



Tipo de documento: Tesis de Maestría

Título del documento: La tutoría en las universidades estatales: democratización y política de equidad, Argentina 2010

Autores (en el caso de tesis y directores):

Patricia Elsa Feliu

César Tello, dir.

Gabriel Asprella, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2013

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



Patricia Elsa Feliu

**La tutoría en las universidades estatales.
Democratización y política de equidad, Argentina 2010**

Número de volúmenes 1

Tesis para optar por el título de Magíster en Políticas Sociales

Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires

Director: César Tello
Co-Director: Gabriel Asprella

Buenos Aires
Septiembre, 2012

Resumen

La presente tesis refiere a la tutoría universitaria actual como parte de un proceso que incorpora la concepción del derecho a la educación: la democratización universitaria. Es en 1998 cuando se declara servicio público en la Conferencia Mundial de Educación Superior, situación que activa el espacio público y la elaboración de políticas para garantizarlo. Al mismo tiempo, produce una tensión en el ámbito universitario, que venía marcado por el neoliberalismo y su concepción concomitante de la eficiencia de resultados y el individualismo. Tensión que se advierte también en los cambios en el debate en el ámbito universitario, donde se reactualizan temas como el acceso, la calidad, la pertinencia y la responsabilidad social, entre otros.

Más allá de las distintas posturas, lo que se advierte es que junto a la expansión del sistema universitario y al aumento de la matrícula se registra una alta cantidad de abandonos y dificultades en la trayectoria de estudio como la repetición, el rezago y la baja tasa de egreso. De aquí que en el actual contexto de democratización universitaria la equidad adquiera relevancia en las políticas de acceso. La problemática del acceso a los estudios superiores es un fenómeno conocido. En Francia, Bourdieu y Passeron lo plantearon en 1964, en el libro *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, hoy revalorado; el filósofo francés Renaut trabaja en esta problemática educativa; y en nuestra región Chiroleu, Ezcurra, García de Fanelli, Gentili, Gonzales Fiegerhem, Hernández Aponte, Mollis y Rama dan cuenta del fenómeno.

La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación (ME), creada en 1995, se constituye en el espacio público desde el cual se implementan las políticas universitarias como el Programa de Calidad. Y es en este marco donde se inscribe la tutoría, un dispositivo institucional inserto en una política académica que busca equiparar diferencias académicas, y que para el año 2010 existe en 39 de las 41 universidades estatales. Una intervención novedosa por incorporar la idea de sujeto estudiante en su dimensión educativa y no solo política (como ocurría en períodos anteriores), que realiza un acercamiento no solo cognitivo sino también relacional.

Se desarrolló una investigación descriptiva transversal con un enfoque cuali-cuantitativo para la construcción del objeto de investigación: la tutoría universitaria en las instituciones estatales en Argentina durante 2010. Para la elaboración de la tesis se compiló material sobre tutoría que requirió, por su escasez en Argentina, ampliar la búsqueda. Se seleccionaron dos países que cuentan con una considerable producción en la temática; uno latinoamericano: México; y otro europeo: España.

En esta tesis se asume la orientación teórica del reproductivismo crítico, que alberga la potencialidad de la acción al incorporar la idea del conflicto y reconocer la existencia de tensiones. Tensiones que hoy, en el actual contexto de cambio, la tesis dimensiona en el dispositivo de tutoría.

El reciente proceso de democratización no se presenta de la misma manera en las diferentes instituciones y sus dependencias. Por lo cual, si bien la tutoría aparece como un dispositivo democratizador del acceso que contiene como aspecto distintivo acercarse al estudiante, se comprobó la hipótesis de que la tensión del contexto presente en la intencionalidad institucional (y que se expresa en el tipo de objetivo de tutoría: apoyo, orientación e integración) influye en el acercamiento al estudiante al establecer sus grados: atención, seguimiento y acompañamiento. Se observó en el dato empírico que persisten significaciones eficientistas e individualistas, una intencionalidad técnica que apunta al control, aunque en menor medida que la democratizadora asociada a la intencionalidad práctica de la comprensión, y que la intención emancipadora no tiene presencia. La confirmación de la hipótesis incluso se sostuvo al ponerla en relación con otra variable de la concepción democratizadora: la presencia de funciones de articulación con otras áreas institucionales. Para este recorrido se utilizó el relevamiento de casos de tutorías realizado a nivel nacional por el Programa de Calidad de la SPU-ME, que contabilizó 75 casos en 34 de las 41 universidades estatales existentes en 2010. Se utilizó la técnica estadística y el modelo Lazarsfeld.

Respecto a la equidad, se construyeron tres tipos de modalidad de tutoría: remedial, promotora y renovadora. El dato empírico mostró que si bien predomina la modalidad promotora, con una concepción comunitaria de la equidad, que apunta a la igualdad de condiciones y considera al estudiante como una persona de múltiples dimensiones, existe también la modalidad remedial, que contiene una concepción individual de la equidad soporte de la igualdad de oportunidades; en cambio, la modalidad renovadora (relacionada con la construcción colectiva) es inexistente. Si bien esto señala la no presencia de la concepción colectiva de construcción, el predominio de la modalidad promotora y la intención de la comprensión implican un corrimiento auspicioso para la democratización.

Abstract

This dissertation refers to the current university tutorial as part of a process that incorporates the notion of the right to education: university democratization. In 1998, it was designated as a public service at the World Conference on Higher Education, an event that

activates the public space and the policymaking that guarantees this tutorial. At the same time, it creates a type of tension at the university level, which had been shaped by neoconservatism and its concomitant notion of efficiency in terms of delivery and individualism. This tension is also seen in the changes in discussions at the university level, where issues such as access to education, educational quality, relevance and social responsibility, among others, are revived and updated.

Quite apart from the various positions, what is apparent is that, along with the expansion of the university system and of enrolment, a high dropout rate is registered, as well as difficulties in the course of study such as repetition, lagging and a low completion rate. Hence, in the present context of democratization of university education, fairness becomes relevant as far as access policies are concerned. The issues relating to access to higher education are well-known. In France, they were raised by Bourdieu and Passeron in 1964 in their work *The Inheritors: French Students and Their Relations to Culture*, which has now been positively reassessed. Currently, the French philosopher Renaut broaches this educational issue; and in our region Chiroleu, Ezcurra, García de Fanelli, Gentili, Gonzales Fiegerhem, Hernández Aponte, Mollis y Rama also provide accounts of it.

The University Policies Secretariat (SPU) of the National Ministry of Education (ME), created in 1995, is the public area that implements university policies such as the Quality Program. It is within this framework that the tutorial comes into light, an institutional device embedded in an academic policy that seeks to bridge academic differences and that, by the year 2010, had already been in place in 39 of the 41 state universities: a novel approach for the incorporation of the notion of student-subject in its educational dimension, rather than merely political (as in former times), and that constitutes an approach not only cognitive but also relational.

A descriptive, cross-sectional study was conducted with a quali-quantitative approach for the construction of the object of research: a university tutorial in Argentine state institutions during 2010. Writing of the dissertation required the compilation of material on tutorials, which due to their scarcity in Argentina necessitated an expansion of the search. Two countries that have had a considerable production on this issue were selected: one from Latin America, Mexico; and the other from Europe, Spain.

In this dissertation the theoretical orientation of critical reproductivism is assumed, which holds the potentiality of action as it incorporates the idea of conflict and recognizes the existence

of tensions. It is within these tensions today, in the present context of change, that the dissertation acquires dimension in the tutorial device.

The recent process of democratization is not replicated identically in the various institutions and their units. For this reason, even if the tutorial appears as a device democratizing access whose distinctive characteristic is to reach out to the students, it was found that context tension existing in the institutional intent (which is expressed in the type of tutorial objective: support, orientation and integration) has a bearing on the student-centered approach, as it establishes degrees: attention, follow-up and guidance. It was empirically observed that efficiency-based and individualistic signifiers persist – a technical intent aiming at control – although to a lesser extent than the democratization associated with the practical intent of comprehension, and that an emancipatory intent has no presence. Confirmation of the hypothesis was even sustained when it was related to another variable of the democratizing conception: the presence of linkage functions with other institutional areas. For this assessment, the survey of tutorial cases carried out at a nation-wide level by the SPU-ME Quality Program was employed; it counted 75 cases in 34 out of the 41 state universities operating in 2010. The statistical technique and Lazarsfeld's model were used.

As for equity, three types of tutorial modalities were constructed: remedial, promoter and renovating. It was empirically found that, even though the promoter modality predominates with a community conception of fairness that aims at a level playing field and regards students as multidimensional persons, there is also a remedial modality characterized by an individual notion of equity as the support of equal opportunities. By contrast, the renovating modality (associated with collective construction) is nonexistent. Although this points to the absence of a collective notion of construction, predominance of the promoter modality and the comprehension intent indicate a favorable trend for democratization.

Índice general

Índice de contenidos

Agradecimientos	9
Presentación	10
Capítulo I: Diseño metodológico	13
I.1. Delimitación del problema.....	13
I.2. Justificación	18
I.3. Objetivos	20
I.4. Metodología	20
I.5. Marco teórico	31
I.6. El enfoque teórico del reproductivismo crítico	37
Capítulo II: Antecedentes de la tutoría en la universidad	39
II.1.- Orígenes históricos de la tutoría en la universidad	39
II.2.- La tutoría universitaria en el siglo XXI.....	40
II.2.1. El caso español	40
II.2.2. El caso mexicano	46
Capítulo III: Las políticas universitarias y la tutoría en Argentina	52
III.1. El contexto regional	52
III.2. Las políticas públicas universitarias en Argentina	58
III.2.1. Las políticas de democratización del acceso.....	60
III.2.1.1. Las políticas de cobertura	63
III.2.1.2. Las políticas de equidad	67
III.3. La política académica y el dispositivo de tutoría	72
Capítulo IV: La tutoría en las universidades estatales en Argentina, 2010	78
IV. 1. Análisis y construcción de la significación social de la tutoría	78
IV. 2. Las modalidades de la tutoría, el sentido de equidad.....	94
Conclusiones	97
Bibliografía	101
Bibliografía sobre tutoría por país	113
Anexos	118
Metodológico	118
Estadístico	121
Documentos y sistematización de información cualitativa	123

Índice de cuadros

Cuadro n° 1: Evolución de la tasa de escolarización de la educación superior y universitaria argentina. Población de 18 a 24 años, período 2001-2010.....	66
Cuadro n° 2: Eficiencia de titulación de universidades estatales en Argentina, período 2000-2010	67
Cuadro n° 3a: Grado de acercamiento al estudiante según tipo de objetivo de tutoría, 2010, en absolutos	90
Cuadro n° 3b: Grado de acercamiento al estudiante según tipo de objetivo de tutoría, 2010, en porcentajes	90
Cuadro n° 4: Manifiesta necesidad de conocimiento del estudiante según tipo de objetivo de tutoría, 2010	91
Cuadro n° 5a: Grado de acercamiento al estudiante según tipo de objetivo de tutoría, 2010, en absolutos	92
Cuadro n° 5b: Grado de acercamiento al estudiante según tipo de objetivo de tutoría, 2010, en porcentajes	92
Cuadro n° 6a: Grado de acercamiento al estudiante según tipo de objetivo de tutoría por manifiesta necesidad de vinculación con otras áreas institucionales, 2010, en absolutos	93
Cuadro n° 6b: Grado de acercamiento al estudiante según tipo de objetivo de tutoría por manifiesta necesidad de vinculación con otras áreas institucionales, 2010, en porcentajes	93
Cuadro n° 7: Manifiesta necesidad de vinculación con otras áreas institucionales según tipo de objetivo y grado de acercamiento al estudiante, 2010, en porcentajes	94
Cuadro n° 8: Tipos de modalidad de tutorías, 2010, en porcentajes	95

Índice de gráficos

Gráfico n° 1: Cantidad de instituciones nuevas por período según tipo de gestión en Argentina, 1900-2010	63
Gráfico n° 2: Evolución de la cantidad de universidades por períodos según tipo de gestión en Argentina, 1900-2010	64
Gráfico n° 3: Estudiantes de títulos de pregrado y grado de las instituciones universitarias según tipo de gestión. Período 2000-2010	66
Gráfico n° 4: Evolución de la cantidad de becas otorgadas por año de convocatoria según tipo de programa. Período 2000-2010	69
Gráfico n° 5: Año de creación de las tutorías, 2010, en absolutos	80
Gráfico n° 6: Existencia de resolución de creación y órgano que dictaminó, 2010, en porcentajes	80
Gráfico n° 7: Existencia de resolución de reglamentación y órgano que dictaminó, 2010, en porcentajes	81
Gráfico n° 8: Dependencia institucional, en 2010, en porcentajes	81
Gráfico n° 9: Origen del financiamiento, 2010, en porcentajes	82
Gráfico n° 10: Tipo de Programa de calidad que financia, 2010, en porcentajes	83
Gráfico n° 11: Tramo que abarca, 2010, en porcentajes	84
Gráfico n° 12: Tipo de tutor, 2010, en porcentajes	87

Índice de tablas

Tabla n° 1: Casos de tutoría en las Universidades Nacionales, por tres tipos de fuentes.....	14
Tabla n° 2: Tipo de ingreso a universidades estatales, Argentina 2011-2012	65
Tabla n° 3: Cantidad de fuentes de financiamiento por universidad, 2010	82
Tabla n° 4: Cantidad de casos de tutoría por universidad, 2010	83
Tabla n° 5: Constitución de los equipos de tutoría, 2010	85
Tabla n° 6: Universidad según cantidad de casos de tutoría y tutorandos, 2010	86
Tabla n° 7: Manifiesta necesidad de conocimiento del estudiante, 2010	88
Tabla n° 8: Grado de acercamiento al estudiante, 2010	88
Tabla n° 9: Tipo de objetivo, 2010	89
Tabla n° 10: Manifiesta necesidad de vinculación con otras áreas institucionales, 2010	93
 Mapa: Distribución de los casos de tutoría por universidad según jurisdicción territorial, Argentina 2010	 79

Agradecimientos

A mis directores de tesis, César Tello y Gabriel Asprella, quienes me guiaron y asesoraron en la realización de esta investigación. Por el compromiso, la buena y pronta predisposición, la generosidad, la rigurosidad y los invalorable aportes.

Agradezco enormemente a mis amigas/os, de la facultad, de la infancia y de la vida, por haberme acompañado y apoyado en todo este proceso con comprensión y optimismo. A mi hija Thais, a quien espero poder transmitirle el valor del conocimiento.

Y a Mariana Fernández, responsable del Programa de Calidad de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, por permitirme la utilización del relevamiento de casos de tutoría realizado por el programa a su cargo.

Presentación

La tutoría universitaria aparece en la Argentina a mediados de los años 1990, pero recién adquiere relevancia a mediados de la década siguiente. Esta situación se la asocia a la renovación del debate sobre el derecho a la educación universitaria, que se retoma cuando en la Conferencia Mundial de Educación Superior de París (1998) se la declara servicio público. Situación que activa el espacio público y la elaboración de políticas que sustentan la presencia estatal para garantizarlo, escenario que se advierte en diversos países de América Latina.

El nuevo contexto de democratización universitaria, en tensión con el del neoliberalismo (que asume la concepción de la eficiencia, solo referida a resultados), instala en el debate del acceso la perspectiva del proceso, al advertir que se hace necesario reflexionar y actuar respecto de las condiciones en que se transita el proceso de formación. Lo que se advierte y produce preocupación es que, a la par de la expansión del sistema universitario y el aumento de la matrícula (producto de las políticas de cobertura), se registra una alta cantidad de abandonos y dificultades en la trayectoria de estudio, como la repetición, el rezago y la baja tasa de egreso. Las dificultades en la trayectoria están señaladas desde fines del siglo XX. En el caso de Argentina, en las evaluaciones institucionales externas que se realizan a instancias de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU); en el caso de la región, en investigaciones sobre educación superior y en publicaciones del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

La problemática del acceso adquiere en el nuevo contexto mayor complejidad al incorporar los condicionantes sociales del acceso diferencial, en tanto son, según la bibliografía consultada, los sectores menos favorecidos, los de menos recursos económicos, sociales y culturales, los que presentan mayores problemas de acceso, en un contexto resultante del neoliberalismo, que profundizó la heterogeneización, la polarización y la fragmentación social. De ahí que en el actual proceso de democratización universitaria la equidad tome relevancia en las políticas de acceso.

El problema del acceso a los estudios superiores es un fenómeno conocido, en Francia Bourdieu y Passeron lo plantearon en 1964 en el libro *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, hoy revalorado; el filósofo francés Renaut trabaja en esta problemática educativa; y en nuestra región, Chiroleu, Ezcurra, García de Fanelli, Gentili, Hernández Aponte, Mollis y Rama dan cuenta del fenómeno.

El espacio público de las políticas universitarias

La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación (ME), creada por la hoy vigente Ley 24.521 de 1995, se constituye en el espacio público desde el cual se implementan las políticas universitarias. Algunos de sus programas procuran responder a los problemas del acceso interviniendo con políticas de equidad en diversos aspectos que hacen a las condiciones de educación: el Programa de Becas Universitarias, el Programa de Bienestar Estudiantil y el Programa de Calidad Universitaria, que incentivan políticas de mejora y apoyo educativo. Una intervención novedosa, también, por incorporar la idea de sujeto estudiante. Por lo común se consideraba que el estudiante que ingresaba a la universidad contaba con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos y que el punto central de la formación era ampliar sus conocimientos y ensanchar sus horizontes culturales, una idea de estudiante universitario autogestionario. Hoy se hace necesario saber quiénes son los estudiantes, cómo se comportan e incorporarlos en el proceso formativo como un actor protagónico.

En este marco de las políticas de equidad se despliegan las tutorías, dispositivos institucionales incluidos en una política académica que asume un enfoque democratizador y presenta una gran variedad de propuestas ya que, en Argentina, cada universidad y/o unidad académica y/o carrera elabora la propia.

La investigación

Se desarrolló una investigación descriptiva, que intentó abarcar al conjunto del fenómeno de la tutoría universitaria en Argentina, el objeto de investigación, a partir de las siguientes preguntas orientadoras: ¿en qué consiste la tutoría en la universidad pública del siglo XXI?, ¿cuáles son los aspectos tomados para su implementación?, ¿cuáles son las concepciones sociales, qué sentidos de equidad expresa la tutoría y qué ideas de igualdad subyacen en la propuesta?

Para la elaboración de los antecedentes se compiló material de Argentina, el que requirió, por su escasez, ampliar la búsqueda. Se seleccionaron dos países; uno latinoamericano: México; y otro europeo: España. Ambos cuentan con una considerable producción en la temática.

En esta tesis se asume la orientación teórica del reproductivismo crítico, que alberga la potencialidad de la acción al incorporar la idea del conflicto y reconocer la existencia de contradicciones. Contradicciones que hoy, en las actuales condiciones de cambio, que incorporan la perspectiva de la democratización, en un contexto que venía marcado por la eficiencia organizacional, se agudizan. En el marco teórico se presentan: la problemática del acceso; la política de equidad que incorpora al sujeto estudiante; la intencionalidad en la programación

institucional; también las definiciones y desarrollos conceptuales de la equidad que a la vez contienen una idea de igualdad en relación al acceso universitario; por último, los aspectos considerados relevantes de la tutoría: el acercamiento al estudiante, el objetivo y la presencia en el dispositivo de funciones de vinculación institucionales para significar las concepciones de equidad presentes.

La tesis prestará especial atención al sentido de equidad presente en las propuestas. Las diferencias de sentido a la vez refieren a distintas ideas de igualdad social, del individualismo de la igualdad de oportunidades (que mantiene desigualdades) a la solidaridad en las relaciones sociales (que apunta a la integración, a la igualdad de resultados, en suma, a la reducción de las desigualdades).

La tutoría, a su vez, como dispositivo de acceso da cuenta de cambios en el ámbito universitario que abordan las limitaciones del modelo eficientista incorporando la perspectiva democratizadora. En tal sentido se indagó sobre las temáticas de los debates que promovieron políticas universitarias destinadas entre otras finalidades a la equidad. En estos adquieren relevancia temas vinculados a la tutoría como el derecho, el acceso, la calidad, la pertinencia y la responsabilidad social, en un campo de tensiones donde continúan interactuando diversas concepciones.

La conceptualización sobre la tutoría, el desarrollo del marco teórico y la descripción del actual contexto universitario permitieron construir el objeto de investigación: la tutoría, comprender los sentidos de equidad, el enfoque de igualdad y la idea de sujeto estudiante presentes en el dispositivo dando cuenta de las concepciones identificadas al analizar el material empírico: una base con 75 casos de tutoría de universidades estatales en 2010 relevado por el Programa de Calidad de la SPU-ME.

La tesis presenta evidencias empíricas y argumentos que muestran avances y marcan ciertas tensiones respecto a la concepción democratizadora. Se realiza una investigación de los cambios que se están produciendo, en este recorte investigativo referido a la vida universitaria; específicamente, a la tutoría.

Capítulo I: Diseño metodológico

I.1. Delimitación del problema

La tutoría es un fenómeno extendido en el sistema universitario. En 39 de las 41 universidades estatales¹ existen casos en 2010. Para hacer observable el grado de cobertura de la tutoría se elaboró la tabla nº 1, utilizando tres fuentes: el relevamiento del 2010 realizado por el Programa de Calidad, SPU-ME, en 2011; el listado de ponencias del 1er Congreso Nacional de Sistemas de Tutoría realizado en Oberá en 2010; y el listado de ponencias del 2do Congreso Nacional de Sistemas de Tutoría llevado a cabo en Tucumán en 2011². Se consignaron la cantidad de ponencias que contienen experiencias de tutoría y la cantidad de Unidades Académicas (UA) a las que refieren:

¹ Se incluye a la Universidad Autónoma de Entre Ríos, de jurisdicción provincial, que forma parte de las estadísticas de la Secretaría de Políticas Públicas del Ministerio de Educación.

² Se tuvieron en cuenta solo los casos vigentes hasta el año 2010.

Tabla n° 1: Casos de tutoría en las Universidades Nacionales, por tres tipos de fuentes

Universidades Nacionales	Registro de casos	Tipo de fuente						Jurisdicción territorial de la universidad
		2010 Congreso Oberá		Experiencias Relevamiento 2010		2011 Congreso Tucumán		
		Cantidad de ponencias	Cantidad de UA	Cantidad de casos	Cantidad de UA	Cantidad de ponencias	Cantidad de UA	
Buenos Aires	Sí	9	6	5	3	11	6	CABA
Catamarca	Sí	3	1	1	1	2	1	Catamarca
Centro de la PBA	Sí	1	1	2	2	2	3	Buenos Aires
Chaco Austral	Sí	1	0	1	0	1	0	Chaco
Chilecito	Sí	1	2	1	3	3	4	La Rioja
Comahue	Sí	3	2	2	2	1	1	Neuquén – Río Negro
Córdoba	Sí	2	1	5	4	9	4	Córdoba
Cuyo	Sí	7	3	2	0	13	7	Mendoza
Entre Ríos	Sí	1	1	2	2	1	1	Entre Ríos
Formosa	Sí	0	0	0	0	1	1	Formosa
Gral. San Martín	Sí	0	0	2	2	0	0	Conurbano
Gral. Sarmiento	Sí	0	0	2	0	1	0	Conurbano
Jujuy	Sí	2	2	3	0	12	4	Jujuy
La Matanza	Sí	2	1	1	0	1	1	Conurbano
La Pampa	Sí	0	0	2	2	1	1	La Pampa
La Plata	Sí	4	3	2	2	8	0	Buenos Aires
La Rioja	Sí	2	2	3	0	1	1	La Rioja
Lanús	Sí	0	0	0	0	1	0	Conurbano
Litoral	Sí	6	4	2	0	4	3	Santa Fe
Lomas de Zamora	Sí	0	0	0	0	3	2	Conurbano
Luján	Sí	1	0	3	4	2	0	Buenos Aires
Mar del Plata	Sí	4	2	1	1	4	2	Buenos Aires
Misiones	Sí	13	4	4	3	11	4	Misiones
Nordeste	Sí	3	2	1	1	4	3	Corrientes
Noroeste de la PBA	Sí	0	0	2	3	1	3	Buenos Aires
Patagonia Austral	Sí	0	0	0	0	1	1	Santa Cruz
Patagonia S. J. Bosco	Sí	2	1	2	4	4	3	Chubut
Quilmes	Sí	0	0	1	0	2	0	Conurbano
Río Cuarto	Sí	2	2	2	2	4	3	Córdoba
Río Negro	No	0	0	0	0	0	0	Río Negro
Rosario	Sí	3	2	1	0	5	0	Santa Fe
Salta	Sí	10	0	1	0	12	4	Salta
San Juan	Sí	2	1	2	0	2	1	San Juan
San Luis	Sí	5	3	3	0	5	4	San Luis
Santiago del Estero	Sí	4	0	4	4	5	3	Sgo. del Estero
Sur	Sí	1	1	2	1	1	1	Buenos Aires
Tecnológica Nacional	Sí	11	5	1	1	5	5	CABA
Tres de Febrero	Sí	0	0	0	0	1	0	Conurbano
Tucumán	Sí	1	1	5	0	21	10	Tucumán
Villa María	No	0	0	0	0	0	0	Córdoba
Universidad Provincial								
Autónoma de Entre Ríos	Sí	0	0	2	0	1	1	Entre Ríos

Fuente: Elaboración propia del Relevamiento de tutoría del Programa de Calidad, SPU-ME, 2010, listado de ponencias del 1er Congreso Nacional de Sistemas de Tutoría, Oberá 2010 y listado de ponencias del 2do Congreso Nacional de Sistemas de Tutoría: su evaluación, S. M. de Tucumán 2011.

