay entre las imágenes que representan trabajando al intelectual de la Edad Media y al humanista. Uno es un profesor enfrascado

9. Sobre esta temática ver Behares, 2006.

en su enseñanza, rodeado de alumnos, sitiado por los bancos en los que se agolpaba el auditorio, el otro es un sabio solitario en su gabinete de trabajo cómodamente instalado en un aposento amplio y rico donde se mueven libremente sus pensamientos. Aquí, el tumulto de las escuelas, el polvo de las salas, la indiferencia a la decoración del trabajo colectivo. Allá todo es orden y belleza, lujo, calma y voluptuosidad (Le Goff, 1985, p. 148).

El principio de la *unidad de la enseñanza y la investigación* se produce en las formulaciones de Guillermo de Humboldt, en 1810, en ocasión de la creación de la Universidad de Berlín. En sus palabras, la relación entre docentes y alumnos en la Enseñanza Superior tiene entre sus características definitorias el hecho de que:

La presencia y la cooperación de los alumnos es parte integrante de la labor de investigación, la cual no se realizaría con el mismo éxito si ellos no secundasen al maestro. Caso de que no se congregasen espontáneamente en torno suyo, el profesor tendría que buscarlos, para acercarse más a su meta mediante la combinación de sus propias fuerzas, adiestradas pero precisamente por ello más propensas a la unilateralidad y menos vivaces ya, con las fuerzas jóvenes, más débiles todavía, pero menos parciales también y afanosamente proyectadas sobre todas las direcciones (Humboldt, 1810, p. 210).

El principio asociado a Humboldt “define la *Revolución Académica*¹⁰, que dio lugar a universidades de nuevo tipo, *caracterizadas no sólo por la misión de enseñar sino también por la de investigar*” (Arocena, 2001, s/p). La propuesta humboldtiana de la *unidad de la enseñanza y la investigación* no es sólo una clave para fomentar la generación de conocimientos sino también una *clave para la formación de los estudiantes*. Hoy se tiende frecuentemente a disociar ambas actividades e incluso a contraponerlas:

Educación en la universidad es el proceso de la formación para un trabajo rico en contenido, justamente por medio de la participación en la vida espiritual que en ella tiene lugar. Esta formación no constituye un cometido

10. Al respecto ver Clark, 1997.

divisible. De ahí que juntamente con el principio de la vinculación de investigación y docencia, sea un segundo principio de la universidad el de la vinculación de investigación y de docencia con el proceso de formación (Fichte, J. T., citado por Arocena, 2001, s/p).

En la universidad, la enseñanza que conocemos hoy, no consiste en una acción inmodificada sino que ésta ha ido variando en el tiempo desde la *disertación* –modelo preponderante en la universidad medieval– hasta los nuevos modelos de *intervención virtual* utilizados en determinadas universidades. Aunque la enseñanza en sus diversas expresiones sigue teniendo un lugar específico en el trabajo del profesor la valoración que se hace de ella respecto de la función investigadora es desigual. Como señala Lázaro Martínez:

La tutoría es una cuestión clásica y moderna, ya que, en la actualidad, ha adquirido una cierta importancia como función clave de la relación *docente-discente*. Tal vez más polémico y desconcertante es el análisis de la acción tutorial en el contexto universitario, ya que se considera que todo profesor universitario, si realmente cumple competentemente con su función, se convierte en el guía ejemplar de sus alumnos. Desde otra perspectiva, sin abandonar el interés por la indagación y aplicación científica y técnica que impulsaron las aportaciones humboldtianas a la caracterización universitaria, se estima más el interés por el desarrollo docente y, por tanto, una mayor incidencia tutorial. Sin embargo los orígenes institucionales de la universidad, como centro educativo, instituyeron la figura del “tutor” como autoridad que acompañaba y guiaba los saberes del alumno. Actualmente se han avivado algunos interrogantes: ¿en qué consiste ser tutor en la universidad del siglo XXI? ¿Existen rasgos distintivos para el ejercicio de la función? Probablemente la cuestión tutorial se ha recibido, en el mundo académico, más con sorpresa que con indiferencia, ya que en un planteamiento profundo del tema, incorporarlo, según las decisiones de cada institución, al quehacer académico supone un cambio de estilo en la vida universitaria (Lázaro Martínez, 1997, p. 234).