La existencia de la tutoría se debe en principio a la decisión de lograr aumentar la tasa de egreso y de retención, derivada de las recomendaciones para la mejora surgidas de la evaluación institucional externa realizada por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)³. La evaluación institucional se centra en las funciones de docencia, investigación, extensión y también de gestión, entendida como el funcionamiento organizacional que permite el desarrollo de las funciones ordenadoras de la realidad institucional y relacionada con el uso de los recursos y los procesos, observada también en los resultados (CONEAU, 1998). Respecto a la gestión considera varias problemáticas. Las de interés para la tesis son: la deserción, la retención y la cantidad de egresados. A modo de ejemplo se presentan extractos de los Informes de Evaluación Externa de universidades de diferentes años⁴:

Informe Universidad Nacional de San Juan (CONEAU, 1998: 12-13):

La deserción estudiantil y su correlato, el bajo índice de graduación, aparecen como un problema de especial gravedad en la UNSJ. (...) En efecto, en las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, la tasa de retención del primer año sólo llega al 30 por ciento y en Filosofía, Humanidades y Artes, al 46 por ciento. (...) Como una señal alentadora se destaca la reciente creación de las tutorías, sobre las que se fundan esperanzas que influyan positivamente sobre el rendimiento estudiantil.

Informe Universidad Nacional de Luján (CONEAU, 1998: 31 y 58):

La baja tasa de graduados es preocupante. Además de la deserción inicial (del primer año), parecería que otros dos fenómenos aportan a ese pobre desempeño: el importante desgranamiento que se produce a partir del segundo año de las carreras y la real duración media de las carreras. (...) Uno de los resultados de la evaluación fue la identificación de problemas en materia de relacionamiento entre los docentes y alumnos. El coeficiente actual debe ser sustancialmente mejorado. Para ello, es preciso que la Universidad encare estudios sobre las problemáticas del desgranamiento posterior al primer año y de baja tasa de graduación, adoptando las decisiones pertinentes para incrementar la eficiencia y la eficacia de la tarea docente.

³ Creada por la Ley de Educación Superior 24.521 vigente desde 1995. La evaluación es un requisito legal, su propósito es “mejorar las prácticas institucionales fundamentalmente a través de generar una reflexión en relación con lo que se hace y sobre lo que se cree hacer; y sobre todo, en la medida que permite una visión más informada, analítica y crítica del acontecer institucional. En este sentido, el resultado de la evaluación externa se apreciará en cambios e innovaciones que se produzcan en la institución a lo largo del tiempo” (CONEAU, 1998: 19).

⁴ Las evaluaciones institucionales son públicas. Se pueden consultar en <http://www.coneau.edu.ar/coneau/index.html#tabId=1>.

Informe Universidad Nacional de Tucumán (CONEAU, 1998: 36 y 133):

Este cuadro nos permite observar: i. una alta tasa de abandono estudiantil durante el primer año que, además, manifiesta la tendencia a incrementarse (9,6% superior en el curso de tres años); ii. una elevada duración promedio de las carreras, cuya duración teórica promedio es de cinco años. (...) Para la primera de estas asignaturas clave, se enuncian intentos tendientes a mejorar el desempeño de los estudiantes. Para la segunda no se han encontrado tales manifestaciones, sea tendientes a disminuir el tamaño de los grupos o a mejorar el sistema de enseñanza incluyendo tutorías o material tutorial escrito.

Informe Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (CONEAU, 1998: 133-134):

La proporción de ingresantes en relación con la matrícula total es desproporcionada, lo cual sugiere tasas de deserción elevadas. La cantidad de egresados en relación con el total de alumnos también es desproporcionada, por su bajísimo número. El punto crítico del rendimiento universitario se ubica en el primer año.

Informe Universidad Nacional del Litoral (CONEAU, 1999: 55):

En cuanto a los resultados académicos y a la duración de los estudios, todos los indicadores respecto de la evolución de los graduados, la determinación de los índices de permanencia por carrera y la duración real de los estudios de grado convergen en destacar el alto grado de fracaso o deserción escolar en las diferentes titulaciones.

Informe Universidad Nacional de Tres de Febrero (CONEAU, 2010: 30):

Otra característica de este grupo de alumnos refiere a las altas tasas de desgranamiento, demoras para finalizar la carrera en los tiempos pautados y deserción de los inscriptos.

Informe Universidad Nacional de Quilmes (CONEAU, 2010: 44):

Se ha relevado que algunas carreras del área de las ingenierías presentan demoras en el egreso, por la rápida incorporación de los alumnos avanzados en el mercado laboral.

Informe Universidad Nacional de La Plata (CONEAU, 2010: 58-59):

El desarrollo de un sistema de ingreso que tiene como objetivo nivelar y contener la matrícula para mejorar el desempeño académico de los estudiantes y reducir la deserción, especialmente en el primer año de estudios.

Mejorar la trayectoria académica consiste en superar las dificultades en el comportamiento de la población estudiantil en la trayectoria de sus estudios desde la admisión al egreso. Una vez admitidos los estudiantes a la universidad, tienen que cumplir en un tiempo preestablecido un plan de estudio que contiene una cantidad determinada de actividades académicas (cursado de materias, seminarios, prácticas, trabajo final, etc.). Si esta trayectoria no es cumplida en tiempo se produce rezago y esto afecta la tasa de egreso, es decir menos egresados de los previstos o ineficiencia terminal. El rezago se produce por varias razones: el abandono o reprobación de materias, lo que lleva a la repitencia, o sea, cursar materias reiteradamente; también por cursar pocas materias en relación a las preestablecidas; y, finalmente, el abandono de los estudios (Ezcurra 2011a y González Fiegehen, 2006).

El surgimiento de la problemática del acceso y con él el de las dificultades en la trayectoria, entre otras, se dio en el contexto de la década de 1990, cuando predominaba la concepción de eficiencia y eficacia de la gestión. Iniciado el siglo XXI, la problemática queda atravesada por los cambios en el ámbito universitario, que incorpora la concepción de derechos. Se retoman temas con renovada relevancia en el marco del derecho a la educación, al declararse servicio público en la Conferencia Mundial de Educación Superior realizada en París en 1998 y ratificada en la del año 2009. A la vez que se promociona el acceso de los jóvenes a la enseñanza postobligatoria, como consta en la Meta General Sexta de las Metas Educativas 2021: “Incrementar la participación de los jóvenes en la educación secundaria superior, en la técnico profesional y en la universitaria” (Metas 2021, 2009: 110). Un proceso de modificaciones que habilita y dispone a políticas democratizadoras al tiempo que permanece el criterio de eficacia y eficiencia en la gestión.

Este nuevo contexto de cambio en tensión promovió políticas académicas que desarrollaron nuevas prácticas universitarias como la tutoría. La tutoría es un dispositivo institucional que se enmarca dentro del proceso de democratización universitario y se inscribe en la implementación de políticas de equidad. Su intervención busca equiparar diferencias académicas producidas por disímiles condiciones de vida o las llamadas diferencias de origen, situación que da cuenta de la vigencia del derecho⁵ a la educación que promueve la equidad en el acceso concebido desde la admisión al egreso. También, es de destacar que la tutoría incorpora al sujeto estudiante en su dimensión educativa. En períodos anteriores el sujeto estudiante universitario era considerado solo en su dimensión política. Esta consideración del estudiante implica su reconocimiento como actor partícipe del proceso de formación, por tanto es valorizado su conocimiento y emerge la necesidad de realizar un acercamiento no solo cognitivo sino también relacional. Además, se considera que la incorporación del sujeto estudiante es un factor dinamizador en la reflexión de la vida universitaria.

Este proceso de democratización, reciente, no se va a presentar de la misma manera en las diferentes instituciones y sus dependencias. Por ello, si bien la tutoría se presenta como un dispositivo cuya propiedad fundamental es la de acercarse al estudiante en tanto sujeto educativo,

⁵ La Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada en 1948, en el artículo 26 instauro el derecho a la educación y respecto a la superior establece: “La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”. También forma parte de los derechos de tercera generación consagrados en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales firmado en 1966 (que entra en vigencia en enero 1976). En su artículo 13 se establece: “La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita”. Este pacto queda incluido en la Constitución Nacional argentina en la última Reforma de 1994. Y finalmente la educación superior es proclamada derecho en la Conferencia Mundial de Educación Superior, UNESCO, París, de 1998 y en la de 2009.

se hipotetiza que en un contexto de tensión, de salida del neoliberalismo, en que persisten viejas significaciones, el tipo de objetivo de tutoría propuesto que expresa la intencionalidad institucional influye en el acercamiento a los estudiantes incluso cuando el dispositivo contiene otro aspecto democratizador: la vinculación con otras áreas institucionales. Este abordaje de la tutoría permite aproximarse a las modalidades de tutoría en cuanto a los sentidos de equidad que imprime.

La presente tesis se propone contextualizar la tutoría en el marco de las políticas universitarias a nivel nacional e identificar diferentes concepciones respecto a la concepción social que contiene la propuesta con relación al sentido de equidad que expresa, la idea de igualdad y de sujeto estudiante que subyace. A este fin se utiliza el relevamiento de casos de tutorías realizado a nivel nacional por el Programa de Calidad de la SPU-ME para sistematizar sus objetivos y estrategia de trabajo, describir sus prácticas y construir tipos de modalidad de tutoría que permitan aproximarse a los modelos de intervención de la política y analizar sus concepciones de lo social. No se propone realizar una evaluación de la política, sino inferir los sentidos sociales presentes en la tutoría como parte de la programación institucional, en última instancia, sus intenciones en la construcción social. Se dimensionó que desde este dispositivo hubo un corrimiento, si bien continúa la tensión, de una concepción individualista soporte de la igualdad de oportunidades a una concepción comunitaria que contiene la igualdad de condiciones, mientras que la concepción social es casi inexistente siendo la que involucra la trama social, y una propuesta que no contiene la reflexión de la producción social colectiva, reproduce desigualdades.

I.2. Justificación

El sistema universitario está en crecimiento no solo en cantidad de instituciones sino también en la estructura de la administración pública. El Ministerio cada vez está invirtiendo más recursos en diagnósticos, investigaciones, estadísticas y políticas universitarias. El sistema universitario se expande a la vez que se está repensando, está revisando su sentido a nivel regional, incluso en nuestro país está pendiente el debate de la nueva ley de educación superior.

Hace unos 15 años que están prosperando los espacios de debate y estudios sobre universidad en pos de la constitución de un campo de investigación. Desde la gestión, también se están preguntando, reflexionando sobre distintas, viejas y nuevas problemáticas. Hay estudios sobre los grandes sentidos y proyecciones de la universidad: Krotsch, Aponte Hernández, Brunner, Mollis, Ezcurra, Gentili, Rama; también existe la perspectiva que enfoca la finalidad de la universidad desde la investigación, la política científica y su relación con el sistema

económico: Vessuri, Albornoz, Didriksson, Sutz. Y hay otras miradas que apuntan a desentrañar procesos específicos de la vida universitaria: Amago, Antoni, Carlino, Casco, Chiroleu, García de Fanelli, Suasnábar, entre otros.

Sistema universitario que forma parte de una sociedad que está en proceso de cambio desde fines del siglo XX, en la cual el conocimiento se reposiciona, se revaloriza la educación, lo que lleva a una creciente demanda social a la universidad. En la actualidad la universidad se está pensando desde fuera y desde dentro para dar respuesta al nuevo desafío de construir más democracia. Desde dentro, construir democracia se relaciona, entre otros aspectos, con construir integración social. De ahí la importancia de investigar sobre lo que ocurre en la universidad, en este caso, la tutoría, como parte de nuevas respuestas en función de asumir responsabilidad social. Se hacen necesarias, como lo demuestra la gran cantidad de programas que las universidades públicas están implementando, acciones que reciban, orienten y acompañen a los jóvenes que proyectan su vida en los estudios superiores.

La tesis planteada ayudará a conocer un aspecto que se desarrolla en la actualidad en las universidades públicas: la tutoría como parte de las políticas de acceso. Dar cuenta de su función, su institucionalización, su modalidad, etcétera. En última instancia, comprender su imbricación en el conjunto de las políticas universitarias referidas a la equidad en la variación de sus prácticas, de manera de develar los sentidos sociales que circulan en el ámbito universitario.

Conocer y comprender la realidad social, en este caso un aspecto de la realidad universitaria, sigue siendo un requisito para intervenir en ella con más claridad y fortaleza en los juicios y alcanzar con mayor probabilidad lo planteado. El conocimiento científico tiene un lugar en esta construcción. Todo proceso social requiere para dar cuenta de él dimensionarlo y procesar la realidad, siguiendo a Danani (2008: 43), “poner en orden ideas y conceptos, sugiriendo que permanentemente es imprescindible a la tarea intelectual el detenerse a revisar argumentos y valores”.

Es por este motivo que se justifica la presente tesis sobre “La tutoría en las universidades nacionales. Democratización y políticas de equidad, Argentina 2010”. Adentrarse en el conocimiento de sus prácticas, su ubicación en el entramado institucional, las políticas, los debates en pos de apuntalar la construcción de realidades en proceso de renovación.

I.3. Objetivos

Objetivo general:

Analizar la tutoría en la universidad estatal como dispositivo de acceso equitativo en la Argentina actual.

Objetivos específicos:

- a. Contextualizar la tutoría en el marco de las políticas universitarias argentinas.
- b. Describir las tutorías implementadas en las universidades estatales en el siglo XXI.
- c. Conceptualizar e identificar diferentes modalidades de tutoría respecto al sentido de equidad y la concepción de igualdad subyacente.

I.4. Metodología

La tesis tiene un diseño transversal descriptivo que busca especificar las propiedades y los procesos en que está inscripta, el recorte empírico refiere al año 2010 en las 41 universidades de gestión estatal, con un enfoque cuali-cuantitativo que permitió construir el objeto de investigación: la tutoría.

La tesis se enmarca en un ámbito universitario con características novedosas como la democratización del acceso, un contexto en transición que reactualiza el tema de la equidad en las políticas universitarias que se transpone a las políticas académicas por ejemplo la tutoría como un dispositivo que incorpora al estudiante. Políticas académicas que además se encuentran atravesadas por las improntas institucionales de lo cual se desprende la siguiente hipótesis de trabajo:

Hipótesis

El tipo de objetivo de tutoría (variable independiente: VI) influye en el grado de acercamiento al estudiante (variable dependiente: VD)

Se considera a las universidades de gestión estatal porque constituyen el espacio específico de los derechos, a diferencia de las universidades de gestión privada en la cuales el derecho queda subsumido en el mercado, no contemplando la política básica de democratización que es la gratuidad. No es intención de la presente tesis realizar una comparación entre los tipos de gestión: estatal y privada, si bien es un tema interesante de abordar.

A diferencia de otros países de la región, Argentina presenta el sistema de educación superior subdividido entre el universitario y el no universitario. El universitario queda constituido a partir de la Ley 24.521 de 1995 por dos tipos de institución: la universidad y el instituto universitario⁶. Se considera en esta tesis solo a las universidades ya que mantienen cierta homogeneidad e historia común, a diferencia de los siete institutos. Algunos de ellos fueron creados antes de la Ley, pero recién a partir de ella fueron incorporados al sistema universitario. Existen siete institutos, de los cuales seis dependen de las distintas fuerzas armadas y de seguridad: Aeronáutico (1971), Ejército (1990), Gendarmería (2007), Marina (1991), Policía Federal (1977) y Prefectura (2005), y el séptimo es el Instituto Universitario Nacional del Arte creado en 1996 al jerarquizarse y unificarse los siete conservatorios, escuelas e instituciones terciarios y superiores de arte de la ciudad de Buenos Aires. En el año 2010 existían 41 universidades estatales.

El año 2010, recorte temporal, permite analizar la tutoría a un poco más de 10 años de iniciado el proceso de democratización universitaria, considerado en 1998 cuando es declarada servicio público en la Conferencia Mundial de Educación Superior.

Estrategia de trabajo

Para la elaboración de los antecedentes fue necesario ampliar la búsqueda bibliográfica, puesto que Argentina cuenta con escasos antecedentes. La búsqueda se organizó luego de una primera etapa en la cual se identificó que existe una abultada bibliografía sobre tutoría en educación superior tanto en antecedentes históricos como actuales referidos a los cambios en la educación superior hacia fines del siglo XX. Este rastreo permitió identificar dos países: México y España donde se detecta la producción académica. La bibliografía sobre tutoría universitaria se presenta por separado y organizada por país para dar cuenta del trabajo de recopilación realizado.

En el caso de México se debe a su temprana implementación, a raíz de la incorporación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) al Sistema de Universidad Abierta en 1972, que tomó como antecedentes a la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España y a la Open University de Inglaterra. Las universidades de México comienzan a inicios de la década de 1990 la expansión de la tutoría al sistema. Por ejemplo, en 1991, la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) incorpora la figura del tutor para mostrar a los estudiantes el modelo profesional; la Universidad de Guadalajara la crea en

⁶ El art. 26 de la Ley 24.521 dice: “Las instituciones que responden a la denominación de ‘Universidad’ deben desarrollar su actividad en una variedad de áreas disciplinarias no afines, orgánicamente estructuradas en facultades, departamentos o unidades académicas equivalentes. Las instituciones que circunscriben su oferta académica a una sola área disciplinaria se denominan ‘Institutos Universitarios’”.

1992; para 1998 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) produce un documento con el objetivo de difundir y homogeneizar su práctica: “Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior”; e iniciado el siglo XXI la tutoría queda oficialmente incluida en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Arredondo López, 2007). Lo que convierte a México en el país pionero en América Latina.

En España, por su parte, a partir del Acuerdo de Bolonia en 1999 para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (que implica cambios en los sistemas universitarios nacionales), se realizaron profundas modificaciones con relación a los modos de aprendizaje: el aprendizaje a lo largo de la vida, el sistema de créditos, y cobraron un nuevo protagonismo los docentes y los estudiantes. De tal manera que desde el año 2000 se incorporó la Cátedra UNESCO de Gestión y Políticas Universitarias como un espacio de reflexión que, junto al de las propias universidades y frente al proceso de cambio en la comunidad universitaria, desarrolló un importante cuerpo teórico. En este nuevo escenario la tutoría se instaló como un dispositivo apropiado para acompañar dichos cambios.

Si bien hay muchos países donde se implementan tutorías universitarias, no todos tienen desarrollo académico. Está el caso de Italia, donde la tutoría está instituída por la Ley 341 de 1990 (Riforma degli Ordinamenti Didattici Universitari). Allí, los avances del conocimiento son en temas pedagógicos. En el caso de Francia, la tutoría (que también se instaure en los años noventa) está referida al bachillerato como primera etapa de la formación post secundaria.

El enfoque cualitativo

Este enfoque se basó en el uso de bibliografía y documentos, fuente secundaria. Las técnicas de análisis, ordenan, sistematizan y preparan la información para convertirla en dato, en construcciones discursivas con las cuales se dará cuenta del fenómeno a investigar y no quedarse en una sucesión de información (Valles, 2007). Los documentos utilizados se caracterizan por ser elaborados por referentes académicos regionales dentro de los cuales hay argentinos publicados por: el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) dependiente de UNESCO; el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) institución formada por centros de investigación de América Latina y el Ministerio de Educación de la Nación. Los datos cuantitativos que se presentan acompañan las descripciones.

El enfoque cuantitativo

Este enfoque se basó en una encuesta: Relevamiento de Tutorías en las Universidades Nacionales de 2010 que realizó el Programa de Calidad de la Secretaría de Políticas

Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación (ME) en el año 2011, fuente secundaria. Se decidió utilizar el relevamiento porque permite un registro que cubre en extensión al país. Al ser un fenómeno novedoso, en la ponderación de su significación primó el criterio de abarcar un número importante de casos para obtener un panorama general, y de allí avanzar en la conceptualización del dispositivo y analizar aspectos de la política social, antes que encarar un enfoque en profundidad como el estudio de caso. El formulario fue autoadministrado, con una planilla de carga virtual⁷ realizado por el Sistema de Información Universitaria (SIU). Se envió a los responsables de las tutorías (en varios casos estos son los Secretarios Académicos), con un Instructivo de carga para cumplimentarlo. El cuestionario tiene 7 bloques con un total de 29 preguntas de tipo cerradas y abiertas (Anexo Metodológico, 1.- Formulario Encuesta: Relevamiento de tutorías universitarias). La información se procesó utilizando la técnica de la estadística.

- **Definición nominal de tutoría:** La tutoría es un dispositivo que involucra una actividad pedagógica dirigida a los estudiantes con el objetivo de mejorar las trayectorias académicas. Es una acción intencional, programada, con objetivos claros y reconocimiento institucional; requiere estar integrada en la institución, en coordinación con el resto de las actividades formativas y con las demás áreas institucionales y debe contar con medios y recursos suficientes. Es una actividad pensada para el estudiante, en función de su conocimiento construido desde la interacción.

⁷ Cabe aclarar que la carga virtual trae la complejidad de la desconexión azarosa, que provoca la pérdida de información. Si bien en la edición de la encuesta se realizó un operativo de contacto personal para recuperarla, no siempre se logró.

- Definición operacional de tutoría:

Dimensión	Variable	Categoría
Ubicación territorial	1.- Espacial: provincia	25 jurisdicciones del territorio nacional
Ubicación institucional	2.- Pertenencia institucional	41 instituciones universitarias
	3.- Dependencia institucional	Rectorado; Consejo Superior; Unidad Académica; Consejo Académico; Carrera; Consejo Directivo; otra área: departamento pedagógico, servicio de orientación, etc.
Antigüedad	4.- Año de creación o de inicio de la actividad	Años
Reconocimiento institucional	5.- Existencia de resolución de creación	Sí, no
	6.- Existencia de resolución de reglamento	Sí, no
Financiamiento	7.- Tipo de fuente	Solo propia, solo Ministerio, mixta propia y/o Programa del Ministerio. Lista de Programas: PROMEI I, PROMEI II, PROMAGRO, PROSOC, PROMFYB, PROHUM, PROMVET, PACENI, ACCIONES COMPLEMENTARIAS, PROMARQ
	8.- Cantidad de fuentes	Numérica
Cobertura de la trayectoria	9.- Tramo que abarca:	Articulación con media, ingreso, primer año, permanencia, egreso, transversal ⁸
Conformación del equipo de tutoría	10.- Cantidad Coordinadores, referentes y tutores	Numérica
	11.- Tipo de tutor	Docentes, estudiantes, profesionales disciplinares, otros profesionales ⁹
Los tutorandos	12. Cantidad de tutorandos	Numérica
Funciones de tutoría ¹⁰	13.- Manifiesta necesidad de vinculación/articulación con otras áreas institucionales	Sí-no
	14.- Manifiesta necesidad de conocimiento del estudiante	Sí-no
Propuesta de tutoría	15.- Grado de acercamiento al estudiante (actividad)	Atención, seguimiento, acompañamiento
	16.- Tipo de objetivo de tutoría	Apoyo, orientación, integración

⁸ Variable 9: Tramo que abarca. Definición del sistema de categorías: 1. Articulación de la Universidad con la escuela media, 2. Ingreso a la Universidad, 3. Primer año, 4. Permanencia. Por ejemplo las que involucran toda la trayectoria o continúan después de la del primer año cuando lo tratan por separado, 5. Egreso. Aquellas referidas a las últimas materias, trabajo final y/o transición al mundo del trabajo, y 6. Transversal. Refiere a tutorías que no están destinadas a un momento específico de la trayectoria, como las anteriores mencionadas, son las tutorías disciplinares, por ejemplo en inglés, o tutorías en lectoescritura académica.

⁹ Tipo de tutor refiere a la relación con la institución, si es docente, estudiante o es un profesional que no es docente en la institución y cumple funciones de tutoría. En este último tipo se distinguen los disciplinares (que cumplen funciones directas con temas de contenidos, prácticas, etc.) y otros profesionales (con funciones en otras temáticas, a saber, talleres de orientación, información universitaria, producción de textos, etc.).

¹⁰ Las variables 13 y 14 de la dimensión: funciones de tutoría (manifiesta necesidad de vinculación/articulación con otras áreas institucionales y manifiesta necesidad de conocimiento del estudiante) fueron construidas a partir de la sistematización de las funciones de los miembros de los equipos y de los objetivos de sus reuniones.

- Sistemas de categorías

Las dos variables de la hipótesis:

Variable: grado de acercamiento al estudiante

1. Atención: acercamiento puntual en relación a los contenidos de materias, o conocimientos básicos, o temas normativos y administrativos.
2. Seguimiento: orientación y asesoría; guía, consejero, incentivar el aprendizaje y facilitar el trayecto, marcar tendencias preventivas.
3. Acompañamiento: involucramiento en la formación integral, es incentivar su ser social, dimensionar su pertenencia a un proyecto colectivo.

Variable: tipo de objetivo

- ✓ Apoyo al estudiante. Se presenta como una necesidad en las actuales sociedades plurales, multiétnicas y multiculturales, donde cada individuo tiene requerimientos distintos. Implica el ajuste a las necesidades individuales.
- ✓ Orientación al estudiante. Se centra en el fomento de la autonomía del estudiante, que habilita al aprendizaje durante toda su vida y a la adaptación a las situaciones cambiantes.
- ✓ Integración del estudiante a lo social. Se centra en la formación integral, fomentando la capacidad de búsqueda y análisis crítico del conocimiento, al tiempo que prepara para la vida democrática y la toma de decisiones con conciencia social.

Para la categorización de las preguntas abiertas se utilizó la técnica de interpretación de textos (Valles, 2007) el análisis de significado de términos en que se categorizan igual aquellos relacionados con cada tema, o sea los que se consideran dentro de la relación temática desarrollada en el marco teórico. Se presenta el resultado del proceso de categorización de las siguientes variables:

Variable: tipo de objetivo. Sus categorías:

- ✓ *Apoyar*: “Apoyo pedagógico y disciplinar”, “Aprobar materias”; “Formación básica”; “Recuperar materias”, “Nivelar los conocimientos”; “Adquirir entrenamiento y disciplina de estudio”.
- ✓ *Orientar*: “Aprender el oficio de estudiante”, “Superar obstáculos y actuar preventivamente”, “Estimular el gusto por aprender”, “Integración a la universidad y carrera”, “Consolidar sus expectativas vocacionales”, “Estimular en alumnos la capacidad de hacerse responsable de su aprendizaje y formación”, “Promover la adquisición de hábitos y actitudes para el aprendizaje con autonomía”.
- ✓ *Integrar*: “Estimular la participación en actividades sociales, culturales y políticas”; “Facilitar la información y estimular la participación tanto en las diferentes actividades científicas, sociales, deportivas y culturales”; “Fomentar la actividades de Extensión y Servicios”; “Promover la participación con compromiso y crítica”; “Contribuir a mejorar la integración social”.

Variable: grado de acercamiento al estudiante. Sus categorías:

- ✓ *Atención*: “Apoyo y supervisión en temas de mayor dificultad en las diversas asignaturas”, “Encuentros individuales sobre temáticas demandadas por los estudiantes”, “Detección, contacto, apoyo y seguimiento de alumnos en riesgo académico”, “Sugerencia de actividades extracurriculares que favorezcan el proceso de aprendizaje”, “Reforzar contenidos teórico-prácticos de las asignaturas”.
- ✓ *Seguimiento*: “Una mejor integración del estudiante en la vida universitaria”, “se trabaja en el afianzamiento de las fortalezas de los estudiantes y se elaboran estrategias para ayudarlos a paliar las dificultades”, “actividades de reflexión, de autoanálisis, información y profundización de intereses vocacionales”, “Esta acción no se reduce a ayudas relacionadas con el aprendizaje de los contenidos específicos sino que incluye también la orientación en una dimensión más personal y vital”, “Se desarrolla en el mismo contexto donde se realizan las actividades educativas, generando un espacio complementario de interacción y colaboración entre tutor y tutorado que haga más propicio el desarrollo de capacidades”, “Realizar un seguimiento sistemático de los estudiantes para conocer sus procesos de formación y niveles de rendimiento académico”.
- ✓ *Acompañamiento*: “Consolidar su participación como ciudadano”, “Constituir un espacio de Integración a la vida universitaria, de integración académica y de integración social”.

Variable: manifiesta necesidad de conocimiento del estudiante. Sus categorías:

Sí – No según la presencia de: “deben establecer un contacto óptimo con el alumno, detectar las dificultades”, “control de asistencia y análisis de resultados de aprendizaje en las distintas materias de primer año”, “se elaboran encuestas y entrevistas a los alumnos”, “identificar problemáticas específicas en los tutorados y transmitirlos al Coordinador”, “identificar las dificultades y necesidades que presentan los estudiantes”, etc.

Variable: manifiesta necesidad de vinculación con otras áreas institucionales, sensibilización e implicación de otros actores como Coordinadores/Directores de Carreras/Departamento, Cuerpo Docente, Servicio de Orientación, Departamento de Alumnos, Secretaría de Extensión, Biblioteca, etc. Sus categorías:

Sí – No según la presencia de: “informes sobre el desarrollo de las tutorías en cada unidad académica”, “convocatoria a todos los integrantes del Programa y otros funcionarios de acuerdo a la agenda a tratar”, “participación de la Asesora Pedagógica”, “articulación con las unidades académicas y con otros proyectos y servicios de la universidad”, “articular criterios y líneas de acción con los docentes de las cátedras”, “establecer el nexo con los equipos docentes de la Facultad”, etc.

En las preguntas diseñadas con respuestas de opción múltiple como “tramo que abarca” y “tipo de tutor” se procesó cada categoría por separado.

- Comprobación de la hipótesis

Para la comprobación de la hipótesis: el tipo de objetivo de tutoría (VI) influye en el grado de acercamiento al estudiante (VD), se elaboró un cuadro bivariado con porcentajes calculados en función de la VI de manera de observar cómo la distribución de la VD está influenciada por la VI, es decir determinar el grado de asociación¹¹. Se utiliza la lectura de porcentajes y del coeficiente Epsilon o diferencia porcentual (dif. %). Los coeficientes permiten calcular numéricamente el grado de ligazón o de fuerza en la asociación entre variables.

Para poner a prueba la hipótesis se realizó un análisis trivariado donde se hace intervenir una variable test utilizando el modelo Lazarsfeld que se aplica con variables de nivel de medición cualitativo. Este modelo estadístico, de análisis inferencial, permite detallar la asociación de las dos variables de la hipótesis, llamada relación original, con la tercera variable para analizar su rol, por esto es llamada variable de prueba o test. Para simplificar la lectura y en función de los pocos casos que se registran en la tercera categoría de ambas variables de la relación original se dicotomizaron. En el caso de la VI: “tipo de objetivo”, la categoría “integración” se agregó a la categoría “orientación”; y para la VD: “grado de acercamiento al estudiante”, la categoría “acompañamiento” se agregó a la categoría “seguimiento”.

- Tipo de modalidad de tutoría

La asociación teórica de estas dos variables, consideradas relevantes para describir el dispositivo de tutoría, el tipo de objetivo como el sentido que se construye y la estrategia de implementación que conlleva el estilo de trabajo identificado en el grado de acercamiento a los estudiantes, permitió construir tres tipos de modalidad de tutoría: (1) remedial, (2) promotora y (3) renovadora¹².

¹¹ La asociación de variable se da cuando al variar una variable, varía simultáneamente la otra. En este caso se habla de la fuerza de la relación; y no hay asociación cuando una variable varía sin que la otra lo haga (a esto se lo denomina independencia estadística). El coeficiente establece la distancia de la independencia.

¹² Si bien el concepto se toma de la propuesta de Ana María Ezcurra, no se la concibe desde la pedagogía sino desde la política social. “En suma, se postula un cambio de rumbo, una nueva dirección. *Una renovación educativa*” (Ezcurra, 2007: 38). La letra cursiva es propia.

Tipo de modalidad de tutoría

Grado de acercamiento al estudiante	Tipo de objetivo de tutoría		
	Apoyo	Orientación	Integración
Atención	Remedial		
Seguimiento		Promotora	
Acompañamiento			Renovadora



¿Cuál es el proyecto social?

Sentido de equidad	Individual	Grupal o comunitaria	Social
Idea de igualdad	Igualdad de oportunidades	Igualdad de condiciones	Igualdad de resultados
Idea de estudiante	Individuo aislado, aprobador de materias	Persona de múltiples aspectos constituida en un vínculo particular	Sujeto social de múltiples aspectos constituido en la trama social
Tipo de estrategia educativa	Aprendizaje (solo contenidos)	Formación	Formación contextualizada en lo social
Tipo de acción	Burocrática, formal, puntual. Naturalización de lo social	Basada en la visualización del vínculo, integral en la persona y desconoce contexto social. Naturalización de lo social	El vínculo se sostiene en la integración al contexto social. Construcción visible de lo social

Defino de la siguiente manera los tres tipos de modalidades de tutoría:

- ✓ Tutoría remedial. Responde a las necesidades de lo que Robert Castel (1997: 478) denominó individualismo negativo. El autor sostiene que la sociedad atraviesa un proceso de individualización profundo llevando a la fragmentación y la polarización entre quienes individualizados son independientes en una posición asegurada (mercantilizada) y otros cuya individualidad la llevan como una cruz, sin vínculo ni protección (individualismo negativo). Este tipo de tutoría responde con acciones remediales de compensación de las carencias puntuales e inmediatas, un tipo de acción burocrática y formal.
- ✓ Tutoría promotora. Responde a las necesidades del proceso de socialización¹³. Por un lado, a la construcción de la identidad de sujeto estudiante universitario que atraviesa lo que se conoce como el “*stress* de transición” y, por otro lado, a la construcción de la persona habilitada a vivir en determinada sociedad, hoy identificada en la formación autónoma. Este tipo de tutoría responde con acciones centradas en el proceso de

¹³ El proceso de socialización incumbe a todos los estudiantes, va más allá de las desigualdades de la población estudiantil en la transición a un medio desconocido; se habla de la adecuación académica en el hecho de internalizar la cultura académica y construir en nuevo pertenecer en la universidad. Para profundizar esta temática consultar los trabajos de Ana María Ezcurra, Miriam Casco y Paula Carlino.

aprendizaje, un tipo de acción que visualiza el vínculo inmediato y parcial e invisibiliza¹⁴ la trama social.

- ✓ Tutoría renovadora. Se desprende de la tutoría promotora porque mantiene la especificidad del proceso de socialización y de aprendizaje a lo que se agrega la impronta de responder a la construcción de una sociedad democrática. Sus actividades contienen valores de la vida centrados en la integración social colectiva y solidaria. Sus acciones tienen presente la conexión con el conjunto social, lo que apunta a construir sujetos integrados y participativos en lo social.

Estructura de la tesis

Capítulo II: “Antecedentes de la tutoría en la universidad”. Se seleccionaron dos países, uno Latinoamericano: México y otro europeo: España, países que cuentan con una considerable producción en la temática. Se identificaron para ambos países los motivos que dieron origen a la tutoría: la masificación del sistema, la complejización de la universidad y las nuevas características de la condición de estudiante que llevan a los fracasos en las trayectorias académicas. Esta situación lleva a replantearse cambios en el vínculo docente – estudiante, personalizándolo y estableciendo una dinámica flexible de aprendizaje. Las actividades de tutoría son variadas refieren tanto a cuestiones académicas, personales, sociales, administrativas, motivacionales como profesionales.

Según la bibliografía de ambos países la tutoría permite una mejor comprensión de los estudiantes, de los problemas que enfrentan, tanto en la adaptación al ambiente universitario, en las condiciones personales para su desempeño en su formación y para el logro de los objetivos académicos e institucionales. La tutoría se presenta como un dispositivo para la producción de conocimiento respecto de los estudiantes, pero también de la práctica docente y del resto de las actividades que se desarrollan en las universidades, por ello la vinculación con las diferentes áreas institucionales para articular acciones entre los distintos actores involucrados en la formación es considerada una importante característica.

Capítulo III: “Políticas universitarias y la tutoría en Argentina”. Describe el ámbito universitario regional, en un contexto de cambios producidos hacia fines del siglo XX, identificados con el agotamiento del neoliberalismo, que incorporan temáticas que habían quedado excluidas de los debates; específicamente, se hace hincapié en la democratización universitaria, tema que permanece en tensión. Este nuevo contexto incorpora políticas universitarias que responden a la problemática del acceso, entre otras, dentro de las cuales se

¹⁴ La invisibilidad es un concepto utilizado por Michael Apple que remite a la naturalización de las relaciones de poder, temática de importante tradición en las ciencias sociales.

desarrollan las políticas de cobertura y de equidad. Políticas universitarias que se transponen a políticas académicas, incorporando las improntas institucionales que se concretizan, en la presente tesis, en los distintos dispositivos de tutoría. El capítulo finaliza con la desagregación de las características generales de la tutoría. Argentina cuenta con un primer abordaje de la tutoría a mediados de la década de 1990 realizado por Erausquin (1996); luego están los trabajos compartidos de Capelari y Erausquin (2007) sobre la tutoría desde la perspectiva de la psicología del aprendizaje, y los de Muller (2007) y Krichesky (2008) referidos al nivel medio, que sirven, todos ellos, como abordajes iniciales del tema; a ellos se suman los textos de Amago (2005 y 2007), Chiroleu (1999), Ezcurra (2004) y García de Fanelli (2004 y 2005), que abordan diferentes temáticas, como las características de los estudiantes, su comportamiento en la trayectoria, las políticas universitarias y las políticas de equidad (en muchos casos nombran a la tutoría como alternativa pero no ahondan en ella), así como los trabajos de Casco (2007 y 2009) y Carlino (2009) que se centran en los aspectos de filiación académica y alfabetización académica de los estudiantes. También existen una gran cantidad de ponencias que refieren en su mayoría a experiencias institucionales de tutoría muy puntuales, operativas, presentadas en los cuatro congresos específicos sobre tutoría realizados en 2007, 2009, 2010 y 2011. En 2009 también se realiza el Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria que tiene una mesa sobre tutoría; y en los Encuentros sobre “La Universidad como Objeto de Investigación” también se encuentran presentaciones en el tema de tutoría.

Capítulo IV: “La tutoría en las universidades estatales argentinas en 2010”. Este capítulo presenta los casos de tutoría del relevamiento del Programa de Calidad SPU-ME. El relevamiento registró 75 unidades de análisis distribuidas en 34 de las 41 universidades estatales en actividad en 2010. Para la descripción de la tutoría se presenta un mapa de la República Argentina con la distribución territorial e institucional y tablas, gráficos y cuadros con las distribuciones de las variables.

Los datos empíricos van en el sentido de verificación afirmativa de la hipótesis en cuanto que el tipo de objetivo que manifiesta la intensionalidad institucional influye en el grado de acercamiento al estudiante. De tal manera que la estrategia del dispositivo que incorpora al estudiante no lo hace de la misma manera en el conjunto de las instituciones, si bien predomina en los distintos objetivos el grado de acercamiento de seguimiento, este va en aumento según sea el objetivo: apoyo, orientación o integración por lo cual en el objetivo apoyo coexiste con el grado de acercamiento: atención, más bajo, en el objetivo orientación la situación se concentra más en el grado de acercamiento: seguimiento, en cambio en el objetivo integración predomina:

seguimiento y tiende hacia acompañamiento. La hipótesis se especifica con la asociación de la variable de control: manifiesta necesidad de vinculación con otras áreas institucionales ya que en los contextos institucionales donde existe vinculación de la tutoría con otras áreas el grado de acercamiento aumento.

Los tipos de modalidad de tutoría sirven de punto de referencia para aproximarse a las prácticas y conceptualizar los sentidos de equidad de la política y la idea de igualdad que se expresan actualmente en el ámbito universitario. Se observó en la realidad empírica, en el contexto de democratización de la vida universitaria actual, una concentración en la modalidad de tutoría promotora, lo que señala la tendencia a la desactivación de los mecanismos individualizantes, el uso de las oportunidades que se ofrecen junto con redes de contención institucional. Este aprovechamiento ahora depende más de los atributos del grupo inmediato que solo de los individuales.

Por su parte la modalidad remedial permanece pero en menor medida que la promotora, es decir que aún se mantiene en vigencia el mecanismo individualizante y fragmentador en el cual la equidad depende de atributos individuales. Es decir que los logros se sostienen en el mérito personal en relación a las oportunidades que se ofrecen y en las redes de contención institucional. Predomina un sentido de equidad dependiente tanto de los atributos del grupo inmediato como de los individuales, la articulación con la trama social es casi inexistente.

I.5. Marco teórico

Las políticas públicas de equidad y el enfoque de la igualdad

Las ideas arriba presentadas sirven para recortar y dimensionar en el contexto del proceso de democratización universitaria la problemática del acceso. Como fue dicho más arriba, la desigual distribución de recursos económicos y culturales hace a la inequidad, que se expresa en el abandono y en las dificultades en la trayectoria académica. Cuestiones que en el nuevo contexto en transición y tensión son tomadas en cuenta, por lo cual se interviene con políticas públicas de equidad que se implementan a través de la SPU-ME en las universidades estatales.

Se entiende a las políticas públicas como acciones del Estado para cumplir con sus obligaciones de satisfacer las demandas de la sociedad, atendiendo al interés general, a través de instituciones legalmente constituidas y con el uso de recursos públicos (Aguilar Villanueva, 1992a). Las políticas públicas dan la orientación y cierta coherencia al conjunto de las

intervenciones o cursos de acción del Estado o de sus instituciones como las universidades estatales¹⁵.

Las políticas públicas de educación son parte de las políticas sociales que se diseñan básicamente en función de dos objetivos, por un lado, la integración social, dando respuesta a las demandas de la población; y por otro lado para alivianar, contener las inequidades propias de la dinámica capitalista. En el primer objetivo encontramos las políticas de prestación de servicios públicos como la educación, la salud y la seguridad social que refieren a cuestiones de cobertura de tipo universal, en el segundo objetivo están las políticas que apuntan a compensar los efectos de la inequidad social, tanto en el acceso a los bienes mercantiles (por ejemplo: canasta de alimentos) como en el acceso a los servicios públicos que refiere a las políticas compensadoras (Olesker, 2001).

En palabras de Repetto y Chudnovsky (2009: 37):

(...) un conjunto de decisiones y acciones del Estado que se orientan en gran medida en prevenir, reducir y eventualmente tratar el riesgo social. (...) Toda búsqueda de atacar el riesgo social procura estabilizar ingreso, acceso a bienes y servicios y, en suma, bienestar. También puede afirmarse, de modo complementario al enfoque señalado, que las políticas sociales van más allá de enfrentar los riesgos, siendo parte constitutiva de la búsqueda de sociedades más integradas y promotoras de movilidad social ascendente.

En estas decisiones que orientan las acciones se expresa la intencionalidad, producto de una concepción y conocimiento que a su vez produce conocimiento y sociedad. La teoría de los intereses cognitivos de Jürgen Habermas diferencia tres tipos de intereses que sirven de marco para dar cuenta de los sentidos de las políticas universitarias, según Shirley Grundy (1998):

- 1.- Interés técnico: pone en práctica conocimientos para controlar la situación, la cual es dada, se concibe la acción sobre objetos/mundo social, imprime la concepción de la competencia, y la pregunta es ¿qué puedo hacer?
- 2.- Interés práctico: pone en práctica conocimientos para comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él, se concibe la acción sobre otro sujeto/sujetos que constituyen el mundo social, imprime la concepción de la interacción, el consenso, convivir, que implica moral, y la pregunta es ¿qué debo hacer?
- 3.- Interés emancipador: pone en práctica conocimiento para la independencia y la autonomía, es una acción hacia uno mismo y los demás, imprime una concepción de la interacción con responsabilidad social, la crítica, y la pregunta es ¿qué debemos hacer?

Las políticas universitarias democratizadoras avanzaron en la oferta del servicio, es decir, garantizar un mayor espacio para cubrir la demanda de las personas que quieren ser admitidas en la universidad. Y, a la vez, la problemática del acceso llevó a los cuestionamientos respecto de la

¹⁵ Las instituciones universitarias son autónomas y pueden formular sus propias políticas, según Ley 24.521, Título IV, Capítulo 2, Artículo 29: “Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional”.

equidad en la población estudiantil, lo que generó políticas que intentan compensar las desventajas, con acciones destinadas a abordar las dificultades de los estudiantes que provienen de las diversidades de género, etnia, racial, por discapacidad física, socioeconómicas, de ubicación geográfica y lugar de residencia (Rama, 2006).

Las políticas de equidad plantean intervenciones que permitan corregir o eliminar desigualdades a través de la distribución de bienes y servicios para situar a los sujetos en posición equitativa en relación a otros. Las políticas de equidad están en función de generar equidad en determinados recortes, no igualdad, ya que la intervención no es en los puntos de origen de la desigualdad sino una vez que esta se produce (Salas, Pérez Sáinz y Cortés, 2005).

Cuando se habla de inequidad, se hace referencia a diferencias que no se toleran, inaceptables, que pasan un umbral y se las considera injustas y evitables, se entra al campo de las valoraciones éticas y políticas. Cada sociedad y cada grupo social construyen históricamente su concepto de lo inaceptable, lo injusto y lo evitable. La preocupación por la inequidad se restringe a medir patrones de distribución y a plantear la reducción de brechas en aquellas diferencias consideradas injustas y evitables.

Las políticas de equidad admiten la condición de desigualdad y la visualización de su opuesto, la igualdad, que no es la homogeneización, equivalente a construir uniformidad. La homogeneización expulsa lo diferente. No es lo mismo el binomio igualdad-desigualdad que el igual-diferente. La idea de igualdad contiene la diferencia, se trata de una construcción en la cual la diferencia y la identidad tengan un lugar (Martinis, 2005). El binomio igualdad-desigualdad, a su vez, tiene al menos dos sentidos, igualdad-desigualdad naturales e igualdad-desigualdad sociales y este último refiere, según Ansaldi (1995: 19), a que “(la) igualdad, en su sentido moral, es un hecho fundamental de la condición humana: todos poseemos, en principio, la misma dignidad por el hecho de existir”. La tensión se presenta en cómo distinguir la desigualdad social de la natural. Según palabras del autor, “lo igualitario parte de la convicción de que la mayor parte de las desigualdades que lo indignan, y querría hacer desaparecer, son sociales y, como tales, eliminables; lo no igualitario, en cambio, parte de la convicción opuesta, que son naturales y, como tales, ineliminables”.

El debate respecto a la diferencia que implica el binomio igualdad-desigualdad social queda vinculado: bien al tema de las oportunidades que se ofrecen para desarrollar los talentos que son naturales o bien al tema de la distribución del producto social entre grupos de individuos estructuralmente conformados (Salas, Pérez Sáinz y Cortés, 2005). Para autores como Carlos María Vilas, la diferencia es diferencia social cuando tiene entidad social, es decir involucra las relaciones entre conjuntos de seres humanos: sector, clase, nacionalidad, sexo, etnia, religión,

etcétera. No toda diferencia entre individuos es diferencia social. Lo que marca la distinción, para el autor, es la intervención de la estructura del poder, que adjudica efectos disímiles en el acceso a servicios, ejercicio de derechos, etc. En sus palabras (Vilas, 2007: 11): “sin esa referencia a las relaciones de poder, a la subjetivación de estas como ideologías, símbolos y valores y a su objetivación en comportamientos e instituciones, la desigualdad queda reducida a una cuestión de determinados individuos en relación con otros”.

Según como se considere la diferencia, será el sentido de equidad presente en la política que da cuenta de distintas lógicas. Siguiendo a Olivia López Arellano (2004), investigadora mexicana en temas de políticas de salud en la Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco, son posibles tres enfoques:

1.- Las diferencias no son motivo de preocupación, hay personas más capaces y otros menos aptos, la selección y ubicación de cada uno en la jerarquía social es natural. Aquí se privilegia la libertad de elección y se propone construir pisos de oportunidades que cada uno tomará según su decisión personal. La igualdad ante la ley, idea de ciudadanía en tanto libertad de elección, es requisito suficiente para compensar las desigualdades generadas en las relaciones sociales. La diferencia es inevitable. La tutoría en este caso se reduce a ofrecer cursos de apoyo.

2.- La búsqueda de la igualdad desde la concepción de la justicia distributiva basada en la garantía de derechos ciudadanos que pone el énfasis sólo en atenuar desigualdades a través de redistribuir recursos, sin cuestionar el orden social que origina las desigualdades. Incorpora las limitaciones de la idea de ciudadanía en tanto está condicionada por factores sociales como educación, propiedades, ingreso, raza, género, edad, situación en que la ciudadanía queda reducida a un factor formal de igualación. En contextos democráticos implica poner fin a (o limitar) “las pretensiones de circunscribir su ejercicio a determinadas categorías socioeconómicas o biológicas, y desplazó el debate hacia las condiciones efectivas de ese ejercicio; en particular, hacia la extensión del principio de igualdad al terreno de las oportunidades y al acceso a un conjunto amplio de recursos materiales y simbólicos” (Vilas, 2007: 17). El alivio de la diferencia es en el pequeño grupo, es inevitable la diferencia a nivel general. La tutoría en este caso ofrece cursos, talleres, otras actividades con el fin de construir la disposición para el uso de los recursos ofrecidos.

3.- La búsqueda de la igualdad desde posiciones que trasciende la redistribución de recursos. Esta posición cuestiona el orden social en tanto asume que las causas estructurales de la desigualdad social tienen que ver con la organización social y con la apropiación desigual de la riqueza, esta posición incorpora un componente ético y político. La diferencia social es evitable. La tutoría en este caso ofrece cursos, talleres, otras actividades con el fin de construir la disposición para su uso y para la construcción de una sociedad de iguales.

Estos enfoques contienen diferentes ideas de igualdad, se toma como referencia la clasificación que presentan Salas, Pérez Sáinz y Cortés (2005) en una publicación de FLACSO:

1.- Igualdad de oportunidades: apunta a otorgar a todos los individuos acceso a las estructuras de oportunidades, a las instituciones sociales (por ejemplo la universidad), de

manera que puedan desarrollar sus capacidades; los condicionantes del acceso solo son el mérito y el talento individual.

2.- Igualdad de condiciones: consiste en allanar las condiciones de vida (condiciones académicas) de diferentes grupos sociales, de manera tal que estas no se erijan en un impedimento para aprovechar la estructura de oportunidades.

3.- Igualdad de resultados: implica formas de organización social que buscan transformar las desigualdades sociales existentes al inicio de un proceso en igualdades al final de este. Se trata de un marco de acción en el cual, para lograr el objetivo final, es fundamental la intervención pública como elemento correctivo de las desigualdades originales.

Es decir la igualdad de resultados está asociada a la igualdad en las condiciones de origen o igualdad de posiciones (Dubet, 2011). Es una concepción que involucra el funcionamiento de la sociedad en su conjunto, del sistema de poder y económico, que excede el ámbito universitario pero lo contiene.

Equidad e igualdad son conceptos distintos pero interrelacionados. El concepto de igualdad refiere al plano de los valores y postula un proyecto político¹⁶; el de equidad refiere al plano de los recursos en términos procedimentales, ubicándose en el plano de la distribución, definiendo umbrales, y ubicando a las personas en relación a ellos. La vida social requiere de ambos, equidad e igualdad, pero hay variadas formas de combinarlos. Danani (2008: 41) define ambos conceptos de la siguiente manera:

Considerada como valor político, la idea de igualdad es simultáneamente amplia y ciega (en el mejor de los sentidos, el de la incondicionalidad) a cualquier atributo de los particulares. Precisamente por no estar condicionada a esos atributos, en un sentido fundamental podría ser definida como el derecho de todos los seres humanos a ser tratados con idéntica consideración. (En cambio, el concepto de equidad es) (...) la igualdad de oportunidades individuales para la satisfacción de un conjunto de necesidades básicas o aspiraciones definidas socialmente.

A estos debates se los asocia con la defensa de la democratización, posición que transferida al ámbito universitario significa reactualizar la Reforma Universitaria de 1918 en lo que refiere a una universidad emancipadora y libertaria (Gentili, (2011). Como también lo expresa Sidicaro en la presentación del libro *Los herederos* de Bourdieu y Passeron (2003: 10) refiriéndose a la defensa que hace Bourdieu de la educación pública:

cabe señalar que en los noventa en su impugnación intelectual al neoliberalismo, sus análisis relacionales lo mostraron contrario a la interpretación antológica de los sistemas educativos, a los que juzgó necesario resguardar en tanto dimensiones de acceso a lo universal a pesar de operar en la reproducción de las desigualdades.

¹⁶ Esta problemática también está desarrollada en la economía, confrontando la concepción clásica con la llamada economía social. Véanse, entre otros, Mirta Vuotto y José Luis Coraggio.