La función *tutorial* es necesaria en todos los niveles educativos y de hecho tiene un reconocimiento explícito en los niveles primario y secundario de la enseñanza. En la universidad actual su función y lugar se presentan de manera muy diversa. Como indica Lázaro Martínez (1997) las opciones de intervención *tutorial* van desde la *función tutorial académica* hasta la *tutoría entre iguales o peer tutoring*:

La *tutoría*, aunque, en la actualidad adquiere cada vez más relevancia como competencia propiamente universitaria, es una función constante de toda actividad docente. Sin embargo, el concepto de *tutoría* depende del sentido de la universidad y del enfoque social del descubrimiento científico. Por ello existen diversas alternativas de la actividad *tutorial* universitaria (*burocrática, académica, docente, de iguales, asesoramiento, etcétera*), que permiten el análisis crítico y la adopción de diversas posibilidades en el marco de la formación del estudiante universitario (Lázaro Martínez, 1997, p. 234).

Como señala Behares la relación entre docentes y alumnos en ocasión del saber está en el centro de la tradición de la enseñanza universitaria: “Las estructuras universitaria originales hacían del *discipulado* y de la *tutoría* su centro didáctico operativo, tradición que siempre se ha mantenido, y que se inscribe con el nombre de *orientación* en la universidad moderna a partir del siglo XIX” (Behares, 2009, p. 413). Ahora bien, con el crecimiento de las universidades y su masificación la *orientación* parece haber quedado relegada a los posgrados, donde continúa siendo imprescindible:

es evidente que su presencia en los grados, dificultosa y muchas veces impedida por la masificación, por la enseñanza “a distancia” o por la lógica del “trabajo de grupo”, no ha dejado de ser importante. Más aun, tanto docentes como estudiantes la reclaman constantemente como una falta o carencia, en el sentido de jerarquizar los vínculos más personales en el contexto de una didáctica que se siente como impersonal y poco eficiente, sobre todo para aquellos docentes que tienen expectativas propiamente “educativas” sobre su trabajo o aquellos estudiantes de mayores inquietudes intelectuales. La orientación, típicamente universitaria, por cuanto sepamos, está ausente de todas y cada una de las tradiciones de investigación recientes sobre la

enseñanza universitaria y fuera de las propuestas de tipo didáctico. En cierto sentido, no se la considera una cuestión didáctica, tal vez porque en la enumeración de “prácticas” se la visualiza más bien como una práctica de investigación, o a lo sumo de “formación de investigadores”. Aun así el “saber” didáctico de las universidades la contiene como una de sus “esencias” (Behares, 2009, p. 413-414).

Esta figura se origina, en la enseñanza universitaria, ligada a la *producción de conocimiento* y a la *investigación*¹¹ y desde sus inicios está relacionada a la *transmisión* artesanal. El profesor más viejo enseña al más joven que, a su vez, enseñará a otros.

Desde la Edad Media el papel del profesor era el de *guiar, orientar*, autorizar la conducta moral, social e intelectual de sus alumnos en la búsqueda del saber. Paulatinamente, se aunó enseñanza e investigación y lo importante fue la reflexión crítica sobre los conocimientos. En Europa a partir del siglo XIX se consolidaron los arquetipos de la universidad.

Desde los diferentes marcos de la universidad se han creado *modelos de tutoría u orientación*: el modelo *académico*, de tradición alemana, en el cual el rol del profesor era informar sobre estos aspectos; el *desarrollo personal*, de tradición anglosajona, donde se hacía hincapié en la orientación profesional, personal y laboral; y el de *desarrollo profesional*, que intenta asegurar la capacitación profesional y el ajuste al mercado laboral.

Ahora bien, entendemos que la *función tutorial académica* es aquella específica de la universidad que asume la tutoría como una modalidad de la docencia, la cual consiste en una dedicación estrictamente ceñida al ámbito científico y académico: una asesoría respecto al contenido del programa, orientación sobre trabajos, facilitación de fuentes bibliográficas y documentales. Se trata de una *tutoría personalizada*, en la que el alumno demanda ayuda al profesor tutor relativa al ámbito de investigación.

11. Entendemos que esta figura es inseparable del ternario investigación, enseñanza y extensión: “A partir de la década de 1960 la universidad contemporánea se define, sobre todo en Latinoamérica, como la conjugación ‘indisoluble’ entre investigación, enseñanza y extensión. [...] esta definición es constitutiva de un modelo de universidad que se aproxima a la tradición del ‘modelo berlinés’, y ha hecho su aportación central en el período de la Universidad de la República que se inicia con la *Ley Orgánica*” (Behares, 2010, p. 66). Además, “El ternario se acuñó a fines de la década de 1950 y se constituyó como un componente discursivo fuerte durante la década siguiente. Aun en esta formulación ‘clásica’ su sentido no es homogéneo, lo que no es, por cierto, una particularidad de la universidad uruguaya” (Behares, 2010, p. 71).