Eduardo Aponte Hernández (2010), profesor de la universidad de Puerto Rico y miembro de la Cátedra UNESCO de Educación Superior, refiriéndose a la problemática del acceso a la universidad en la región latinoamericana, sostiene que hay que considerar más la idea de igualdad y no tanto la noción de “la adaptación de la diversidad”, ya que esta se apoya en la cultura de la diferencia y relega la idea de igualdad, lo que refuerza la diferencia que es justamente lo que excluye. En el mismo sentido el sociólogo francés François Dubet discute el término de igualdad de oportunidades, al cual considera una trampa que a la vez que posibilita la movilidad, profundiza las desigualdades, puesto que cada uno cosecha los logros de sus esfuerzos, de sus méritos, sostenido en la equidad de la competencia, de tal manera que las desigualdades en las condiciones de vida dejan de ser injustas (tenidas en cuenta) porque cada uno tiene la oportunidad de salir de ellas por el esfuerzo individual. El autor prioriza la idea de la igualdad de posiciones, donde las brechas sociales entre los diferentes sectores se reducen y se constituye un sistema más solidario en contraposición a la igualdad de oportunidades. En palabras de Dubet (2011: 75), “mientras que los ‘derechos adquiridos’ del modelo de las posiciones son ajustados en relación con la riqueza global, las redes de seguridad (igualdad de oportunidades), en cambio, no impiden la profundización de las desigualdades”. A lo que agrega que (2011: 99) “cuanto más se reducen las desigualdades entre posiciones, más se eleva la igualdad de oportunidades: en efecto, la movilidad social se vuelve mucho más fácil”.

No basta con nombrar la igualdad, hay que dar cuenta de ella, sobre todo en sociedades que mantienen niveles importantes de desigualdad. Claudia Danani (2008) sostiene que para lograr la igualdad, es necesario revisar las líneas de políticas y las prácticas al interior de las instituciones desde la perspectiva de la búsqueda democrática en términos de igualdad, ya que el nuevo contexto debe hacer frente a la desigualdad producto del período anterior.

1.6. El enfoque teórico del reproductivismo crítico

Se toma como enfoque teórico para esta tesis la teoría reproductivista en su versión crítica, que considera la potencialidad de la acción educativa en tanto ámbito de disputa. La educación, para los reproductivistas, cumple la función de formar sujetos para reproducir las relaciones sociales capitalistas, reproduce las diferencias, esto lo hace a través de tres dinámicas. Por un lado, forma para el mercado de trabajo. Esto implica el vaciamiento de contenidos políticos y sociales. Por otro lado, implementa mecanismos selectivos, una función diferenciadora del poder discriminador que se traslada de un nivel educativo a otro en una especie de tamiz

meritocrático. Y, por último, la segmentación interna del sistema educativo. La educación, para los reproductivistas, es un mecanismo de imposición de los sectores dominantes con el fin de disciplinar a los dominados.

La perspectiva del reproductivismo crítico concibe que toda práctica social supone un sentido, en el que subyace una intencionalidad que porta una idea acerca del mundo humano. Esta perspectiva introduce la hipótesis de conflicto o la crítica a la concepción mecanicista a través de tres factores, según el texto Juan Carlos Tedesco (1983) que sistematiza las críticas al reproductivismo educativo: (1) el contenido del aprendizaje, muchas veces subestimado en tanto pura “ideología”, puede ser resignificado; (2) el análisis del rol docente: al circunscribir su actividad a la reproducción el docente queda automáticamente atrapado en el rol de defensa de los intereses de los sectores dominantes, pero también puede ser entendido desde la teoría de la resistencia en tanto se incorporan las acciones y la conciencia de los diferentes actores en el análisis; y, finalmente, (3) las demandas populares pueden expresar y generar dinámicas articuladoras con espacios sociales e institucionales. Esta concepción del reproductivismo crítico alberga la posibilidad de la existencia de contradicciones que lleven al enfrentamiento, a la disputa de sentidos. Entre sus referentes en educación están: Freire, Mészáros, Apple, Tenti Fanfani, Puiggrós, Gentili, McLaren, Popkewitz y Giroux. En palabras de Michael Apple (1997: 177), “aun cuando la educación ‘sirva’ para apoyar nuestro actual modo de producción, las razones están muy mediatizadas y encubren algo más que una simple funcionalidad” y es justamente en esta contradicción que se media, se construye, emergen nuevas modalidades, se cambia. Y para encauzar una tendencia democratizadora se requiere un contexto propicio que albergue el componente ético público, que lo asuma críticamente, que tenga la capacidad de pensarse a sí misma como lo propusieron y promocionaron, en el caso de nuestro país, Pedro Krosch (2008a, 2008b) y Pedro Krosch y Claudio Suasnábar (2005).

La educación también es concebida como un aporte para el desarrollo entendido como un proceso de cambio social que tiene como finalidad última la equiparación de las posiciones sociales y económicas. Esta posición, si bien no cuestiona el sistema capitalista ni niega su determinación, pone en cuestión el patrón civilizador, dando cabida a una orientación más ética que involucra el bienestar de los pueblos y la articulación de voluntades al constituir los espacios públicos con participación de las demandas populares. Es dar cabida también a la función productora, y no solo reproductora del sistema educativo. Esta perspectiva, en la presente tesis, se identifica con la profundización de la democratización de la vida universitaria. En palabras de Pablo Gentili (2011: 135):

La excelencia académica tiene que ver, por lo tanto, con la democratización efectiva de las universidades, de las formas de producción y difusión de saberes socialmente significativos, y con la democratización de las posibilidades de acceso y permanencia de los más pobres en las instituciones de educación superior. Todo “proyecto académico” es inevitablemente un “proyecto de vida”, o, si se prefiere, “un proyecto para pensar y construir la vida entre nosotros y con los otros”.

Capítulo II: Antecedentes de la tutoría en la universidad

La tutoría asume con los cambios universitarios de fin de siglo XX un nuevo sentido. El ámbito universitario se caracteriza hoy por: el crecimiento de la matrícula; la complejidad del sistema: diversificación institucional y de ofertas académicas, sistemas abiertos; y una población estudiantil con nuevas condiciones. Un nuevo contexto donde el derecho a la educación es revitalizado, que promueve políticas públicas para garantizarlo, que lleva a replanteos académicos y moviliza a los actores institucionales en sus prácticas.

II.1.- Orígenes históricos de la tutoría en la universidad

La universidad como centro educativo instituyó, desde sus orígenes, la figura del tutor como autoridad que acompaña y guía a los estudiantes en el proceso de formación. El término *tutor*, del latín *tutor*, *-ōris*, según la Real Academia Española tiene seis significados:

1. Persona que ejerce la tutela.
2. Persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura.
3. Defensor, protector o director en cualquier línea.
4. Persona que ejerce las funciones señaladas por la legislación antigua al curador.
5. Profesor privado que se encargaba de la educación general de los hijos de una familia.
6. Caña o estaca que se clava al pie de una planta para mantenerla derecha en su crecimiento.

La terminación *or*, del latín *ōris*, en adjetivos y sustantivos verbales, significa *agente*. Aparece en palabras heredadas del latín: defensor, lector, cantor, tutor.

El verbo *tutelar* significa ejercer la tutela. *Tutela*, del latín *tutelāris*, significa:

1. Que guía, ampara o defiende.
2. Perteneciente o relativo a la tutela de los incapaces.

En el ámbito educativo la tutoría significa, en general, el que vela por, el que tiene encomendado y bajo su responsabilidad a otra persona. En cualquier caso, tutoría supone siempre tutela, guía, asistencia y ayuda mediante la orientación, la asesoría y el seguimiento. La historia de la educación muestra la figura del tutor en los diferentes períodos y presenta a la práctica de tutoría asociada a contextos determinados.

En la antigüedad, el tutor es un personaje sabio de gran prestigio. En la Edad Media, el tutor se mueve en torno a los monasterios. En los siglos XVII y XVIII el tutor pierde su protagonismo. En el siglo XIX surgen nuevas formas de entender la función del tutor que llegará a culminar en el siglo XX, dando la pauta para el tutor del siglo XXI (López Ortega, 2003: 1).

A lo largo de la historia de la educación se encuentran varios términos asociados al de tutor, que se presentan a continuación junto con la definición de la Real Academia Española:

Ayo: (Del gót. *hagja*, guardia). Persona encargada en las casas principales de custodiar niños o jóvenes y de cuidar de su crianza y educación.

Preceptor: (Del lat. *Praeceptor*). **1.** Persona que enseña. **2.** Persona que enseñaba gramática latina.

Mentor: (Del gr. Μντωρ) Mentor, personaje de la *Odisea*, consejero de Telémaco. Consejero o guía.

Instructor: (Del lat. *Instructor*). Que instruye.

Consejero: (Del lat. *consiliarius*). **1.** Persona que aconseja o sirve para aconsejar. **2.** Miembro de algún consejo. **3.** Aquello que sirve de advertencia para la conducta de la vida.

Orientador: Que orienta.

II.2.- La tutoría universitaria en el siglo XXI

La tutoría se concibió como una alternativa estratégica para adecuar la relación entre vida institucional y trayectorias estudiantiles, entre universidad y sociedad. La tutoría, si bien no es una acción nueva en el ámbito universitario, en la actualidad emerge en un contexto de importantes debates que la inviste de renovados atributos: “Su figura parece involucrar tensiones entre viejas y nuevas formas de concebir el aprendizaje, la enseñanza y la misión y funciones de la universidad” (Capelari, 2009: 1).

Fue necesario para abordar el tema de la tutoría considerar la experiencia en Europa, particularmente en España, donde tuvo un gran desarrollo, y en México, donde se instaló en primer lugar en América Latina.

II.2.1. El caso español

España, como miembro de la Comunidad Económica Europea (CEE), participa de la llamada “Convergencia Europea en Educación Superior”, proceso iniciado en el año 1997 en la Convención de Lisboa. Los encuentros regionales de la CEE son importantes espacios de debate donde se elaboran pautas comunes, marcos orientadores para la constitución de un espacio común y armónico de las universidades de la Comunidad. La tutoría es uno de los temas involucrados en los replanteos universitarios.

España promulgó en 2001 una nueva Ley de universidades, que incorpora la tutoría en relación con los nuevos objetivos de formación y calidad del proceso de aprendizaje. En 2002, se realizó un Seminario organizado por la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria en la Universidad Politécnica de Madrid titulado “La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en

la universidad”, producto del cual en 2003 se publicó un libro compilado por Michavila y García Delgado, de la misma universidad, que contiene diez artículos.

Del relevamiento bibliográfico realizado, se observa que existen diferentes concepciones respecto a la educación universitaria. Una refiere al derecho a la educación en la implementación de la tutoría como dispositivo, un servicio que debe dar la universidad, en palabras de Ana María Ruiz Tagle (2003: 60), ex presidenta del Consejo Social de la Universidad de Sevilla, quien sostiene que este servicio está demandado por la sociedad y que es para la sociedad, por tanto es parte de una política de garantía de derecho: “La tutoría es un servicio que la universidad, a través de su profesorado, debe prestar al alumno. Una política universitaria adecuada supondría establecer los mecanismos para garantizar este servicio y su calidad”. Otra refiere a la necesidad de considerar la eficiencia de la universidad, la que se mide en el aprovechamiento al máximo de las potencialidades de cada persona y demás recursos. Según el profesor Narciso García Nieto (2004), del área de educación de la Universidad Complutense de Madrid, la universidad debe contribuir a “rentabilizar este capital”.

También se desprende del relevamiento que las causas de la revitalización de la tutoría en España están vinculadas a los cambios en la educación superior que conducen a considerar que la tutoría es un elemento crucial para hacer frente a situaciones novedosas producto de la época, y se pueden sintetizar en cuatro factores:

1. La masificación. Este factor plantea el problema de la despersonalización, demandando una mayor cobertura en formación universitaria y en interlocutores a quienes dirigirse.
2. La complejidad de la universidad y los requerimientos de calidad. Estos cambios refieren a diferentes órdenes: organización y estructura; cantidad de ofertas de titulaciones; diversidad de planes de estudio, currículo abierto y, por tanto, susceptible de itinerarios formativos alternativos, que incorpora la comparabilidad entre instituciones a través del sistema de créditos.
3. Las dificultades en la trayectoria estudiantil. El elevado número de estudiantes que comienzan y no terminan sus estudios universitarios; que repiten cursos; y que finalizan con mayor tiempo que el previsto por la normativa.

4. Las nuevas características de la condición de estudiante. Nuevos conflictos en la juventud: adicciones, violencia; cambios en su dimensión demográfica: el incremento de las mujeres, de inmigrantes o hijos de inmigrantes, estudiantes de mayor edad; y también incremento del número de estudiantes que compatibilizan el estudio con el trabajo.

También se encontraron coincidencias en la bibliografía española respecto a la potencialidad que tiene la tutoría para estimular la reflexión sobre la institución y sus actores: construir conocimiento, difundir información, capacitar a los docentes en temas que van más allá de los contenidos de las materias para involucrarlos en el proyecto institucional. Su aplicación requiere un cambio importante en la manera de realizar el proceso de aprendizaje, en el cual el estudiante cobra relevancia a la vez que desplaza al docente del lugar de únicamente experto en contenidos. La función de tutor es, según lo expresan los profesores Álvarez Pérez y González Alfonso (2005: 2),¹⁷ de la Universidad de La Laguna de Canarias:

facilitar el logro de las competencias y estimular el aprendizaje autónomo del alumnado. Su rol debe ser ahora el de acompañante, guía del aprendizaje, creador de espacios de aprendizaje, potenciando el “aprender a aprender”, la motivación y el apoyo para que los estudiantes alcancen los objetivos y las competencias establecidas.

El docente tutor adquiere un conocimiento más integral de la vida universitaria: los planes de estudio, la organización institucional y los estudiantes. Según el profesor Joseph Ferer (2003: 68-69), de la Universidad Politécnica de Barcelona: “si este conocimiento se traduce en reflexión autocrítica y, a partir de ella, se generan iniciativas de mejora de la docencia, la acción tutorial incidirá muy positivamente en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje”.

La tutoría está relacionada con la calidad educativa; la innovación pedagógica que implementa permite elaborar acciones de aprendizaje más adecuadas, de manera que se la considera garantía de calidad. Ruiz Tagle (2003), al referirse a la universidad pública como la única que puede abordar la formación integral del ciudadano, expresa que “la calidad de aprendizaje requiere calidad de enseñanza y que no puede haber una enseñanza de calidad sin la incorporación de la técnica de aprendizaje. Enseñanza-aprendizaje debe ser el binomio que presida el proceso de formación”. Hay otras miradas respecto a la calidad en consonancia con la eficiencia empresarial, como la que presenta García Nieto (2004: 17), quien considera la calidad educativa en relación con la satisfacción del cliente / estudiante:

(...) es entendida no solo como eficacia, sino también como eficiencia y funcionalidad. Difícilmente una organización puede ser acreedora de calidad si en ella no se contempla la satisfacción y estima del cliente, en este caso el estudiante universitario, cosa difícil si

¹⁷ En el mismo sentido del replanteo de la función docente, y sobre todo su relación con el estudiante, pueden consultarse los textos de García Nieto, Rodríguez Espinar, Michavila y Calvo, Michavila, Sanz Oro y García Delgado.

en ella no se dan unas adecuadas relaciones interpersonales y de cercanía, de buena acogida, ayuda y comunicación.

Respecto a la finalidad educativa, la tutoría tampoco tiene una orientación unívoca. Existen posiciones que apuntan a la cohesión social, a la construcción de sujetos integrados a un proyecto general colectivo, es el caso de Ángel Lázaro (2003: 122), de la Universidad Complutense de Madrid, quien sostiene:

la tutoría es algo más que la atención de los profesores a los estudiantes y su nivel de acercamiento humano mutuo; la tutoría posibilita la personalización, cercena el ocultamiento de la insolidaridad en la masificación y ahuyenta los desastres del anonimato impersonal en el aprendizaje, baluartes que amenazan a la enseñanza presencial.

En palabras de Michavila y Calvo (1998: 49), de la Universidad Complutense de Madrid:

Su misión más importante, su función principal, no es crear y transmitir la ciencia y la cultura, ni formar para la vida profesional (...) su función principal es, desde nuestro punto de vista, como toda institución educativa, enseñar al ser humano a ser él mismo y convivir con los demás.

Es una perspectiva que construye una propuesta en términos de colectivo y relaciones de solidaridad; en este sentido, el profesor José Raga (2003: 51) de la Universidad Complutense de Madrid, señala el aporte de la tutoría en términos de conciencia social: “Tiene que tener muy en cuenta que la deuda social del universitario deriva del privilegio de serlo, en un mundo en el que todos no lo pueden ser”. Esta posición plantea un acercamiento en el vínculo posibilitando la construcción de sentimientos de pertenencia más allá de lo estrictamente académico. Otra posición refiere a la adaptación social, apunta a la construcción de individuos que ajustan su proyecto individual a las coyunturas, es una visión individualista de la formación; en palabras de Narciso García Nieto (2004: 38):

La enseñanza individualizada es cualquier procedimiento que favorece el aprendizaje de competencias valiosas para el estudiante como individuo y para la sociedad donde participará como ciudadano. Por esta razón, a largo plazo, la enseñanza individualizada tiende a promover también el desarrollo de un aprendizaje autodirigido, enseñando a los estudiantes a ser capaces de tomar decisiones eficaces que dirijan su propia vida y le permitan participar críticamente en una sociedad cambiante.

La tutoría está pensada para que el estudiante entienda el mundo universitario, construya su ubicación en él y adecue su proyecto personal. Todos los autores consultados, al pensar en el estudiante, concuerdan en señalar su centralidad, la importancia de contemplar sus necesidades y expectativas como una de las formas de aumentar la motivación en el aula y la calidad institucional.

La tutoría se entrelaza con las concepciones en la educación superior que contiene la estrategia educativa, con variaciones, como fue señalado más arriba. En un extremo como formación de tipo integral, dirigida a formar personas en lo académico, profesional, personal y social. En el otro extremo, centrada en la enseñanza y la transmisión de conocimientos dirigida a instruir profesionales. Estas concepciones se expresan en los objetivos de la tutoría. Rodríguez Espinar (2004), de la Universidad de Barcelona, detalla los objetivos de la tutoría, que desagrega en una serie de aspectos: el fomento al aprendizaje autónomo, la resolución de problemas, la toma de decisiones, el desarrollo del pensamiento crítico y el trabajo colaborativo y en equipo.

De manera más sintética, Nieto (2004) presenta tres objetivos que se desarrollan a continuación: (1) La formación integral del estudiante, no sólo como profesional sino también como persona: con capacidad de búsqueda y análisis crítico de la información, ya que vivimos en la era de las telecomunicaciones, en la sociedad del conocimiento; preparado para la toma de decisiones y con conciencia de los derechos y deberes que tiene para consigo y con los demás, puesto que convivimos con unos determinados ideales de democracia y libertad. (2) El fomento de la autonomía del estudiante, que le permita aprender durante toda su vida y adaptarse a las nuevas situaciones, ya que nos encontramos ante una sociedad cambiante, a veces a ritmos vertiginosos, en la que algunos saberes y prácticas quedan obsoletos rápidamente y se nos plantea el reto de aprender otros nuevos. (3) El ajuste a las necesidades individuales de cada persona. Entiende en este objetivo la necesidad de tener en cuenta la diversidad, en una sociedad como la actual, que se caracteriza por ser plural, multiétnica y multicultural.

La tutoría, según sea el ámbito principal en que se aplican las actividades, se clasifica, según los autores Rodríguez Espinar (2004), Lázaro (2003), Raga (2003) en: (1) académica: la acción de tutoría se restringe a informar u orientar sobre asignaturas; (2) desarrollo profesional: la acción de tutoría apunta a desarrollar los requerimientos del puesto de trabajo; y (3) desarrollo personal: la acción de tutoría persigue el desarrollo integral del estudiante, abarca ámbitos más allá del estrictamente académico y laboral, e involucra también cuestiones personales.

Una tutoría particular señalada en la bibliografía es la de pares, entre iguales o mentoría. Esta tutoría se considera de apoyo de las tareas del tutor. La idea es que el estudiante de los últimos cursos, por tanto experimentado y conocedor del medio universitario por experiencia personal o con gran dominio de contenidos de determinada materia, puede ser un recurso importante en la acción de tutoría. El tutor estudiante ayuda a ampliar la cobertura de los estudiantes y también se lo considera un medio clave en la construcción de identidad universitaria

(Ruiz Tagle, 2003; Nieto, 2004). La participación de los estudiantes como tutores se considera conveniente porque es una relación entre iguales: ambos son estudiantes, tienen el mismo rol, es una relación más espontánea, informal, despojada de formalismos (Ruiz Tagle, 2003).

Las actividades de tutoría planteadas en general son: información de diferente tipo tanto académica como institucional; formación referida a actitudes, valores sobre todo respecto a la vida universitaria o “espíritu universitario”; y la elección o toma de decisiones, ya sea en lo personal, académico o profesional. Hay autores, como Lázaro (2003), que plantean el aspecto ético-político de la educación e incorporan en la reflexión una mirada social de involucramiento en su construcción y la importancia de tomar distancia de cuestiones como el pragmatismo, utilitarismo e individualismo para asumir un sentido social. Respecto a la cobertura, se ubica a la tutoría en todo el trayecto universitario: inicio, permanencia y finalización.

El tutor es “un docente que tutela la formación humana y científica de un estudiante y lo acompaña en sus procesos de aprendizaje” (Lázaro, 2003: 108). La tutoría está directamente relacionada con la función docente, en la que se prioriza y fortalece una interacción más personalizada entre profesor y estudiante. El tutor requiere de ciertas cualidades, la capacidad de escuchar y no sólo de dictar, explicar y exponer es la disposición básica y condición esencial, también debe contar con una personalidad equilibrada, es decir, madura, sin desequilibrios emocionales, inseguridades, etc; tener sensibilidad para captar y entender los problemas juveniles, es decir, situarse en la perspectiva del joven, no necesariamente para compartirla; y, finalmente, ser capaz de entablar relaciones afectuosas y cordiales con los demás, creando un contexto de confianza y seguridad para el estudiante. La idea es que el estudiante no vea en el tutor un vigilante, un sancionador del cual hay que protegerse. Por el contrario, el tutor es una persona amigable que está para ayudar en el proceso de formación. En palabras de Nieto (2004: 26), “el tutor que amigablemente sepa ganarse la confianza de su grupo de alumnos tendrá en sus manos la mejor arma para estimular, motivar, hacer reflexionar e influir positivamente en las opiniones y actitudes de los estudiantes”.

Cualidades a las que Raga (2003: 46) suma una más: “La acción tutorial exige, por parte del tutor, una actitud previa de salir al encuentro del alumno para que, de forma generalizada y precautoria se rompa, caso de existir, ese divorcio o barrera, del que tanto se ha hablado, entre profesor y alumno”. Para dar cuenta de la tarea y del ambiente que la tutoría requiere para desarrollar sus actividades, Raga (2003: 47) expresa:

Una tutoría bien desarrollada es el marco en el que el alumno se sentirá libre, iluminado y confortado. Es el instrumento de fortaleza ante lo desconocido, es el elemento seguro al que asirse ante el peligro de zozobrar. La tutoría, así contemplada, es una función de asistencia sincera y cercana que se extiende hasta donde el tutelado precise.

II.2.2. El caso mexicano

La bibliografía consultada muestra que a partir de los replanteos de los problemas universitarios, entre ellos las dificultades en las trayectorias académicas de los estudiantes, la tutoría se identifica como un mecanismo apropiado para superarlas. La Universidad de Guadalajara, en su Programa de Tutoría Institucional (2004: 15), sostiene: “Entre los problemas más complejos y frecuentes que enfrentan las Instituciones de Educación Superior del país, en el nivel de licenciatura, se encuentran la deserción, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal”.

Para fines del siglo XX la tutoría se encuentra instalada en las universidades mexicanas. En 1998 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)¹⁸ formula una propuesta para organizar los programas de tutoría. Para Arredondo López (2007: 52), el impulso final lo da el Programa Nacional de Educación de 2001: “El antecedente oficial que determina la proliferación de los programas de tutorías en las Instituciones de Educación Superior mexicanas (IES), se encuentra plasmado en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (en adelante PNE 2001-2006), bajo el argumento de incrementar los indicadores de eficiencia terminal”.

Los documentos de ANUIES se constituyeron en la fuente predominante de este apartado, si bien se integraron otros aportes, debido a que la documentación recopilada de distintas universidades se referencian a ellos, como la Universidad Autónoma de México, Universidad Autónoma de Zacatecas, Universidad Valle de Atemajac, Universidad de Guanajuato, Universidad de Colima, Universidad de Guadalajara y Universidad Autónoma de Chihuahua.

La justificación para la implementación de la tutoría en México se asienta en la calidad universitaria, que se encuentra cuestionada por la expansión, la fragmentación, la disparidad de las instituciones del sistema, la masificación y con ella la mayor diversidad de población estudiantil. La exposición de los propósitos apunta a la reducción de la deserción, el rezago, el abandono y la alta tasa de desaprobación¹⁹. El documento de ANUIES (2001a: 2) promociona la tutoría para apoyar a los estudiantes en su desarrollo integral “de suerte que una elevada

¹⁸ La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior se creó en 1950. Participa en la formulación de políticas nacionales y la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana. Está conformada por 159 universidades e instituciones tanto públicas como particulares de todo el país.

¹⁹ La bibliografía también contiene otras dimensiones de la calidad universitaria como el proceso de investigación, la infraestructura, la formación del cuerpo docente y su práctica profesional docente, entre otras, como se puede apreciar en los documentos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

proporción de ellos culmine sus estudios en el plazo previsto y logre los objetivos de formación establecidos en los planes de estudios”.

La finalidad de la tutoría incorpora un conjunto de aspectos relacionados con la integración a la vida universitaria, la retroalimentación del proceso educativo, la motivación del estudiante, el desarrollo de habilidades para el estudio y el trabajo, el apoyo académico, la orientación y la información (ANUIES, 2001a). Funciones que se sintetizan en dos objetivos:

1. Contribuir a elevar la calidad del proceso formativo en el ámbito de la construcción de valores, actitudes y hábitos positivos, y promover el desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes, mediante la utilización de estrategias de atención personalizada, apoyo y orientación académica.
2. Revitalizar la práctica docente.

Las actividades centrales de tutoría, según Lara García (2002), Ceja Castillo, González Ceballos y Armenta Acosta (2000) y ANUIES (2001a) son tres: (1) seguimiento y apropiación del conocimiento de los grupos de estudiantes, para actuar desde un lugar de mayor comprensión; (2) apoyo complementario, en tanto apuntan a suplir deficiencias anteriores de tipo académico; y (3) atención personalizada para atender varios aspectos tales como orientación vocacional, servicio médico, atención psicológica, becas, créditos, bolsa de trabajo.