Las características generales de la *tutoría* universitaria consisten en orientar y facilitar el desarrollo de los estudiantes. Contribuye a personalizar la educación universitaria, su clave es la atención personal al estudiante, donde se canalizan y dinamizan las relaciones del alumnado con los diferentes segmentos de atención al estudiante y esto permite la integración activa del estudiante en la institución.

El tutor es aquel que tiene a su cargo un estudiante para asesorarlo en su proceso educativo con el fin de contribuir al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares definidas para cada titulación. Es el profesor que, en correlación con las tareas de la docencia, lleva a cabo un conjunto de actividades orientadoras y formativas, intentando que el estudiante logre el máximo desarrollo académico. Al profesor universitario se le suponen al menos tres funciones: la transmisión de conocimiento (función de enseñanza), favorecer la búsqueda de nuevos saberes (función investigadora) y la formación de actitudes hacia la ciencia (función tutorial) (Lázaro Martínez, 2003). Entendemos que las tres tareas se engraban en una misma función: la *tutoría* universitaria es una actividad formativa realizada por el tutor y encaminada al desarrollo académico (investigación) de los estudiantes.

Si esto es así, entonces se hace necesario realizar un estudio exhaustivo que permita determinar si la orientación continúa siendo una figura central en la enseñanza de la universidad hasta hoy. De allí se desprende una serie de preguntas: ¿qué características o cuáles son sus componentes constitutivos?, ¿de qué manera se establece la relación saber- conocimiento?, ¿cuál es el modo de transmisión de saber?, el componente vincular ¿de qué manera es explicitado?, ¿cuáles son los valores que atribuyen los docentes a la *orientación* en los niveles de grado y de posgrado en la Universidad de la República actual?, ¿qué percepciones tienen los docentes sobre dicha figura didáctica en la actualidad?, ¿es posible en la universidad masificada hacer uso de la *orientación*?, ¿de qué modo entienden que se establece ese lazo *orientador-orientando*?

Referencias bibliográficas

AROCENA, R. (2001) Cambios y permanencias en la Enseñanza Superior ante la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación. En: *Seminário Internacional de Pedagogia Universitária e Novas Tecnologias no Ensino*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, julio de 2001. Disponible en: <http://www.oei.es/salactsi/arocena.htm>

BAYEN, M. (1978) *Historia de las Universidades*. Barcelona: Editorial Oikos-tau.

BEHARES, L. E. (2004) Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la 'fantasía' didáctica. En: Behares, L. E. (2004) (director). *Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala, pp.11-30.

BEHARES, L. E. (2006) ... 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. En: *Voces relegadas del mundo grecolatino*. Montevideo: FHCE-Unión Latina, pp. 120-145.

BEHARES, L. E. (2009) La investigación de la enseñanza en el marco de referencia del ternario investigación-enseñanza-extensión en la Universidad Latinoamericana. En: Isaia, Silvia M. de Aguiar; Bolzan, Doris P. de Vargas (orgs.) *Pedagogía Universitaria e Desenvolvimento Profissional Docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS-Série Ries/Pronex, Vol. 4, pp. 389-416.

BEHARES, L. E. (2010) *Enseñanza y Producción de Conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas* (en prensa).

COROMINAS, J. (1961) *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos, 2005.

CLARK, B. R. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: Coordinación de Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México.

FOUCAULT, M. (1969) *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1995.

HUMBOLDT, G. de (1810) Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín. En: FICHTE, J. T. *et al.* (1959). *La idea de la Universidad en Alemania*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. pp. 210- 216.

LÁZARO MARTÍNEZ, A. (1997) La función tutorial de la acción docente universitaria. En: *Revista Complutense de Educación*. Vol. 8, Nº 1 y 2, pp. 234-252 y pp. 109-127.

LÁZARO MARTÍNEZ, A. (2003) Competencias tutoriales en la universidad. En: MICHAVILA, F. y J. GARCÍA DELGADO (eds.): *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid: CAM Cátedra UNESCO, 2003.

LE BRUN, J. (2002) *El amor puro. De Platón a Lacan*. Buenos Aires: El cuenco de plata, 2004.

LE GOFF, J. (1985) *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa, 2006.

RAE (1992) *Diccionario de la lengua española*. Madrid: RAE, vigésima primera edición.

REALE, G. y D. ANTISERI (1983) *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Barcelona: Editorial Herder, 1988.

VOX (2005) *Diccionario Latín-Español*. Barcelona: SPES Editorial.