La tutoría se presenta en la bibliografía mexicana como una estrategia necesaria si se quiere lograr alcanzar la formación y los conocimientos requeridos por las sociedades actuales. La estrategia se centra en el estudiante, a quien se le ofrece atención personalizada para contribuir a su adaptación al ambiente universitario y al fortalecimiento de sus habilidades de estudio. Esto se puede observar cuando en el documento ANUIES (2001a: 21) se define a la tutoría como “acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, ofrecido a los estudiantes como una actividad más de su currículum formativo, que puede ser la palanca que sirva para una transformación cualitativa del proceso educativo en el nivel superior”.

La centralidad del estudiante se justifica en la masificación que produce la admisión de nuevos estudiantes, portadores de características novedosas que entran en conflicto con la tradición universitaria: condiciones económicas desfavorables, deficiente nivel cultural, bajas expectativas respecto a la educación, incompatibilidad del tiempo dedicado al trabajo y a los estudios, falta de actitud de logro, poco interés por los estudios, deficiente orientación vocacional (ANUIES, 2001a: 5), así como estudiantes de nuevo ingreso,²⁰ lo cual requiere (para lograr los

²⁰ Estudiantes de “nuevo ingreso” son la primera generación de estudiantes universitarios en la familia.

objetivos de formación) una atención especial, un conocimiento del estudiante desde la admisión al egreso e incluso en su paso al mundo del trabajo.²¹

La educación superior tenía en México, según Tiburcio Moreno Olivos (2002) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, un carácter de privilegio, por lo que los estudiantes del nivel superior pertenecían a sectores socioeconómicos y culturales acomodados, con una buena formación inicial y media, y un ámbito cultural y familiar que albergaba su buen pronóstico académico. Hacia fines del siglo XX el contexto social cambió y con él la realidad universitaria. En palabras de Moreno Olivos (2002: 2):

Al democratizarse el ingreso a las IES (Instituciones de Educación Superior), emerge una población escolar masificada, heterogénea, y procedente de clases sociales desfavorecidas, lo que se traduce en grupos escolares que presentan déficit económico, cultural, lingüístico, físico, intelectual, etcétera. La homogeneidad de las aulas es suplida por la heterogeneidad, y aún no está resuelto cómo afrontar esta nueva realidad.

La propuesta de tutoría apunta, según varios autores: García Pérez (2010), Arredondo López (2007), Ceja Castillo, Moreno Olivos, (2002), ANUIES (2001a), González Ceballos y Armenta Acosta (2000), a implementar apoyos, por un lado, al proceso de toma de decisiones relativas a la construcción de su trayectoria formativa, adecuándola a su vocación, intereses y capacidades; y, por otro lado, al desarrollo de una metodología de estudio y trabajo apropiada para las exigencias de la carrera. Finalmente, se promueve el seguimiento de los procesos de aprendizaje y trabajo académico para detectar dificultades y necesidades, y así asesorar o derivar a fin de provocar respuestas adecuadas. A lo que agrega el programa de tutoría institucional de la Universidad de Guadalajara (2004: 17) respecto a la tutoría, y sosteniendo la centralidad del estudiante: “puede ser la palanca que sirva para una transformación cualitativa del proceso educativo en el nivel superior.”

Se remarca la importancia desde la propuesta de tutoría de ANUIES de la articulación de la tutoría con otras áreas institucionales, como las de atención médica y/o psicológica, programas de educación continua, extensión universitaria, instancias de orientación vocacional, apoyo económico a los estudiantes. Se aclara que no se trata de crear una estructura paralela, sino del aprovechamiento de todos los recursos ya instalados. La conformación de equipos y redes de tutores se considera apropiada para el trabajo de tutoría, “a fin de mantener entre los tutores un intercambio constante de experiencias e información, de promoción de apoyos, de realización de eventos, etc. que permitan una constante actualización, evaluación y, por tanto, una mejora continua del trabajo tutorial” (ANUIES, 2001a: 59).

²¹ Cabe aclarar que la idea que subyace en México es la de reformar la universidad de manera integral, y la incorporación del sujeto estudiante es considerada parte del proceso (ANUIES, 2001b).

La tutoría alberga también temas relacionados con la socialización, la pertenencia, en tanto las instituciones de educación superior deben fomentar la integración de los estudiantes a la vida social y cultural, incluyendo en este aspecto los programas deportivos y culturales, el servicio social y actividades similares (ANUIES, 2001a). Con relación a la cobertura de la trayectoria, en México diferencian una tutoría emergente, que es acotada, temporal, y un apoyo permanente, que implica el seguimiento y la orientación.

La figura del tutor es encarnada por un docente que asume la guía del proceso de formación y que está en permanente contacto con las actividades académicas de los estudiantes de manera sistemática. El tutor debe tener un amplio conocimiento de la modalidad educativa, del currículum del área disciplinar en la que efectúa la tutoría, con amplia experiencia académica en general y en la disciplina en particular.

El tutor orienta, asesora y acompaña al alumno durante el proceso de enseñanza aprendizaje, desde la perspectiva de conducirlo hacia su formación integral, lo que significa estimular en él la capacidad de hacerse responsable de su aprendizaje y de su formación (ANUIES, 2001a: 64).

Retomando esta cita, el tutor debe contar con una variedad de cualidades que le permitan mantener una actitud empática hacia los estudiantes, lograr confianza y aceptación, ser tolerante y positivo en el marco de la responsabilidad, ser comprometido con la tarea, respetuoso y mantener la confidencialidad. Su habilidad será la de ser observador, crítico y conciliador. El tutor tiene que identificar los desórdenes de conducta para puntualizar y sugerir alternativas para su resolución. Para cumplir con sus tareas, el tutor tiene que lograr una buena comunicación, interactuar, discutir y consensuar; a su vez, debe mantenerse actualizado respecto de la información institucional y recibir permanente capacitación.

A modo de cierre de los antecedentes en tutoría, según la bibliografía se puede afirmar que la universidad actualmente se encuentra frente al desafío de formar a una gran cantidad de estudiantes. Cabe aclarar que si bien la tutoría se presenta como un dispositivo de la formación universitaria, hay percepciones en contrario dentro del ámbito universitario argentino, que desvalorizan la tutoría, la consideran una pérdida de tiempo, que no aporta, no solo a la formación sino incluso a la retención de los estudiantes, aspectos de la tutoría que no están problematizados en la presente investigación.

La tutoría tiene una definición amplia y múltiple, esta variedad se debe a que asume distintas funciones y multiplicidad de actividades. Para finalizar, se presentan un conjunto de definiciones de tutoría recopiladas y clasificadas según tres aspectos considerados centrales: la

estrategia pedagógica, el conocimiento del estudiante y la importancia del vínculo con el estudiante.

Con relación a la tutoría como un aporte a la estrategia pedagógica:

La tutoría es un método de enseñanza por medio del cual un estudiante o un grupo de estudiantes reciben educación personalizada e individualizada de parte de un profesor. Consiste en la orientación sistemática que proporciona un profesor para apoyar el avance académico de un estudiante conforme a sus necesidades y requerimientos particulares (ANUIES, 2001: 137).

La tutoría, por tanto, es una estrategia pedagógica con la que se pretende apoyar y asesorar a los estudiantes en su proceso de integración, de desarrollo y de formación. Pretende potenciar las capacidades de cada alumno/a, ayudándoles a superar las dificultades que van apareciendo a lo largo del proceso educativo. Por ello, en tanto la tutoría se presenta como una actividad en íntima conexión con la enseñanza, no hay un espacio marcado y delimitado para su desarrollo (Álvarez Pérez y González, 2005: 2).

Es la persona que, a través de la enseñanza, ayuda al alumno o alumna a optimizar sus capacidades y formar su personalidad, mediante el descubrimiento de la realidad y la cultura, de tal forma que pueda vivir satisfactoriamente. Se fundamenta en cuatro elementos claves: (a) ayuda, (b) proceso de enseñanza-aprendizaje, (c) formar personas, (d) vivir satisfactoriamente (Lázaro y Asensi, 1987: 24, tomado de López Ortega, 2003: 6).

Respecto al conocimiento del estudiante:

Puede definirse como el conjunto de conocimientos que permiten la aplicación tecnológica en el ámbito educativo de una serie de principios teóricos que facilitan el diseño, ejecución y evaluación de programas de intervención dirigidos a la producción de los cambios necesarios en la persona y en su contexto, a fin de lograr la plena autonomía y realización, tanto en su dimensión personal como social (Rodríguez Espinar, 1993: 30).

La función de tutoría se fundamenta en la importancia del conocimiento de cada grupo escolar si se desea tener una educación más adaptada a las necesidades y dificultades de los alumnos. Además, se propone el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje, lo cual implica orientar a los alumnos en lo concerniente a las problemáticas de estudio o conductas personales o relacionales (Del Regno, 1997, tomado de Krichesky, 2008: 55).

Acerca de la necesidad de replantear el vínculo con el estudiante:

La tutoría es una interacción en dos sentidos –un proceso de buscar, dar y recibir ayuda–. La tutoría se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos y externos con objeto de resolver las confrontaciones con problemas y ocuparse de esfuerzos de cambio (Lippit, 1986: 1, tomado de López Ortega, 2003: 6).

Involucra al tutor y al tutorado en una relación confidencial y colaborativa que se configura por las siguientes metas que tiene el tutor: (a) ofrecer un punto de vista objetivo, (b) ayudar a mejorar destrezas de resolución de problemas, (c) ayudar a incrementar la libertad de elección de acción del tutorado, (d) apoyar al tutorado en las elecciones hechas, (e)

incrementar la conciencia del tutorado acerca de los recursos válidos para tratar con los problemas persistentes (Aubrey, 1990, p. 3, tomado de López Ortega, 2003: 6).

La intención es que el tutor acompañe durante sus estudios al titular académico en su crecimiento personal y social; así la tutorización es concebida, al menos en teoría, como la capacidad que tiene la comunidad universitaria, y en especial los facilitadores educativos, de ponerse al lado del estudiante en los procesos de “alumbramiento” conceptual, de ayudarles a resolver sus problemas personales, de aprendizaje, de autonomía (Guerra García, 2006: 757).

Junto a propuestas racionalizadoras, los humanos seguimos necesitando un contexto de afectos, de vínculos significativos. Necesitamos un realce de la temáticas que hacen a lo profundo de nuestras relaciones recíprocas, de nuestra conexión con nuestros mundos interiores, con la trascendencia, con nuestras raíces y nuestros ideales, con nuestras preferencias vocacionales y las opciones profundas, con los grandes temas que hacen a la vida digna de vivirse, con los conflictos éticos (...) y toda otra problemática que no puede abordarse solo como contenido meramente intelectual sino como aprendizaje transversal y orientativo, como mensajes explícitos e implícitos que requieren pensarse y debatirse. Como temas formativos, no meramente informativos (Muller, 2007: 21).

Capítulo III: Las políticas universitarias y la tutoría en Argentina

III.1. El contexto regional

El contexto social y su correlato en el ámbito universitario manifiestan cambios que permiten que emerjan problemáticas, a fines del siglo XX, que habían quedado relegadas en etapas anteriores. La década de 1990 fue un momento histórico de cambios institucionales, incluida la educación superior. Estos años significaron, en general, y específicamente para Argentina, según Juan Manuel Abal Medina (2006), la profundización de un modelo económico y político que se enmarcó, en términos generales, en la desregulación del mercado, la flexibilización y la privatización en pos del achicamiento del Estado para reducir el gasto público destinado a gasto social. La desregulación de la actividad económica implicó incorporar otras formas de regulación de lo nacional por la implementación de criterios internacionales a través de la injerencia de los organismos multilaterales de crédito que no solo financiaban sino que también presionaban sobre las decisiones²². Marcela Mollis (2002) plantea que las universidades, a partir de las reformas de los años noventa, comenzaron a ver alterada su identidad como instituciones del saber, hacia la construcción de una nueva identidad que las asemejó al “supermercado”, donde el estudiante se torna cliente, los saberes devienen mercancía y el profesor, un asalariado enseñante.

Un tema resaltado en la bibliografía para este período sobre la educación superior es el cambio en la lógica del financiamiento a través de los dispositivos de las evaluaciones. El modelo de distribución presupuestario se dualiza. Por un lado, se ajustan las partidas destinadas al funcionamiento y, por el otro, se incorporan los programas especiales con recursos extraordinarios condicionados a la competitividad y también se abre la posibilidad a la obtención de recursos propios. Este mecanismo de desregular a través de regulaciones, para algunos autores como Mollis, Borón y Didriksson, entre otros, entra en contradicción con el tradicional funcionamiento de la autonomía universitaria en lo que hace a su funcionamiento tanto académico como político y administrativo.

Para Claudio Rama (2006: 62) la década de 1990 se caracterizó por: la mercantilización y la educación dual en el marco de una estrategia de calidad-costos-cobertura; modalidades selectivas y acceso restringido; un proceso de transformación “debido al incremento de establecimientos privados, a la diferenciación y regionalización de las instituciones, al aumento de la matrícula y a la reducción relativa del peso de la educación superior pública”; y “una significativa diversificación del sector público”.

²² Para un desarrollo de la política económica de la década de 1990, véase Miguel Teubal, 2011.

El siglo XXI comenzó en la región con un proceso de cambio que en nuestro país llegó a un punto de inflexión en diciembre de 2001, que marcó el agotamiento del modelo neoliberal y el inicio de otra política que lleva a plantear viejos y nuevos temas con nuevas o resignificadas concepciones. El concepto de agotamiento del modelo neoliberal está tomado de las producciones que señalan el inicio de una nueva etapa, la postneoliberal (en tal sentido véanse las publicaciones de: Thwaites Rey, 2010; Gaitán, 2009; Fregoso Bailón, 2009; Diniz, 2009; García Delgado, 2006, y en lo específico para educación: Sousa Santos, 2005; Pulido Chávez, 2009a; Sverdlick, 2009; Torres, 2008; Rama, 2006).

Se reactualiza la idea de derecho a la educación incluida la universitaria, entre otros derechos, como servicio público y se implementan políticas para garantizarlo. Hay una expansión del aparato de Estado que deriva del crecimiento de su participación en nuevas problemáticas. Claudio Rama (2006: 140) plantea la Tercer Reforma sosteniendo que frente a los desafíos y exigencias del nuevo escenario se comenzó a implementar un conjunto de políticas públicas de educación superior modificando el rol del Estado, destinadas:

(...) en primer lugar hacia la construcción de una institucionalidad que permita al Estado actuar como regulador del sistema universitario. En segunda instancia, la política pública, dependiendo de lo anterior, se ha orientado a la búsqueda de la calidad académica, el incremento de la cobertura con equidad, al establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad y a la regularización de la internacionalización de la educación superior.

El siglo XXI trae aires de cambios, nuevos gobiernos que marcan la pérdida de la hegemonía neoliberal, un período de cambios en que se instalan nuevos debates en el ámbito universitario y se implementan reformas en las políticas en el marco de la garantía de derechos que apunta al desarrollo de la vida democrática.

El debate universitario

El ámbito universitario inicia el siglo XXI movilizado y con numerosos debates, diversos actores participan en el desarrollo de la cuestión universitaria. Ministros, rectores, otros representantes de gobierno, universidades y organismos internacionales. Se organizan conferencias, encuentros mundiales, regionales y nacionales que producen declaraciones que sirven de punto de referencia para la toma de decisiones, espacio de intercambio donde la concepción de derecho asume una fuerte impronta en el nuevo contexto.

Las temáticas de los debates producto de los nuevos tiempos son diversas. Algunos temas vienen de etapas anteriores, por ejemplo: el derecho, la calidad, la evaluación y otros nuevos como la masividad, la equidad, la responsabilidad social, etcétera. A continuación se enuncian brevemente los temas organizados en tres ítems, sin detenerse en sus contenidos disímiles y su priorización:

La reconfiguración de las instituciones y del sistema de educación superior

Los principales temas giran alrededor de: la finalidad de la educación superior en relación a los cambios productivos y tecnológicos. La autonomía y la libertad de pensamiento no fueron modificadas pero hoy se las discute con relación a la rendición de cuentas, lo que se dio en llamar la autonomía responsable. En referencia a estos temas se instalan con fuerza dos conceptos: pertinencia y responsabilidad universitaria. La pertinencia implica repensar el vínculo universidad-sociedad. Teniendo en cuenta las necesidades sociales, la responsabilidad apunta a la nueva posición de la educación frente a las problemáticas sociales, que pone en juego la dimensión de su compromiso.

La temática de la evaluación de la calidad y la acreditación continuaron y se agregan nuevas, como el fenómeno de la fragmentación, que produce circuitos educativos diferentes y jerárquicos; cambios institucionales como el de las macrouniversidades; cambios en el gobierno universitario, la organización, dirección, supervisión así como en el financiamiento. La internacionalización de la educación superior es un debate centrado en la integración regional, la internacionalización de los procesos de aprendizaje, la modalidad de crédito académico y la movilidad estudiantil y docente.

La función formadora: la docencia y la investigación

Las temáticas giran en torno de la diversificación institucional y de la oferta académica; la explosión de los postgrados y de las carreras cortas; la educación a distancia o virtual; y las editoriales universitarias.

Se debaten también aspectos pedagógicos vinculados a una enseñanza más acorde a los cambios sociales, tanto respecto de sus contenidos como de su modalidad: la flexibilización curricular. Otros temas presentes son la concepción de la educación a lo largo de toda la vida; el impacto de las nuevas tecnologías; y la investigación: no solo en cuanto a su promoción sino también respecto de priorizar nuevas áreas del conocimiento y la multidisciplinariedad.

La promoción de la educación superior

La promoción está referida a la ampliación del sistema y a la expansión del acceso. Dentro de la ampliación del sistema se ubican los debates acerca del derecho a la educación; la consideración de la educación superior como un servicio público; y la democratización del acceso, es decir, el acceso sin discriminación, lo que lleva a temas de diversidad (género, pueblos indígenas, discapacidad, carencias económicas). También se abordan los cambios en la juventud en general y específicamente los que atañen a los cambios tecnológicos. Por último, se incorpora al debate un tema clásico dentro de la educación pero novedoso en el ámbito universitario como es el del abandono, que conduce a la problemática de las dificultades en las trayectorias estudiantiles.

La perspectiva democratizadora de la universidad

El derecho a la educación en el ámbito de la educación superior adquiere relevancia en su tratamiento en la Conferencia Mundial de Educación Superior celebrada por UNESCO en París en 1998. Su declaración final (UNESCO, 1998: 4) abunda en menciones a la democratización del sistema, democratización de las instituciones, democratización del conocimiento, democratización del aprendizaje y también se señala la importancia de tener en cuenta la igualdad de oportunidades educativas en las universidades. Dice textualmente, en su declaración: “En esta perspectiva se enmarcarán *la ampliación y democratización del acceso* a la educación superior y los esfuerzos que traten de promover la equidad en el acceso y la igualdad de oportunidades de éxito en los estudios superiores”.

Sin embargo, en la Asamblea sobre Educación Superior de Berlín, en 2003, aún se mantienen ciertos rasgos asociables a la mercantilización. Allí se declara que la educación es un “bien público” y “global”, que todavía porta la connotación de bien transable (Follari, 2008). Ya para el año 2008 en la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina (CRES) llevada a cabo en Cartagena se declara a la educación superior un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado, que es ratificado en la Conferencia Mundial de 2009 de París, su declaración enuncia la importancia estratégica de este nivel educativo para el progreso de los pueblos, en sus artículos 1ro y 9no establece que:

Art. 1ro. La educación superior, en tanto que bien público, es responsabilidad de todas las partes interesadas, en particular de los gobiernos.

Art. 9no. Al ampliar el acceso, la educación superior debe tratar de alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad. La equidad no es únicamente una cuestión de acceso –el objetivo debe ser la participación y conclusión con éxito de los estudios, al tiempo que la garantía del bienestar del alumno. Este empeño debe abarcar el adecuado apoyo económico y educativo para los estudiantes que proceden de comunidades pobres y marginadas.

No obstante, el derecho a la educación superior es un concepto en tensión. Dias Sobrino (2008: 94) expresa al respecto: “Esta es una amenaza real, habida cuenta de los avances en los acuerdos de los organismos multilaterales, en especial de la Organización Mundial de Comercio (OMC), para definir oficialmente y globalmente la educación como un bien negociable”. Pulido Chávez (2009 y 2010) plantea la misma preocupación. Entonces, la educación superior puede ser entendida como un bien público o un bien de mercado, dos concepciones contrapuestas. Por un lado, la educación como bien público es concebida como un derecho que debe garantizar el Estado a todos por igual, es un servicio público. En tal sentido, la educación forma en valores públicos para la construcción de sociedades democráticas y para aportar al desarrollo socioeconómico. Por otro lado, la educación como bien de mercado es concebida como una mercancía, un bien negociable, al que se accede por el mercado a través de mecanismos de intercambio económico individuales mediados por el dinero: la capacidad de pago determina el acceso. En este sentido la educación es un servicio comercial, que prepara para competir.

El debate no está resuelto en la región y los países están en situaciones diversas.²³ Lo que de todas maneras motorizó un proceso de expansión en términos cuantitativos de instituciones y de matrícula, el fenómeno de la masificación universitaria.²⁴

Los debates dan cuenta de que las universidades están en un proceso de reflexión y diálogo que apunta a cambios de distinto tenor e intenta canalizar las demandas democratizadoras. Sin embargo, estas reformas parecen no cubrir ciertas expectativas. En el informe IESAL-CRES 2008, continuación del informe IESAL 2006, se expresa la idea de que las reformas no son de fondo, ya que no están en debate los perfiles institucionales o las bases epistemológicas que sostienen las reformas en tanto significados, sentidos a construir socialmente. Por su parte, Didriksson (2008: 12) sostiene: “las reformas en curso no son reformas del modo de pensar, sino ajustes técnicos orientados a responder funcionalmente a las diversas demandas. Así, la

²³ Este contrapunto dio origen a al libro: *Espacio público y privatización del conocimiento*, publicado por CLACSO en 2005 donde se lee que hoy conviven las significaciones instaladas en los años noventa, de tinte conservador neoliberal, y nuevas/viejas posiciones de carácter democrático. El libro fue compilado por Pablo Gentili, Coordinador del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (LPP/UERJ), a su vez Coordinador del Grupo de Trabajo de CLACSO Educación, Políticas y Movimientos Sociales.

²⁴ El estudio de la masificación en la región se inicia en los años sesenta y fue abordado por Darcy Ribeiro, Jorge Graciarena, entre otros, y más recientemente por Juan Carlos Tedesco, Joaquín Brunner y Simón Schwartzman.

universidad latinoamericana y caribeña encara hoy fuertes dilemas, tendencias y retos, que debe resolver, considerar y enfrentar”. Lo que pone de manifiesto que el ámbito de la educación superior atraviesa un proceso de cambio, de transición, en el cual interactúan diversas concepciones.

La preocupación académica por la universidad en Argentina

En el proceso de cambio que se produce desde la década de 1990, como fue señalado más arriba, comenzó a establecerse en Argentina, dentro del propio ámbito académico, la preocupación por la universidad como objeto de estudio. Para Krotsch y Suasnábar (2005: 8), el campo de estudio de la educación superior es reciente. Sus condiciones de origen estuvieron ligadas al quiebre de un vínculo histórico, seguro y “benevolente” entre la universidad y la sociedad ocurrido a inicios de los años noventa que, junto a las nuevas condiciones de participación de los organismos internacionales, llevaron a “la ruptura de la tradicional confianza entre el Estado y la universidad, fue condición para la introducción de la evaluación, pero también en nuestro caso para la emergencia de los estudios sobre la universidad”.

En los orígenes de la constitución del campo se encuentran las primeras publicaciones de investigaciones: en 1985, de Daniel Cano, *La educación superior en la Argentina*, investigación realizada en FLACSO/CRESALC/UNESCO; y, de Augusto Pérez Lindo, *Universidad, política y sociedad*, publicada por EUDEBA. En 1995 se realiza el Primer Encuentro Nacional: “La Universidad como Objeto de Investigación”, que se reedita en 1997 y 2002, y sigue en 2004 con el IV Encuentro en conjunto con el I Encuentro Latinoamericano “La Universidad como Objeto de Investigación”, que se reedita en 2007 y 2009. Asimismo, se crean revistas especializadas. A inicios la década de 1990, *Pensamiento Universitario*, fundada por Pedro Krotsch en 1993, y *Universidad Hoy*. Para entonces ya existía la revista *Perspectiva Universitaria*, que se comenzó a publicar luego del golpe de Estado de 1976.

III.2. Las políticas públicas universitarias en Argentina

El sistema de educación superior fue reordenado a partir de la Ley de Educación Superior n° 24.521 vigente desde el año 1995. Los temas novedosos que esta introduce son: la creación de instancias de gestión y coordinación del sistema; la incorporación de un apartado sobre temas de evaluación y acreditación; y las modalidades de financiamiento. Establece un tipo de intervención estatal, que caracteriza al Estado Evaluador²⁵, en la cual el Estado conserva el control general, mediante la definición de políticas en base a criterios de calidad, y asigna recursos, es decir regula a distancia. Lo que Ernesto Villanueva (2008: 5) llama “desregular regulando”, y que caracteriza como:

(...) la creación de organismos vinculados a la gestión de la política universitaria y más específicamente a los procesos de evaluación y acreditación; y la aplicación de nuevos criterios para el otorgamiento de fondos e incentivos a los docentes y las instituciones, esto es, un mayor control sobre el modo en que se usan parte de los recursos destinados al mundo universitario.

También se modificó la organización del gobierno de las instituciones, en cuanto a que ahora las instituciones funcionan agrupadas para la toma de decisiones respecto a las líneas que se consideren necesarias. Para tal fin se actualizó el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), creado en 1985, donde se toman las decisiones de los lineamientos de las políticas que se implementan desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) hacia las universidades. Es decir, son las universidades las que participan en la toma de decisiones tanto en el CIN como en el gobierno de la propia institución. Y para formular y orientar las políticas se constituyen los Consejos de la Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES)²⁶ organizados en siete agrupaciones²⁷.

La introducción del tema de la evaluación se basó en la necesidad de mejorar la eficiencia del sistema por la baja calidad en el producto, entre otras razones, debida a la masificación. Se introducen mecanismos de evaluación y acreditación, así como una serie de programas basados en incentivos económicos y subsidios: el Programa de Incentivo a los Docentes-Investigadores que otorga fondos adicionales, el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECE)²⁸, que introdujeron cambios en los mecanismos operativos para el ejercicio de las

²⁵ Para profundizar en la temática consultar: Krotsch (1995); Bentancur Bernotti (2000) y Rama (2006).

²⁶ Para una descripción del proceso de territorialización de las políticas públicas universitarias ver el artículo de Giselle González (2011) sobre el CPRES Metropolitano.

²⁷ Los siete Consejos de la Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES) son: Bonaerense, Metropolitano, Centro Este, Centro Oeste, Noreste, Noroeste y Sur.

²⁸ El Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECE) fue implementado entre el año 1995 y 2000 aunque su ejecución duró hasta junio de 2003. Estaba destinado a temas variados, como infraestructura, carreras,

políticas públicas. Se concibe la mejora de la calidad como un proceso de las propias universidades a partir de las evaluaciones y procesos de acreditación, para lo cual se creó un organismo especializado llamado Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

En la temática de la mejora educativa, finalizado el FOMECE, se crea en el año 2001 la Comisión de Mejoramiento de la Educación Superior que se centra en temas de articulación de la educación superior en sí misma (debido al diagnóstico de fragmentación por tipos de institución y por niveles de calidad) y con el sistema de educación media. A la vez que comienzan a tener presencia otras problemáticas como: el abandono, la movilidad, los créditos, los ciclos comunes. Para el año 2002 se implementa el Programa de Fortalecimiento de Carreras de Grado, en primer lugar destinado a las carreras de medicina por ser las primeras que entran en proceso de acreditación, debido a lo cual disponen de recursos financieros del Programa. La problemática de las dificultades en las trayectorias académicas de los estudiantes son incluidas en las políticas públicas de mejora educativa, Juan Carlos Pugliese (2003: 13), Secretario de Políticas Universitarias (2002-2003), señala al respecto: “Nuestra responsabilidad está en asegurar la igualdad de posibilidades de acceso y permanencia de los estudiantes, mitigando la influencia del origen social como variable de exclusión. (...) y la eficacia del sistema para capacitar y titular a sus egresados en tiempos razonables”.

Para 2005 se crea el Programa Fondo Universitario para el Desarrollo Nacional y Regional (FUNDAR) por Decreto n° 260, con la misión principal de promover y fomentar acciones universitarias para el desarrollo. El Fondo será financiado con recursos de diversa procedencia: el Tesoro Nacional, créditos externos, cooperación internacional y aportes del sector privado. Los fondos son asignados a las instituciones a través de la presentación de proyectos a las convocatorias²⁹ de los diferentes Programas de la SPU.

Se observa cómo la resignificación de los derechos amplía el espacio público en el ámbito universitario. Sin embargo, para algunos autores como Krotsch, Chiroleu o Gentili, las políticas actuales no llegan a ser de gran envergadura, plantean ambigüedades o expresan tensión, ya sea por falta de voluntad política o por resistencia de sectores de impronta elitista, lo que crea un ambiente refractario a las propuestas democratizadoras.

investigación, métodos de enseñanza y actividades académicas en general, incluido el acceso a bibliotecas e información, así como al fortalecimiento de la organización institucional.

²⁹ El Fondo aclara en su artículo 3°: “Para ello, las instituciones universitarias deberán presentar proyectos en el marco de las condiciones que se establezcan para cada convocatoria. Los criterios a aplicar para la selección de los proyectos tendrán en cuenta su calidad, su consistencia con el proyecto institucional de la universidad e impacto, su pertinencia social y su incidencia potencial para el desarrollo nacional y regional”.

III.2.1. Las políticas de democratización del acceso

La problemática del acceso universitario

Un aspecto a destacar del proceso de democratización universitaria es el crecimiento de la matrícula en América Latina (Ezcurra, Chiroleu, Aponte Hernández, Costa de Paula, Didriksson, Gentili, Mollis, Rama). En palabras de Rama (2009: 174):

En el campo educativo esta evolución comenzó con la masificación de la educación básica; pasó luego a expresarse en la expansión de la educación media y a derivarse en crecientes tasas de aumento de la cobertura de la educación superior conformando el camino hacia su universalización, que se constituye como una de las tendencias más fuertes desde las últimas décadas.

Este fenómeno abre la posibilidad a que sectores antes excluidos ingresen en la universidad. Sin embargo, se observan como contracara dos fenómenos que a la vez se relacionan: el abandono de los estudios³⁰ y la menor participación de los sectores desfavorecidos, es decir que el crecimiento de la matrícula beneficia a los sectores favorecidos.

Siguiendo a Tinto y García de Fanelli, en este trabajo se considera el concepto de abandono y no de deserción. La Coordinación de Investigación e Información Estadística (CIIE, 2008: 2) de la SPU argumenta: “La principal limitante para el cálculo de una medición de la deserción de todo el sistema universitario, está dada en que en la SPU no se dispone de información a nivel de *alumno*, condición necesaria para estudios de cohortes”.

El abandono de los estudios produce una tasa de egreso baja, situación que se problematizó y llevó a indagar en el comportamiento de los estudiantes en la trayectoria, donde se identificaron trabas o dificultades académicas: rezago, reprobación, abandono de materias y repitencia. En nuestro país, hace una década que Ana María García de Fanelli se ocupa de la temática de los estudiantes universitarios. La investigadora señala la importancia del tema del abandono (2005: 3): “concluimos señalando algunas medidas encaminadas a atender uno de los problemas centrales dentro de la agenda de políticas de la educación superior: el abandono de los estudios”. Por su parte, Ana María Ezcurra (2011a: 63) establece que el abandono es producto de un factor dominante y decisivo: “una preparación académica insuficiente en contingentes de población estudiantil amplios y crecientes”. Ezcurra (2011b) caracteriza estas dificultades académicas de “dificultades por desconocimiento”, resultantes de una desigual distribución de capital económico y cultural, que produce condiciones de inequidad. Las refiere a habilidades cognitivas, hábitos académicos como saber estudiar y saber aprender, incluida la planificación,

³⁰ La investigación sobre el abandono fue iniciada por Tinto en los Estados Unidos. Su primer libro sobre la temática, *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, fue publicado en 1987.

organización y aprovechamiento del tiempo de estudio, que lleva al compromiso o implicación del estudiante.

La inequidad educativa está asociada en gran medida al bajo nivel socioeconómico de los estudiantes que se traduce según la investigación de Ana María Ezcurra (2011b) en tres factores claves: estudiantes de primer ingreso (o sea estudiantes cuyos padres tienen bajo nivel educativo o no alcanzaron el nivel superior), bajo nivel de ingreso y, como un factor condicionado por los anteriores, estudiantes trabajadores de tiempo completo.

La participación de estudiantes provenientes de hogares de los sectores más pobres, hijos de trabajadores y sectores populares³¹, es baja en Argentina como en el resto de América Latina, es decir, es baja la presencia de estudiantes del 1er quintil (Anexo estadístico, Gráfico n° 1 y 2). La medición se realiza al clasificar en quintiles a la población estudiantil según la distribución del ingreso. Según Ezcurra (2011a: 63), esta situación se debe a que “los recursos académicos exhiben una distribución muy disímil según condición social”. La autora utiliza una imagen muy ilustrativa: afirma que frente al crecimiento de la matrícula “la presunta puerta abierta” se convierte para los sectores desfavorecidos en una “puerta giratoria” (2011b).

Los dos fenómenos más arriba desarrollados, el abandono y las dificultades en la trayectoria (el rezago y la repitencia) y la menor participación de los sectores sociales desfavorecidos, no son exclusivos de Argentina. Su importancia a nivel regional se registra en el *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, publicado en 2006 por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, UNESCO), donde Luis Eduardo González Fiegehen (2006) señala la preocupación por los fenómenos de repitencia y abandono, el déficit de conocimiento y los problemas de medición. La CEPAL (2008), en el *Panorama social de América Latina 2007*, también advierte sobre la contracara del crecimiento de la matrícula. En ese documento alerta acerca de que las desigualdades en las oportunidades sobrepasan las diferencias de ingreso. Por otra parte, en su último libro, Ana María Ezcurra (2011b) señala como un desafío mundial la igualdad en la educación superior³².

Por lo que se confirma que continuó funcionando, en el contexto democratizador, el mecanismo reproductivista, es decir la reproducción de las inequidades sociales independientemente de la voluntad de los sujetos individuales, lo que produce o mantiene la desigualdad social, dado que existen en el ámbito universitario, en palabras de Rodríguez Gómez

³¹ La problemática de la menor participación de estudiantes provenientes de sectores desfavorecidos está desarrollada para Argentina en las investigaciones de Ezcurra, Costa de Paula, Chiroleu, Delfino.

³² En el mismo sentido se puede consultar: Adriana Chiroleu (2009a) y Aponte Hernández (2008).

(1998: 11), “circuitos privilegiados y desfavorecidos” o “vías ciegas” con escaso futuro. Claudio Rama (2006: 96) reconoce que si bien hay mejoras en algunos aspectos como la calidad, a la vez se “está perdiendo la batalla por la equidad, y hoy el riesgo es que las universidades se estén tornando tan desiguales como sus sociedades”, y agrega (2006: 99) en cuanto a la intervención de factores “intrínsecos” a la vida universitaria, “especialmente en lo que atañe al ambiente monocultural y los mecanismos de acceso, la retención y el egreso de los estudiantes, elementos que coadyuvan a reproducir las desigualdades que están en las sociedades latinoamericanas”. Según Ezcurra (2011b: 9), estos procesos dan lugar a “la reproducción ampliada de una desigualdad cultural socialmente condicionada”, temática indagada por Bourdieu y Passeron (2003: 23) ya en 1964. Para estos investigadores, dentro de los factores de diferenciación, “el origen social es sin duda el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil” y pone en funcionamiento mecanismos de eliminación de los sectores más desfavorecidos.

Las dificultades en la trayectoria académica de los estudiantes hoy tienen una importante presencia en las descripciones de la vida universitaria: ponencias en eventos académicos, evaluaciones institucionales externas de la CONEAU y libros sobre temas de educación superior. La inequidad educativa es uno de los factores en su producción, la mayoría de las veces originada desde la propia institución, mecanismo que Ana María Ezcurra (2011b: 26) llama *inclusión excluyente*:

En suma, la masificación de la educación superior en América Latina, al igual que en los Estados Unidos, supone brechas agudas en las tasas de graduación según status socioeconómico. Entonces, y más en general, a escala global, la hipótesis es que aquel ciclo notable de masificación entraña una inclusión excluyente, según clases y sectores sociales. Es decir, está socialmente condicionada.

Por su parte, Marcela Mollis (2008), investigadora en educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA), describe el mecanismo de *auto-reclutamiento*, por el cual los hijos de los egresados son quienes tienen mayores probabilidades de llevar a buen fin los estudios universitarios. Otros autores lo analizan desde el concepto de *elitismo meritocrático*, como una dinámica que oculta la desigualdad social, ya que los privilegios del saber coinciden con los privilegios sociales que se tienen desde la infancia en el acceso a conocimientos y a una cultura que es condición para la universidad exitosa (Bourdieu y Passeron, 2003). En palabras de Renaut, filósofo francés dedicado a temas de educación superior (2008: 155-156):

(...) los “mejores” serían únicamente, en su inmensa mayoría y algunos casi “milagrosamente”, los “herederos” de aquellos que, detentando el “capital cultural”, ponían a disposición de sus descendientes la posibilidad de adquirir más eficientemente el saber de alto nivel dispensado por la universidad: de manera que la aristocracia universitaria coincidiría finalmente con los poseedores de nuevos

privilegios sociales, los que refieren al acceso, desde la infancia, a una cultura que se constituye de hecho en el prerrequisito –no declarado– de una trayectoria académica exitosa.

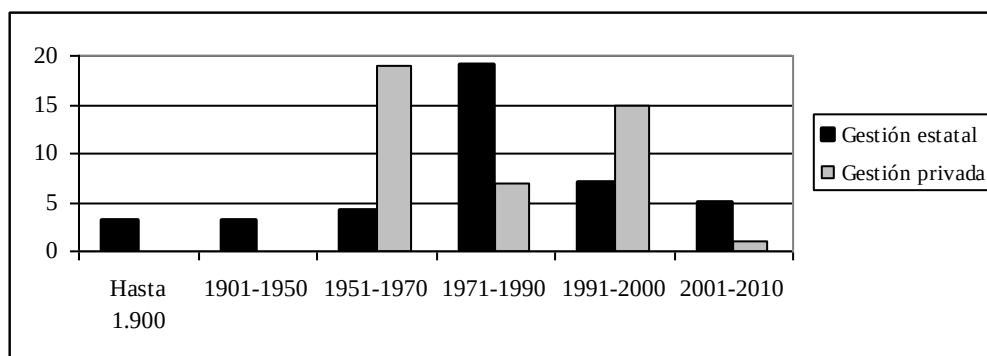
En este contexto, la SPU interviene con políticas dirigidas a garantizar el derecho a la educación, el acceso, lo que motoriza políticas de cobertura de carácter universal y políticas de equidad de carácter compensatorio.

III.2.1.1. Las políticas de cobertura

La creación de instituciones

La creación de nuevas universidades sigue una alternancia entre las instituciones de gestión estatal y privada según período como se puede observar en el gráfico n° 1, para el año en estudio 2010, existe 41 estatales y 42 privadas.

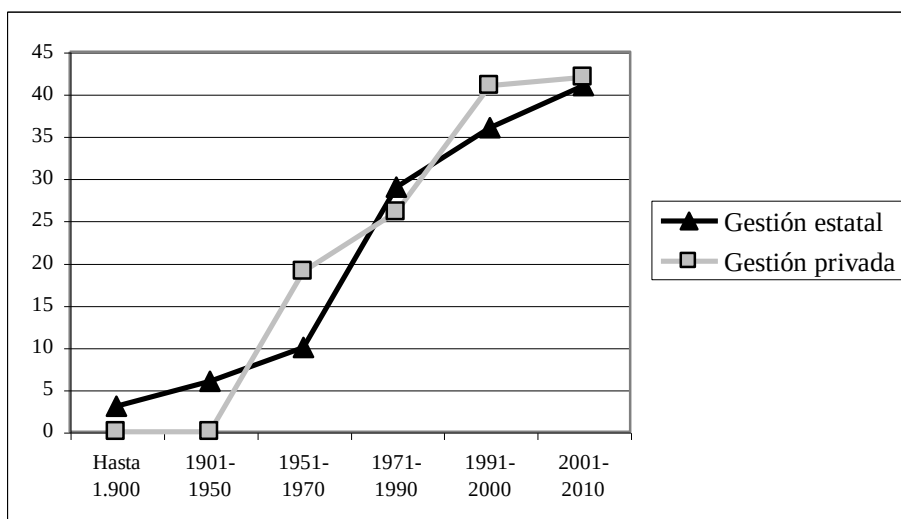
Gráfico n° 1: Cantidad de instituciones nuevas por período según tipo de gestión en Argentina, 1900-2010



Fuente: Elaboración propia en base al Anuario de Estadísticas Universitarias, Argentina 2005 y 2010, SPU-ME.

Se observa en la evolución de la cantidad de universidades, gráfico n° 2, que en el período fundacional y hasta 1950 solo existían seis universidades estatales. Entre 1951 y 1970 surgen las universidades privadas, y superan a las estatales en número: las duplican 10 a 19, respectivamente. Algunos autores califican este período de expansión privatizadora. Entre 1971 y 1990 se revierte el proceso, ya que se suman 29 estatales y solo 16 privadas. En el período 1991-2001, estas vuelven a crecer y a superar a la estatales, de manera que para el año 2000 existen 36 estatales y 41 privadas. Las diferencias se acortan para 2010, 41 y 42 respectivamente, como se puede observar en el siguiente gráfico:

Gráfico n° 2: Evolución de la cantidad de universidades por períodos según tipo de gestión en Argentina, 1900-2010



Fuente: Elaboración propia en base a información del Anuario de Estadísticas Universitarias, Argentinas 2005 y 2010, SPU-ME.

La ampliación de la oferta académica

Para adaptarse a los nuevos requerimientos de formación, se promovió la ampliación de la oferta. Así, mientras que para el año 2005 existían aproximadamente 4.000 ofertas académicas (Anuario 2005) en general, es decir para todo el sistema, para el año 2010 hay unos 5.000 títulos ofertados (CIIE-SPU). El crecimiento y la diversidad de ofertas académicas motivó en el año 2008 la realización del 1er encuentro: “Hacia un análisis de la oferta de títulos universitarios: el panorama nacional y la perspectiva internacional comparada”, organizado por la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU) de la SPU, en la sede del CIN en la Ciudad de Buenos Aires³³.

³³ Para un desarrollo más acabado de la proliferación de títulos universitarios ver Krotsch y Atairo (2008).

La admisión

La Ley Universitaria de 1995 establece que los aspirantes deben cumplir con la condición de aprobación del nivel medio³⁴. Según el artículo 27, las universidades tienen autonomía para definir el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes. Los tipos de ingreso varían no solo por universidad sino también por unidad académica.

A fin de mostrar una descripción del tipo de ingreso utilizado en las universidades estatales argentinas se clasificó, según las categorías de Víctor Sigal (1999), los tipos de ingreso publicados en la guía de Carreras Universitarias de la SPU-ME. Lo que se observa en la tabla n° 2 es que predomina el ingreso restringido con un 39%, le sigue el irrestricto en un 34% de las universidades, a la que se le agregó la categoría mixto con el 27% para los casos en que el tipo de ingreso no es homogéneo al interior de la universidad. Se recuerda que la educación universitaria argentina es gratuita.

Tabla n° 2: Tipo de ingreso a universidades estatales, Argentina 2011-2012

Tipo de ingreso	Cantidad de universidades	%
Irrestringido	14	34
Restringido	16	39
Mixto	11	27
Total	41	100

Fuente: Elaboración propia en base a la Guía de Carreras de Universidades 2011 y 2012, Argentina, CIIIE-SPU (Para mayor desagregación ver Anexo Documentos, Tabla C).

El comportamiento de la población estudiantil

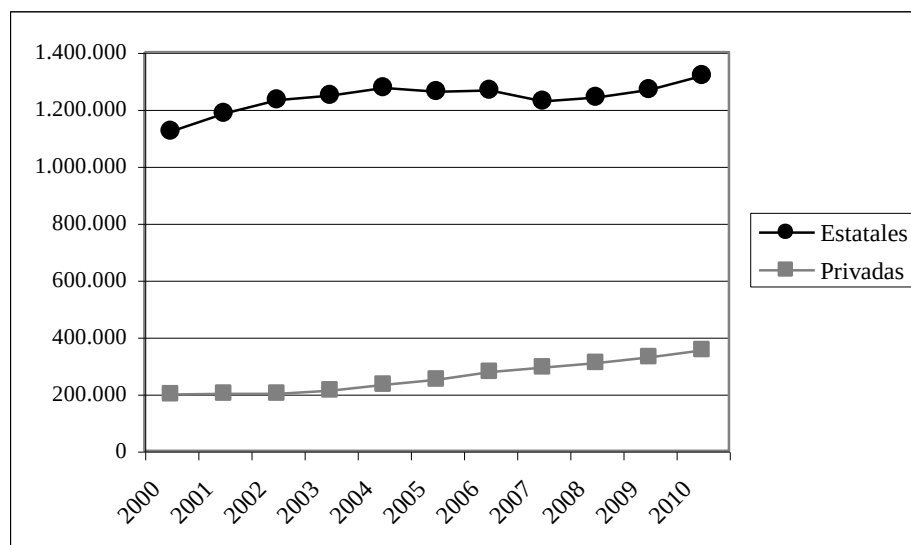
La evolución de la matrícula muestra una tendencia levemente creciente tanto estatal como privada. Sus tasas de crecimiento promedio anual 2000-2010 son 1,8 y 5,8 respectivamente. Lo que marca una diferencia sustancial es que las universidades estatales cubren el 80% de la matrícula, siendo la matrícula estatal de 1.366.237 y la privada de 352.270, lo que suma un total de 1.718.507 estudiantes universitarios en el año 2010. Según la clasificación del tamaño del sistema utilizado por CINDA³⁵ según matrícula³⁶ (Brunner, 2011), Argentina se ubica en la categoría medio grande.

³⁴ En casos excepcionales pueden ingresar personas mayores de 25 años que no hayan terminado el nivel medio, artículo 7 del capítulo 2 de la Ley Universitaria.

³⁵ El Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino, CINDA, se fundó en noviembre de 1971, por iniciativa de la Universidad de Los Andes, Colombia, la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es una corporación internacional sin fines de lucro, integrada por importantes universidades de América Latina y Europa.

³⁶ Categorías CINDA de masificación según matrícula: Pequeño: hasta 150.000; Medio pequeño: 151.000 a 500.000; Medio: 500.000 a 1.000.000; Medio grande: 1.000.001 a 2.000.000; y Grande: más de 2.000.00.

Gráfico n° 3: Estudiantes de títulos de pregrado y grado de las instituciones universitarias según tipo de gestión. Período 2000-2010



Fuente: Anuario de Estadísticas Universitarias, Argentina 2010, SPU-ME.

Para observar el nivel de cobertura lo que se utiliza es la tasa bruta de escolaridad. Si tomamos las categorías de Rama³⁷ (2009), a partir de 2005 Argentina alcanza el nivel de masas ya que supera el 30% de tasa bruta de escolaridad³⁸ (cabe aclarar que se refiere solo al sistema universitario, porque la educación superior para 2010 alcanza el nivel universal, al superar el 50%), como se puede observar en el siguiente cuadro:

Cuadro n° 1: Evolución de la tasa de escolarización de la educación superior y universitaria argentina. Población de 18 a 24 años, período 2001-2010

Tasas	2001	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Tasa bruta universitaria	25,0	33,8	34,6	34,0	34,5	35,2	36,3
Tasa bruta educación superior	36,0	45,0	47,0	46,4	46,9	49,2	50,5

Fuente: Anuario de Estadísticas Universitarias, Argentina 2005 y 2010, SPU-ME.

No obstante la alta cobertura, se observa una baja “eficiencia de titulación” o eficiencia académica³⁹ en Argentina si se observan datos de eficiencia de titulación de otros países de la región (Anexo estadístico, Cuadro n° 1). Para la “eficiencia de titulación”, a falta de información

³⁷ Claudio Rama (2009) actualiza las tres categorías que Trows elaboró en 1974, y desagrega en cinco categorías según la tasa bruta de escolarización: Elite: hasta 14%; Minorías: entre 15% y 29; Masas: entre 30 y 49%; Universal: entre 50% y 84%; y Absoluta: 85% y más.

³⁸ La tasa bruta de escolarización de educación superior se calcula relacionando la matrícula, es decir la totalidad de estudiantes, con la población del tramo de edad 18-24.

³⁹ La eficiencia de titulación “E” del sistema, se define como la proporción de estudiantes “T” que se titula en un año “t”, en comparación con la matrícula nueva en primer año “N”, en el tiempo correspondiente a una duración “d” de las carreras establecidas en los planes de estudios oficiales. Es decir: $E = T(t) / N(t - d) \cdot 100$ (González F., 2006, pp. 159).

en Argentina se realizó el cálculo con datos del Anuario de Estadísticas Universitarias, Argentina 2010. Respecto a las universidades estatales, para 2010 es de 26,5 y el promedio para el quinquenio 2006-2010 fue de 22,6⁴⁰ y también se puede observar en el cuadro n° 2 una tendencia creciente de la eficiencia de titulación a partir del año 2007.

Cuadro n° 2: Eficiencia de titulación de universidades estatales en Argentina, período 2000-2010

	Año										
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Egresados	46.082	47.615	53.996	57.627	62.109	62.567	60.060	60.018	62.468	66.653	68.342
Nuevos inscriptos	283.462	280.504	295.797	291.712	289.537	270.582	257.577	256.900	256.164	276.104	298.483
Eficiencia de titulación					21,9	22,3	20,3	20,6	21,6	24,6	26,5

Promedio eficiencia de titulación 2006-2010	22,6
--	------

Fuente: Elaboración propia en base al Anuario de Estadísticas Universitarias, Argentina 2010, SPU-ME.

En cuanto a la menor participación de estudiantes provenientes de hogares de los sectores menos favorecidos, según los datos más actuales publicados en el Informe 2011 del Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino (CINDA: 168), para 2009 la Argentina tiene un 19% de población estudiantil universitaria del primer quintil de la distribución del ingreso (más pobre) y un 60% del quinto (Anexo Estadístico, Gráficos 1 y 2).

⁴⁰ Cabe aclarar que el tiempo correspondiente de duración, también llamado tiempo teórico, se calculó en base a cuatro años. Si bien hay carreras de mayor duración (cinco años), se establece una suerte de compensación, ya que los datos del Anuario de Estadísticas Universitarias agrupan a los estudiantes de pregrado y grado, y la duración del primero es menor.

III.2.1.2. Las políticas de equidad

Las políticas universitarias de acceso son aquellas que intentan compensar las inequidades, incluyen las políticas no discriminatorias, dentro de las cuales se pueden diferenciar las que apuntan a la diversidad (género, etnia, racial, discapacidad) de las que refieren a la desigualdad social, es decir que afectan sobre todo a los estudiantes de condición socioeconómica en desventaja. A las primeras las encontramos preferentemente en los programas de bienestar estudiantil y becas, a las segundas, en el programa de calidad y también de becas. La SPU implementa tres programas que se presentan a continuación: el Programa Nacional de Becas Universitarias, el Programa de Bienestar Estudiantil y el Programa de Calidad Universitaria.

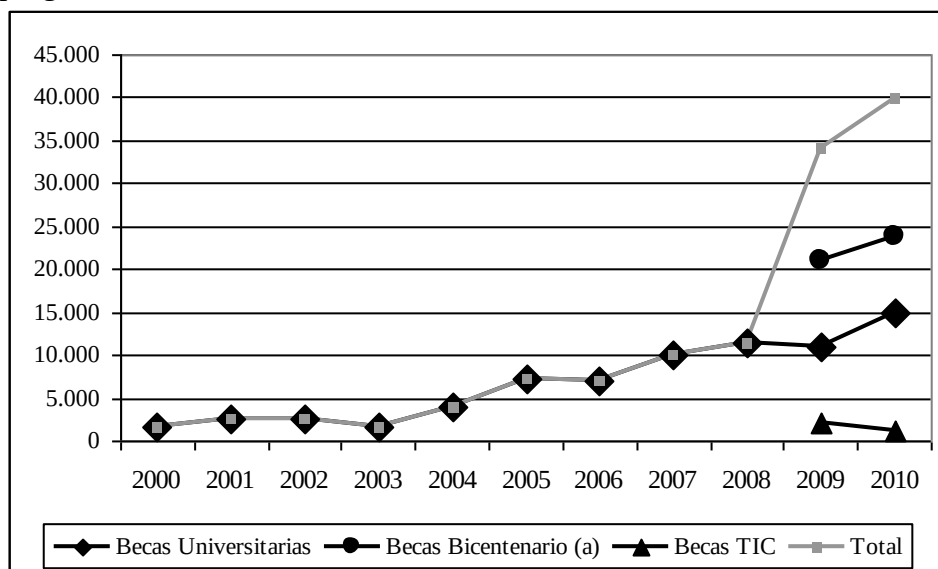
El Programa Nacional de Becas Universitaria

El Programa, creado por decreto n° 464 de 1996, está orientado a estudiantes de universidades nacionales que provienen de hogares de bajos ingresos. La beca es una transferencia de dinero por un tiempo establecido, según determinadas condiciones. También procura promover la calidad a través de la exigencia de un buen desempeño académico, regularidad en los estudios y resultados. En el año 2000, con la incorporación de los subprogramas para discapacitados e indígenas, se intentó reducir los efectos derivados de otro tipo de inequidades. Entre los años 1996 y 2000 funcionó el Programa de Créditos para la Educación Superior, otra alternativa de transferencia financiera con compromiso de reintegro.

Hasta el año 2007, el Programa Nacional de Becas Universitarias constituía el único programa de becas del Ministerio e incluía las carreras de grado de las diferentes ramas de estudio y las de pregrado en informática. A partir del año 2009, empieza a implementarse el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) y el Programa Nacional de Becas de Grado TICs (PNBTICs). Estos programas introducen la distinción de las ramas del conocimiento con el objetivo de procurar elevar la matrícula en las carreras consideradas estratégicas para el país y simultáneamente actuar en términos de equidad social. El PNBB está dirigido a carreras científico técnicas dictadas en Universidades Estatales, Institutos Universitarios Nacionales e Institutos dependientes del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) y del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). El PNBTICs está dirigido a las carreras de grado vinculadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Y el Programa Nacional de Becas Universitarias abarca las carreras de grado no incluidas en los dos programas recién mencionados.

En el siguiente gráfico se puede observar que la cantidad de becas tuvo un crecimiento constante y, en 2009, con la creación de los dos nuevos programas, experimenta un salto exponencial.

Gráfico n° 4: Evolución de la cantidad de becas otorgadas por año de convocatoria según tipo de programa. Período 2000-2010



Notas: (a) Proporción correspondiente a becas universitarias, diferenciando de las no universitarias.

Fuente: Elaboración propia con datos de Estadísticas Universitarias Argentina 2005 y 2010, SPU-ME.

Programa de Bienestar Estudiantil

El Programa procura apoyar las políticas de bienestar de los estudiantes de las universidades estatales. Creado en el año 2003, desarrolla actividades en cinco temáticas: Promoción de la Salud, Discapacidad, Universidades Seguras, Promoción de Trabajo en Red y Deporte y Recreación Universitaria. Para el plan de acción de 2007 se suma la temática de la Promoción de Derechos.

Los contenidos abordados en estos años en las diferentes temáticas son:

- ✓ Salud: antitabaquismo, formadores en salud sexual, ITS y VIH-sida y alimentación saludable especialmente dirigido el tema de los comedores. En 2009 trabajó con la consigna: Universidades saludables o comunidades saludables.
- ✓ Accesibilidad en los ámbitos universitarios: se realizaron reuniones para organizar relevamientos, diagnósticos y la elaboración de propuestas, dirigidos específicamente a temas de discapacidad y seguridad edilicia. En 2011 se incorpora la temática de la Accesibilidad Web en Universidades.
- ✓ Deportes: todos los años se realizan los Juegos Nacionales Universitarios.

En 2010, con la creación de la Comisión interuniversitaria “Discapacidad y Derechos Humanos” (CIDyDDHH), comienza el desarrollo del Taller “Universidad, Educación y Derechos Humanos” en la formación universitaria.

Programa de Calidad Universitaria

El Programa inicia su actividad en el año 2005. Su objetivo principal es promover y mejorar la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación de recursos humanos de alta calidad, tanto profesionales como científicos, en los procesos de producción y transferencia de conocimientos. Respecto al sistema el objetivo apunta a la articulación e integración en relación con las demandas y necesidades de la sociedad en función de la pertinencia y equidad. Y en lo institucional su objetivo es el de fortalecer las capacidades y los mecanismos de gestión. Para llevar adelante estos objetivos el Programa desarrolla cuatro líneas de acción: Proyectos de Mejoramiento de la Enseñanza; Proyectos de Apoyo; Contrato Programa; y Articulación.

1 - Proyectos de Mejoramiento de la Enseñanza

Destinado a las carreras declaradas prioritarias que hayan cumplido el proceso de acreditación llevado adelante en la CONEAU:

- ✓ Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería (PROMEI I 2005 y II 2008).
- ✓ Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Agronomía (PROMAGRO 2007).
- ✓ Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Bioquímica (PROMFYB 2007).
- ✓ Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Veterinaria (PROMVET 2009).
- ✓ Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Arquitectura (PROMARQ 2010).

2 - Proyectos de Apoyo

Se desarrollan teniendo en cuenta los siguientes objetivos generales: formación de recursos humanos en áreas de vacancia; consolidación de actividades de investigación, transferencia y vinculación; y cooperación y articulación interinstitucional:

- ✓ Proyecto de Apoyo a la Formación de Técnicos Informáticos (2007).
- ✓ Proyecto de Intercambio entre Universidades Nacionales (INTER-U 2008).
- ✓ Proyecto de Apoyo para Carreras de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática (PACENI 2009).
- ✓ Proyecto de Apoyo a Carreras de Ciencias Sociales (PROSOC 2008).
- ✓ Proyecto de Apoyo a Carreras de Humanidades (PROHUM 2010).
- ✓ Proyecto de Apoyo para la Implementación de Acciones Complementarias Becas Bicentenario (2009).

3 - Contrato Programa

El programa pretende vigorizar la capacidad institucional. El pedido de fondos debe estar vinculado con la misión de la universidad de manera integral y no con problemas aislados. El

proyecto a financiar debe estar direccionado por objetivos que busquen en forma gradual niveles más satisfactorios en las dimensiones de sus funciones sustantivas, la implementación debe realizarse entre los equipos de los diversos sectores que constituyen la universidad mediante un acuerdo entre partes. El programa permite traspasar los condicionantes presupuestarios de un año, o sea ofrece un marco de previsibilidad para formular e implementar políticas institucionales a mediano y largo plazo.

Cada universidad debe explicitar un Plan de Desarrollo Institucional, formulado y diseñado a través de la realización de evaluaciones institucionales, que integre todas sus funciones, diversos actores institucionales y que cuente con un horizonte de largo plazo. De aquí que se haga hincapié en la política contractual, que a su vez debe estar ligada a la evaluación de la calidad. Por ello las Universidades que aspiren a presentar su proyecto institucional deben haber realizado su autoevaluación institucional y su evaluación externa a instancias de la CONEAU. Por lo cual lo que se financia es el plan estratégico de la universidad. Hasta hoy se desarrollaron cuatro proyectos, dos en el período 2006-2009 y dos en 2010-2012.

4 – Articulación

Refiere a la construcción de una política nacional y federal de afirmación, integración y fortalecimiento del sistema, que facilite el pasaje de los jóvenes hacia el nivel superior:

- ✓ Programa de Articulación SPU-INFD, Instituto Nacional de Formación docente.
- ✓ Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a las áreas de Biología, Física, Matemática y Química; Lengua, Historia y Geografía y Lengua Extranjera.

Dentro de los Programas de Mejora y Apoyo se identifican puntos en sus componentes que refieren a aspectos que son tomados en las propuestas de tutoría. Ellos son: la reformulación de planes de estudio y prácticas pedagógicas, la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la gestión y seguimiento de alumnos y graduados, la mejora de los índices de retención e inserción, el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes y la implementación o consolidación de sistemas de tutorías (Anexo Documentos, Tablas A y B).

Las políticas universitarias apoyan el desarrollo de la tutoría, que está presente entre los componentes de varios de los Programas de Calidad de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) desde 2005. Más recientemente, en la reunión del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), en el 66to Plenario de rectores realizado los días 3 y 4 de octubre 2011 en la Universidad Nacional de Catamarca, se acordó impulsar la instrumentación de tutorías para revertir los altos índices de deserción. La propuesta fue elevada y retomada en el 2do Congreso Nacional de

Sistemas de Tutoría en la Universidad Nacional de Tucumán los días 6 y 7 de octubre de 2011, donde se realizó el 1er Encuentro de Secretarios Académicos y/o sus representantes, quienes elaboraron un documento (Anexo Documento A) que concluye:

Asumimos, por todo lo expresado, el compromiso de llevar adelante este sistema (la tutoría), continuarlo, investigarlo, evaluarlo, bajo el convencimiento de que es uno de los núcleos sustantivos para garantizar la inclusión de todos los sectores sociales en la educación entendida como derecho social y bien público.

En esta transposición de la concepción del CIN a la de los Secretarios Académicos hay un cambio en el discurso. Mientras una apunta a la eficiencia en temáticas cuantitativas de logros de proceso, la otra refiere a temas sociales, la garantía de derecho y la inclusión educativa. Esta tensión también se percibe en los componentes del Programa de Calidad Universitaria. En tanto unos apuntan a la mejora de la gestión académica, mejora de los índices de retención y rendimiento académico en el primer año, otros refieren a la mejora de la enseñanza, de la práctica pedagógica y el seguimiento de los estudiantes.

III.3. Políticas académicas y el dispositivo de tutoría

El sentido democratizador de las políticas universitarias promueve políticas académicas que implementan acciones elegidas para revertir, entre otras, situaciones de inequidad en el acceso. Las políticas universitarias refieren a las orientaciones y estrategias de acción que emanan de las autoridades gubernamentales en relación con la universidad, en tanto que las políticas académicas emanan de los órganos de gobierno de cada una de las instituciones universitarias (Camou, 2002). La política académica se despliega en programas institucionales, por ejemplo de equidad, que implementan acciones, por ejemplo la tutoría, entre otros como becas, orientación vocacional o de estudio, cobertura de salud, etcétera⁴¹.

Un programa implica acciones planificadas, con reconocimiento institucional, con objetivos y actividades claros, integrado a la institución y vinculado a las diferentes áreas, para lo cual requiere de medios y recursos. En palabras de Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2006: 32), “el programa hace referencia a un conjunto coordinado y ordenado de propuestas que persiguen los mismos objetivos (que señala la política) y tienden a la atención de problemas específicos relacionados con algunos de los aspectos señalados (en la política)”. Los programas se utilizan para los niveles centrales que se desagregan o abren en proyectos o dispositivos de aplicación.

⁴¹ Oscar Oszlak plantea que para investigar sobre el rol del Estado, que si bien no es un aspecto central de esta tesis, sí la acompaña, se debe plantear una “visión conjunta y una integración analítica entre los tres niveles de análisis, macro, meso y micro” (2011: 10).

Los términos *políticas universitarias*, *políticas académicas*, *programas* y *dispositivos* aluden a niveles de complejidad y gestión. En estas formulaciones que atraviesan los niveles hay una transposición de intencionalidades en donde intervienen las diferentes concepciones y es en el dispositivo, en esta investigación, donde se va a observar la intencionalidad.

La política académica se despliega en programas institucionales, por ejemplo de equidad, que implementan diversas acciones. Junto a los dispositivos de tutoría, que en 2010 existían en la mayoría de las universidades y que se presentan en detalle más abajo, están otros dispositivos: dentro de los tradicionales, las becas; también se ofrecen beneficios de alojamiento, comedor, materiales de estudio. Como más novedosas está la cobertura de salud o los jardines maternales universitarios para los hijos de los estudiantes, como en las universidades nacionales de Cuyo, Patagonia Austral, Salta, La Plata, Mar del Plata, Catamarca, Luján, San Juan, del Centro de la Provincia de Buenos Aires, algunas regionales de la UTN, entre otras. También las universidades nacionales ofrecen servicios de orientación, por lo general vocacional. Algunas agregan orientación laboral y otras lo denominan orientación estudiantil, por ejemplo en las universidades nacionales de Cuyo, San Juan, Tres de Febrero, San Martín, Gral. Sarmiento, Lanús, La Matanza, del Comahue, Tucumán, Jujuy, Misiones, Río cuarto, Centro de la Provincia de Buenos Aires, Mar del Plata, del Nordeste.

Respecto a estudiantes indígenas existen algunos dispositivos como el de Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), que apunta a lograr que población de las etnias Wichí, Qom y Moqoit ingresen, permanezcan y egresen de la universidad. Tiene cinco líneas de acción: (1) inclusión de alumnos aborígenes al aula universitaria; (2) diseño del profesorado de pedagogía para docentes indígenas de escuelas de nivel inicial, primario y secundario de la provincia del Chaco; (3) actualización y capacitación sobre pueblos indígenas para docentes, investigadores y estudiantes de la UNNE; (4) diseño y ejecución de Proyectos de Extensión en función de demandas de las comunidades y organizaciones de los pueblos indígenas de la región; y (5) promoción y consolidación de equipos de investigación intra e interinstitucionales sobre pueblos indígenas.⁴² Otro dispositivo lo implementa la Universidad Nacional de Cuyo (UNCU); junto a las becas destinadas a estudiantes del pueblo Huarpe se ofrece nivelación académica previa al examen de ingreso y tutorías, así como jornadas de información y ambientación previa a la llegada a la universidad⁴³.

⁴² Para más información consultar revista digital de la Universidad Nacional del Nordeste: <<http://eluniversitario.unne.edu.ar/institucional48.html>> o

<<http://www.unne.edu.ar/novedades/ampliacion/txtdestacados.php?novedadID=1505>>

⁴³ Para más información, consultar Rezaval (2008).

Como una acción más original, la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) creó una Dirección de Inclusión Social. El espacio surge con el objetivo de garantizar el acceso a los estudios en igualdad de condiciones, a todos los sectores sociales, prevé trabajar de manera articulada con otras dependencias e instrumentar un abanico de actividades que favorezcan la inclusión de estudiantes campesinos, estudiantes procedentes de sectores urbanos empobrecidos y, en general, de quienes se encuentren en situación de vulnerabilidad o discapacidad⁴⁴.

La tutoría en Argentina, como fue advertido, está relacionada con las devoluciones de las evaluaciones de la CONEAU a partir de su creación en 1995, en procura de mejorar la calidad universitaria, en especial respecto al abandono y demás dificultades en la trayectoria académica que determinan una baja eficiencia terminal. El debate respecto de la tutoría universitaria en las universidades estatales de Argentina data justamente de mediados de la década de 1990, cuando se comienza a observar la presencia del tema en eventos académicos. El primer registro se encontró en el Primer Seminario Internacional sobre los Sistemas Tutoriales en la Universidad, organizado por la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA), en Buenos Aires entre el 1 y 3 de abril de 1996, donde Alicia Camilioni (citado por Capelari y Erausquin, 2007: 1) en su conferencia inaugural, “La conceptualización de los Sistemas Tutoriales en la Universidad”, consideró:

los “sistemas tutoriales” se plantean como una estrategia idónea para afrontar el tema del Mejoramiento y Evaluación de la Calidad de la Enseñanza y como una responsabilidad de la propia institución.

El debate sobre la tutoría avanza, y en el año 2003 se realiza el II Seminario Internacional: “Los Sistemas Tutoriales en la Universidad”, en la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA, entre el 8 y el 10 de octubre. Para 2004 se registran ponencias en el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano: “La Universidad como Objeto de Investigación” realizado en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT); y también en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: “La Universidad como objeto de Investigación”, realizado en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) en 2006. Luego se realizan congresos específicos sobre tutoría, dos organizados por una institución privada: la Universidad Maza de Mendoza, en 2007 y 2009; en 2009 también se realiza el Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria organizado por la UBA, donde hay una mesa dedicada a tutoría; y finalmente se llevan a cabo dos congresos organizados por universidades estatales, el 1er Congreso Argentino de Sistemas de Tutorías, organizado por la Universidad Nacional del Misiones (UNAM) en Oberá en 2010, con

⁴⁴ Para más información se puede visitar: <<http://www.unc.edu.ar/ingreso2011/inclusion/inclusion-social>>.

cerca de 200 ponencias; y, en 2011, el 2do Congreso Argentino de Sistemas de Tutorías: Su Evaluación, organizado por la Universidad Nacional de Tucumán, UNT en San Miguel de Tucumán, con más de 250 ponencias.

La justificación de la implementación de tutorías en Argentina se asienta, según Borello, Olcese, García (2009), Capelari (2007 y 2009), Capelari y Erausquin (2007), López Ortega (2003), al igual que en los países mencionados más arriba, en los cambios sociales y su impacto en la universidad. Uno de los cambios universitarios es la masificación. Si bien Argentina tiene desde larga data una importante matrícula en comparación con otros países de la región, es hacia fines del siglo XX que el crecimiento vino acompañado del aumento de la heterogeneización de la población estudiantil. Esta nueva realidad universitaria: la heterogeneidad de la población estudiantil, junto con la poca adecuación de la práctica docente y el desconocimiento del sujeto estudiante, son considerados los motivos de las dificultades en las trayectorias académicas de los estudiantes: abandono, rezago, repitencia, bajo rendimiento y escaso número de egresados. Marcelo Krichesky (2008) docente de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires e investigador en temas educativos, sostiene que las actividades de tutoría impactan en la calidad de los aprendizajes y en la gestión institucional si forman parte de una planificación y de un trabajo colectivo de los actores institucionales.

La tutoría implica una multiplicidad de actividades que se centra en facilitar logros, estimular el aprendizaje, guiar en la trayectoria, orientar en las dificultades, crear espacios de interacción (Álvarez y González, 2005; Nieto, 2004). Estas actividades las llevan a cabo los tutores, un rol que comienza a configurarse en el ámbito universitario, ejercido por los propios docentes, otros profesionales que no desempeñan tareas docentes en la institución o estudiantes. Al respecto, Krichesky (2008) plantea una estrecha relación entre la tutoría y la docencia, y una necesidad de articularlas como vía a la resignificación del proceso de formación. El autor caracteriza la tutoría como una alternativa pedagógica ante la complejidad de los nuevos tiempos. Miriam Capelari (2009), de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, investigó el rol del tutor desde la perspectiva de la psicología del aprendizaje y construyó cuatro configuraciones de su función: (1) el tutor como dispositivo remedial que actúa sobre los déficits de los estudiantes; (2) el tutor como orientador, que actúa sobre problemas de integración institucional y de aprendizaje; (3) el tutor como un promotor del aprendizaje, es un articulador en lo académico y pedagógico; y (4) el tutor como una forma especial de ser docente que implementa la concepción de autoaprendizaje; su implementación produce cambios institucionales.

Una cuestión a destacar de la tutoría, novedosa en la universidad, es la centralidad que adquiere el estudiante, en este caso con una mirada puesta en su comportamiento en el trayecto de estudio. La tutoría implementa una variedad de actividades que requieren crear un clima de confianza que mejore las condiciones de aprendizaje y propicie el acercamiento a los estudiantes que en la presente tesis se define como la actividad principal o la estrategia central de la implementación. En las investigaciones sobre la vida universitaria, el sujeto estudiante era considerado solo en su dimensión política. Así, son abundantes los estudios sobre el movimiento estudiantil⁴⁵. La propuesta de tutoría plantea acercarse al estudiante para conocerlo⁴⁶ y fortalecer el proceso de formación⁴⁷. Carlos Alberto Torres, dedicado a los aspectos sociales de la educación en América Latina (2008: 222), considera que el sujeto estudiante es un aspecto central para reflexionar frente a los desafíos del nuevo siglo: “hay una profunda crisis en el entendimiento de cuál es el sujeto pedagógico a educar”. Idea que ya había publicado junto a Adriana Puiggrós en 1997. Saber quiénes son los estudiantes es parte de la función de la tutoría, como se pudo observar en la bibliografía de los dos países consultada. Es de esperar que el dispositivo de tutoría se dé una estrategia de aproximación al estudiante para conocerlo en su quehacer, sistematice información y produzca conocimiento.

La tutoría es concebida, también, como una instancia dinamizadora de la gestión institucional. Las innovaciones no las puede generar por sí sola en el aislamiento, no es un encargo administrativo, formal; por el contrario, el proyecto educativo se genera en la interacción, en el vínculo entre los actores donde se adecuan, ajustan e integran conocimientos y valores a la vida institucional. La elaboración e implementación del proyecto institucional, para Marcelo Krischesky (2008: 66):

(...) se desarrolla como resultado de una construcción de significados compartidos que requiere de una cultura institucional que propicie el trabajo en equipo y que llegue a ciertos acuerdos sobre la identidad institucional, la propuesta y la gestión pedagógica, los acuerdos que a su vez se resignifican en la cotidianidad escolar.

Sin embargo, la vida universitaria y sus prácticas son caracterizadas de aisladas, de cierta pasividad, de individuales y disociadas; es decir, se visualiza una fragmentación de la vida

⁴⁵ Desde las actividades estudiantiles prerreforma del 18, conocidas como “las reformas antes de la reforma”, los estudiantes universitarios se constituyen en sujetos políticos. En nuestro país existen investigaciones sobre el movimiento estudiantil de 1871, 1903, 1904 y 1905 hasta la actualidad.

⁴⁶ A modo de ejemplo, Mario Toer, sociólogo e investigador de la Universidad de Buenos Aires (UBA), realiza en 1985 una encuesta a los estudiantes universitarios ya que se encuentra con la evidencia de que no existen datos empíricos acerca de cómo son. A partir de 1988 la UBA realiza censos específicos a estudiantes cada cuatro años. Para mayor información véase Mario Toer (1990), *Cómo son los estudiantes. Perfil socioeconómico y cultural de los estudiantes de la UBA*, ECA-Catálogos, Buenos Aires y Mario Toer (1998), *El perfil de los estudiantes de la UBA. El trabajo, la política, la religión, los medios*, EUDEBA, Buenos Aires.

⁴⁷ Si bien se escuchan versiones que afirman que la tutoría da un tratamiento demagógico o clientelar a los estudiantes o los infantiliza, estas posiciones no se encontraron en la bibliografía.

universitaria más o menos intensa que facilita la segmentación de las áreas institucionales (Krotsch, 1994 y Ezcurra, 2007). El proceso de democratización aspira a la innovación organizacional, esto es: la interacción de los actores, la construcción de vínculos, la producción de conocimientos institucionales significativos, la instalación de valores, es decir, aspira a la integración institucional. Las acciones aisladas no generan nada a nivel institucional, sino que reproducen lo dado. En palabras de Marcelo Krischesky (2008d: 66):

(...) el proyecto educativo no resulta un trámite administrativo meramente formal como a veces puede ocurrir, sino que, por el contrario, se desarrolla como resultado de una construcción de significados compartidos que requiere de una cultura institucional que propicie el trabajo en equipo y que llegue a ciertos acuerdos sobre la identidad institucional, la propuesta y la gestión pedagógica, los acuerdos que a su vez se resignifican en la cotidianidad escolar.

De tal manera que los sentidos expresados en la formulación del dispositivo de tutoría están relacionados, también, con la inexistencia de vinculación con las áreas institucionales, es decir que la problemática de las dificultades en la trayectoria académica de los estudiantes esté involucrada en sus diferentes áreas. Sin embargo, por lo investigado, la implementación de la tutoría quedó en gran medida en los contornos de la vida institucional, como lo expresa Ezcurra (2007: 37): “la mayoría de los esfuerzos transcurre en los márgenes de la vida institucional y que, por lo tanto, no ocupa un lugar central en esa experiencia académica, en su núcleo. Así pues, innovación marginal y no transformación sustancial”⁴⁸. En una publicación reciente la autora (2011b: 46) enfatiza esta posición considerándolas “innovaciones periféricas”, “iniciativas accesorias” o “mudanzas marginales” que frenan los cambios sustanciales, “aproximaciones encubridoras”, “una perspectiva que, como vimos, protege el *status quo* institucional ya que oculta el rol crítico de las organizaciones”.

⁴⁸ Cabe aclarar que frente a este diagnóstico Ezcurra postula la urgente necesidad de dirigir la mirada al aula, y en esto queda implicada la práctica docente.

Capítulo IV: La tutoría en las universidades estatales en Argentina, 2010

La descripción de la tutoría se elaboró en su totalidad con los datos del relevamiento de tutoría realizado por el Programa de Calidad de la SPU respecto al año 2010. El procesamiento de los mismos se realizó en exclusivo para la presente tesis.

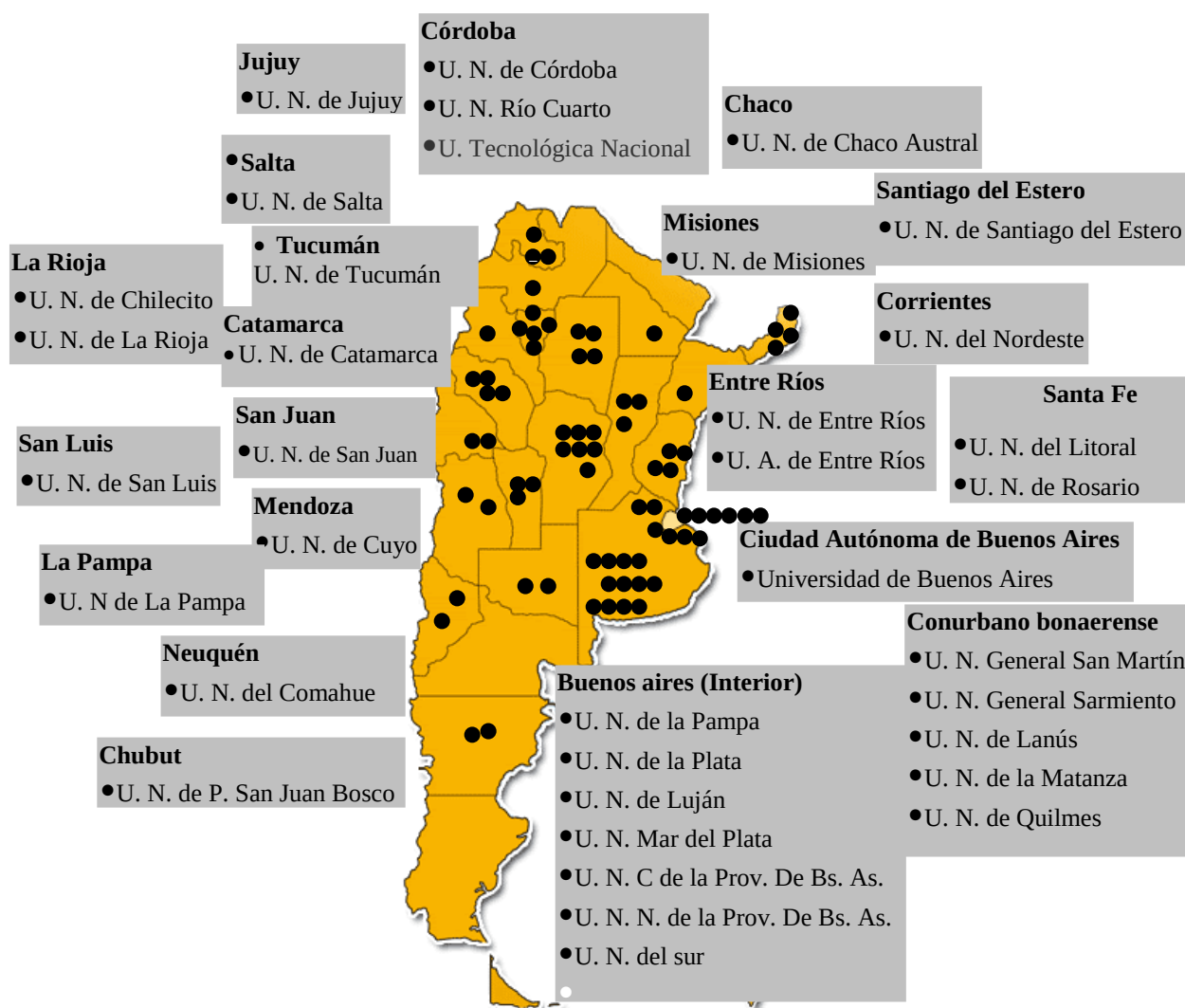
IV.1. Análisis y construcción de la significación social de la tutoría

El relevamiento recopiló 75 casos de tutoría de 34 universidades⁴⁹, es decir del 83% de las instituciones existentes en 2010, que son 41 (Anexo Estadístico, Tabla nº 1).

Su distribución territorial e institucional se puede observa en el siguiente mapa:

⁴⁹ Como fue introducido en la presentación, a partir de otras fuentes (Anexo Estadístico, Tabla nº 1) se sabe que hay experiencia de tutoría en 39 universidades estatales solo de dos no se tienen evidencia de tutoría que son: Universidad Nacional de Río Negro y la Universidad Nacional de Villa María.

Mapa: Distribución de los casos de tutoría por universidad según jurisdicción territorial, Argentina 2010



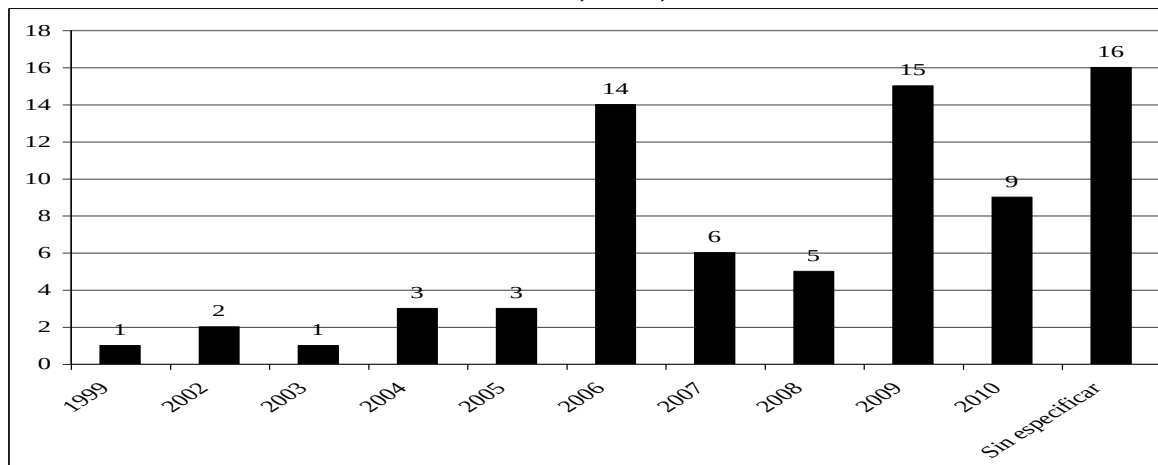
Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento de Tutorías 2010 realizado por el Programa de Calidad Universitaria de la SPU.

Una primera observación es que la implementación de tutorías es independiente de las características de la institución: existen tanto en universidades nuevas como tradicionales, grandes de 300.000 estudiantes o chicas de 2.000 estudiantes, ubicadas en grandes ciudades como en ciudades de menor tamaño.

De las 75 tutorías registradas en el relevamiento solo el 79% registra año de creación . De las cuales solo una inicia su actividad en el año 1999, para el año 2005 se crean nueve más, un total de 10 casos. A partir de 2006 comienzan a crecer, fecha que coincide con el inicio de la implementación del Programa de Mejora de la Enseñanza de la Ingeniería I (PROMEI). Otro importante incremento es del año 2009, cuando comienza el Programa de Apoyo para Carreras de

Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática (PACENI). En el período 2006-2010 se crea el 65% de los casos; al 2005 solo existía el 13%. Es decir que para el año 2010 el 65% de los casos de tutoría no supera los cuatro años de antigüedad.

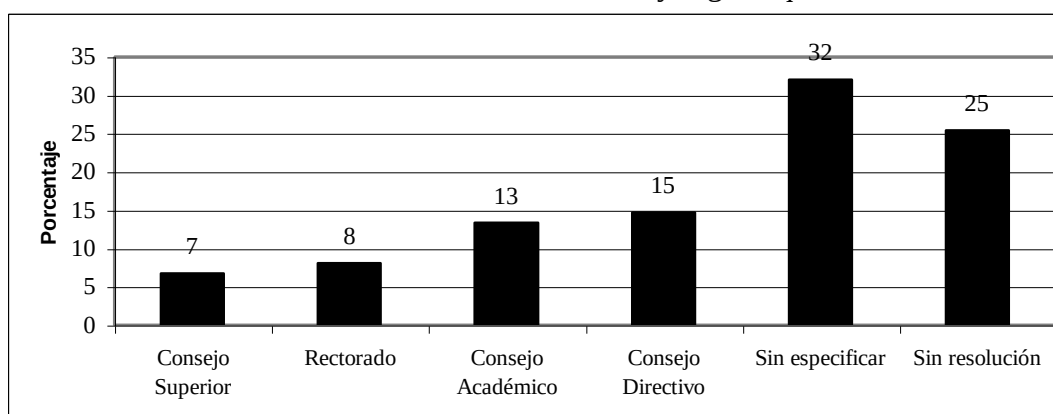
Gráfico n° 5: Año de creación de las tutorías, 2010, en absolutos



Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento de Tutorías 2010 realizado por el Programa de Calidad Universitaria de la SPU.

En relación al reconocimiento institucional de la tutoría, se puede observar en el gráfico n° 6 que el 75% cuenta con resolución de creación, aunque el 32% no identifica el órgano que lo dictaminó. Del 43% que sí lo hace, le corresponde el 15% al Consejo Directivo, le sigue en orden decreciente el Consejo Académico con el 13%, el Rectorado con el 8% y finalmente el Consejo Superior con el 7%.

Gráfico n° 6: Existencia de resolución de creación y órgano que dictaminó, 2010, en porcentajes

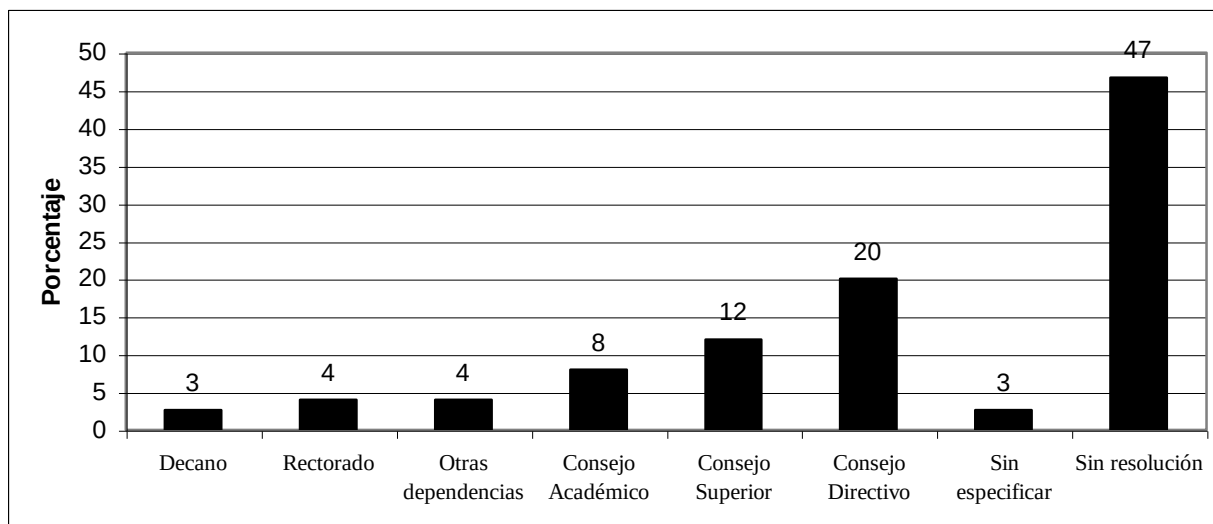


Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento de Tutorías 2010 realizado por el Programa de Calidad Universitaria de la SPU.

Al avanzar en el reconocimiento institucional se registra que la mitad, 53%, tiene resolución de reglamentación, de las cuales solo el 3% no identifica órgano que dictaminó; del

46% que sí lo hace, el 20% le corresponde al Consejo Directivo, le sigue en orden decreciente el Consejo Superior con el 12%, el Consejo Académico con el 8% y con menores porcentajes otras dependencias, Rectorado y Decano.

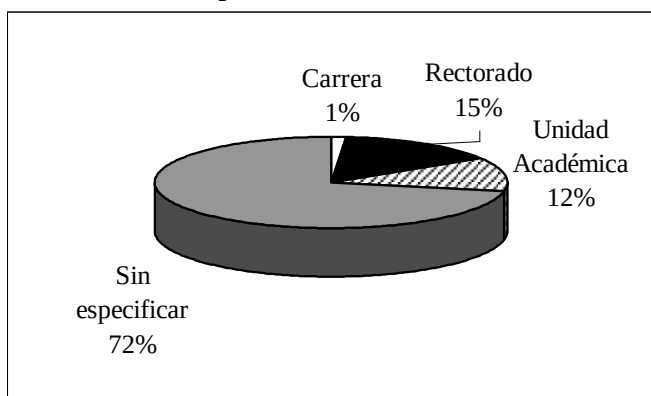
Gráfico n° 7: Existencia de resolución de reglamentación y órgano que dictaminó, 2010, en porcentajes



Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento de Tutorías 2010 realizado por el Programa de Calidad Universitaria de la SPU.

Si bien el 75% de los dispositivos de tutoría tiene resolución de creación y el 53% de reglamentación, sólo el 28% identifica área de dependencia: 15% Rectorado, 12% Unidad Académica y 1% Carrera.

Gráfico n° 8: Dependencia institucional, en 2010, en porcentajes

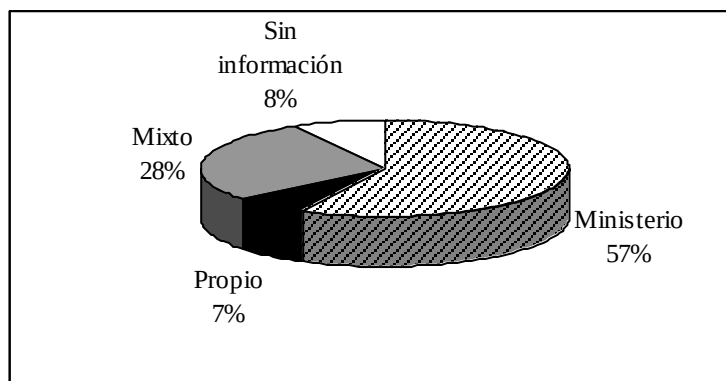


Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento de Tutorías 2010 realizado por el Programa de Calidad Universitaria de la SPU.

Lo que llama la atención también, es que si bien hay un 15% de tutorías cuya resolución de creación, y un 20% cuya resolución de reglamentación, provienen del Consejo Directivo, solo el 1% identifica a la Carrera.

Respecto del origen del financiamiento, se observa en el gráfico siguiente que el 85% de las tutorías recibe recursos del Ministerio de Educación (ME). El 57% de ellas lo obtiene solo del ME y el otro 28% cuenta además con recursos propios, lo que está categorizado como fuente mixta. Las universidades financian el 35% de las tutorías, y de ellas el 7% tiene exclusivamente recursos de la propia universidad.

Gráfico n° 9: Origen del financiamiento, 2010, en porcentajes



Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento de Tutorías 2010 realizado por el Programa de Calidad Universitaria de la SPU.

La cantidad de fuentes varía por institución, en la tabla siguiente se observa que casi el 50% tiene 1 fuente y baja el porcentaje a medida que aumenta la cantidad de fuentes. 2 fuentes con el 20%, 3 con el 19%, el 4% de los casos cuenta con 4 fuentes y el 1% 5 fuentes.

Tabla n° 3: Cantidad de fuentes de financiamiento por universidad, 2010

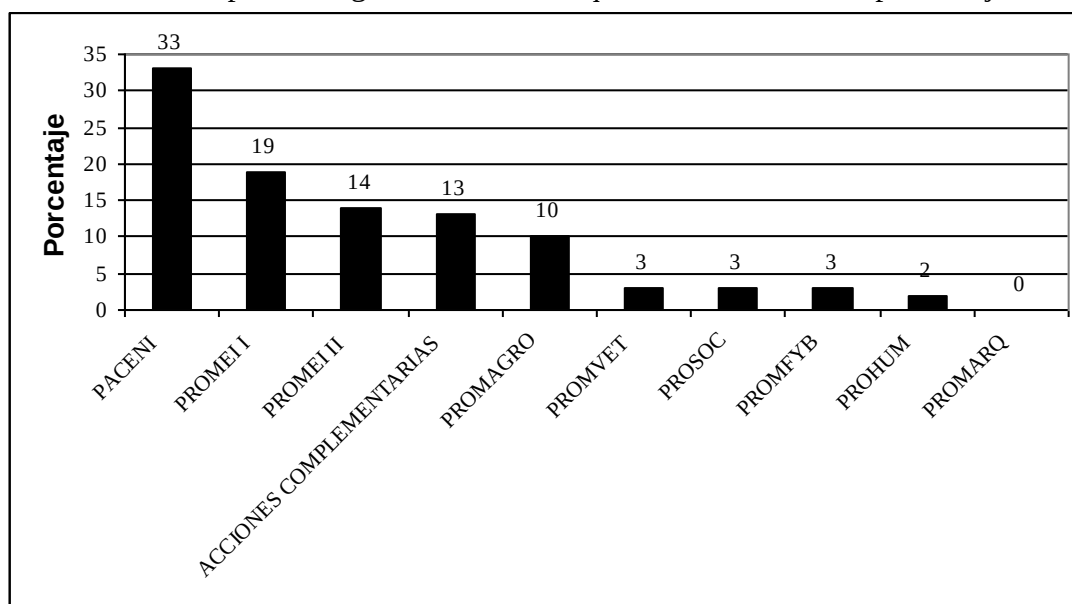
Cantidad de fuentes	Absoluto	%
⁽¹⁾ 0	6	8
1	36	48
2	15	20
3	14	19
4	3	4
5	1	1
Total	75	100

Nota: (1) Cero cantidad de fuentes corresponde a los casos “sin información”.

Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento de Tutorías 2010 realizado por el Programa de Calidad Universitaria de la SPU.

El 85% de los casos cuenta con fondos del Ministerio de Educación, a continuación se presenta su distribución según el tipo de Programa de Calidad de la SPU que financia:

Gráfico n° 10: Tipo de Programa de Calidad que financia, 2010, en porcentajes



Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento de Tutorías 2010 realizado por el Programa de Calidad Universitaria de la SPU.

Predomina en la financiación de tutoría el Programa PACENI, con un 33%, y le siguen en importancia PROMEI I, con el 19%, y PROMEI II, con el 14%. El resto de los programas participa con porcentajes menores.

Así como hay variada cantidad de fuentes por institución, también hay variedad en la cantidad de casos de tutoría por institución, en la siguiente tabla se presenta su distribución:

Tabla n° 4: Cantidad de casos de tutoría por universidad, 2010

Cantidad de casos	Absoluto	%
1	10	29
2	15	44
3	4	12
4	2	6
5	3	9
Total	34	100

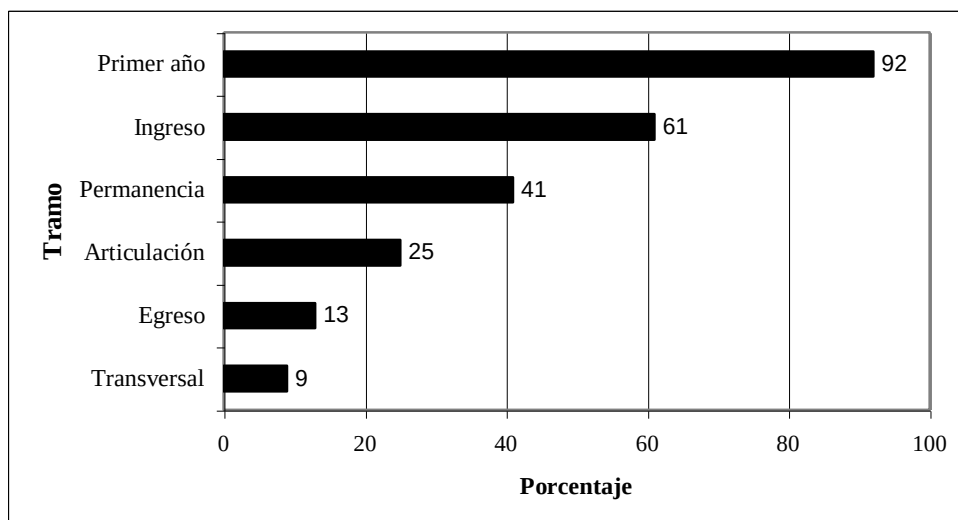
Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento de Tutorías 2010 realizado por el Programa de Calidad Universitaria de la SPU.

Cerca de la mitad, el 44%, de las instituciones tiene 2 casos de tutoría, el 29% solo 1 caso, se reduce al 12% con 3 casos y a porcentajes menores con 4 y 5 casos.

En relación al tramo que cubre la tutoría, se puede observar que el punto de partido es donde se concentran, el 92% lo hace en el primer año y el 61% en el ingreso. Esto coincide con el

diagnóstico de Ezcurra (2011b) que señala como tendencia mundial: el primer año del grado es un tramo crítico. De los 6 casos que no tienen tutoría en el primer año, cinco tienen de permanencia (que son las tutorías que involucran toda la trayectoria), no incluye ingreso.

Gráfico n° 11: Tramo que abarca, 2010, en porcentajes ^(a)



Nota: (a) Al ser una pregunta con respuesta de opción múltiple se procesó cada categoría por separado.

Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento de Tutorías 2010 realizado por el Programa de Calidad Universitaria de la SPU.

Por su parte, la tutoría de permanencia representa un 41%, que se reduce en forma notable en la tutoría de articulación con el nivel medio, a un 25 %. Menor porcentaje tienen aun las tutorías de egreso, aquellas referidas a las últimas materias, trabajo final y/o transición al mundo del trabajo⁵⁰, con un 13%, y la tutoría transversal, con el 9%. Esta última no está destinada a un momento específico de la trayectoria, como las anteriores mencionadas. Se trata, por lo general, de tutorías disciplinares, por ejemplo en inglés, o tutorías en lectoescritura académica.

En función de lograr aproximarse a dimensionar la envergadura de la tutoría se presentan las magnitudes de los equipos y la cantidad de tutorandos. Cabe aclarar que se tomó la precaución de considerar solo los casos que cuentan con información. Los equipos de tutoría están formados en su totalidad por coordinadores y tutores, y alrededor del 50% también tienen referentes de tutoría, un cargo intermedio. El promedio de tutores por institución es 22, tomando el total de los 67 casos que tienen información.

⁵⁰ Vale aclarar que en relación a la transición al mundo del trabajo existe el Programa de Pasantías, que cuenta con los llamados *docentes guías*.

Tabla n° 5: Constitución de los equipos de tutoría, 2010

Tipo miembro del equipo	Cantidad de casos con información	Cantidad de miembros
Coordinación	* 74	161
Referentes	42	157
Tutores	** 67	1.517

Notas:* Un caso no especifica cantidad.

** Ocho casos no especifican cantidad.

Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento de Tutorías 2010 realizado por el Programa de Calidad Universitaria de la SPU.

Respecto a la pregunta de la encuesta por la cantidad de tutorandos, se aclara que solo 34 casos la contestaron: el 45% del total, que suma 28.215 tutorandos y cuyo promedio por institución es de 688; al relacionarlo con el promedio de tutores por institución, presentado más arriba, se establece un promedio (de promedio simple) de 31 tutorandos por tutor. En función de aproximarse a la cobertura del dispositivo, se realizó un ejercicio en que se relacionó el total de tutorandos relevados, que corresponde al 45% de los casos de tutoría, con el 45% de los estudiantes de las universidades estatales, 592.254 (total 1.316.112), resultando un 5% y en relación al 45% de los nuevos inscriptos 134.317 (total 298.483) ya que el punto de partida tiene preponderancia, se establece una cobertura del 21%. Se presenta a continuación el detalle por universidad:

Tabla n° 6: Universidad según cantidad de casos de tutoría y tutorandos, 2010

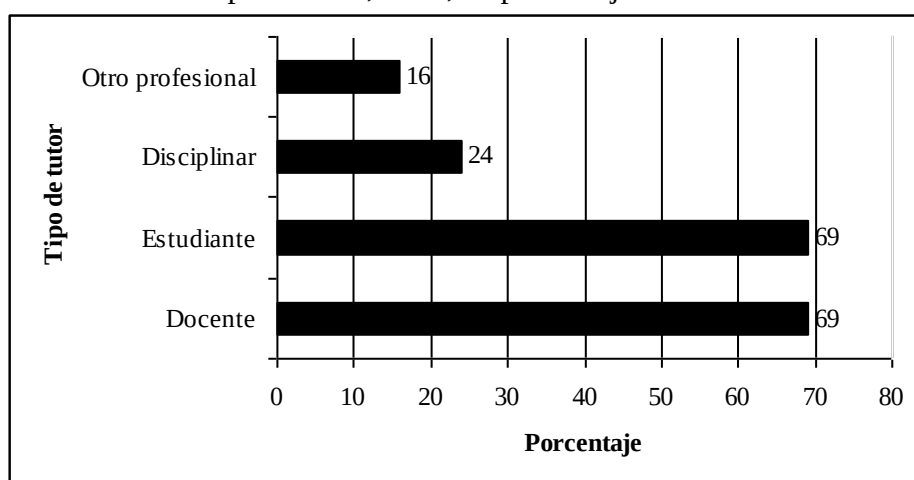
Casos por universidad	Cantidad de casos de tutoría	Cantidad de tutorandos
Autónoma de Entre Ríos	2	x
Buenos Aires	5	5555
Buenos Aires		1557
Buenos Aires		900
Buenos Aires		900
Buenos Aires		134
Catamarca	1	130
Centro de la PBA	2	x
Chaco Austral	1	x
Chilecito	1	300
Comahue	2	85
Córdoba	5	113
Córdoba		10
Córdoba		10
Cuyo	2	1500
Entre Ríos	2	20
General San Martín	2	1894
General Sarmiento	2	862
General Sarmiento		282
Jujuy	3	3180
Jujuy		928
Jujuy		155
La Matanza	1	450
La Pampa	2	213
La Patagonia San Juan Bosco	2	1083
La Plata	2	900
La Rioja	3	216
La Rioja		64
La Rioja		255
Litoral	2	x
Luján	3	85
Luján		65
Mar del Plata	1	x
Misiones	4	173
Nordeste	1	x
Noroeste de la PBA	2	2020
Quilmas	1	600
Río Cuarto	2	33
Rosario	1	x
Salta	1	x
San Juan	2	x
San Luis	3	120
San Luis		10
Santiago del Estero	4	210
Santiago del Estero		210
Sur	2	982
Tecnológica Nacional	1	127
Tucumán	5	1171
Tucumán		300
Tucumán		413
Total	75	28215

Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento de Tutorías 2010 realizado por el Programa de Calidad Universitaria de la SPU.

De los 67 casos con información de cantidad de tutores, sólo 62 (83% de los casos) desagregan el tipo de tutor de la siguiente manera:

Se registra que el tutor docente y estudiante dominan con un 69%, el tutor disciplinar, aquel dedicado a temas de contenido, se reduce al 24% y en el caso de los otros profesionales disminuyen aun más, 16%. Salvo el tutor disciplinar, los otros tipos de tutores no se diferencian por la tarea sino por el vínculo que tienen con la universidad; el tutor “otro profesional” no es docente.

Gráfico n° 12: Tipo de tutor, 2010, en porcentajes ^(a)



Nota: (a) Al ser una pregunta con respuesta de opción múltiple se procesó cada categoría por separado.

Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento de Tutorías 2010 realizado por el Programa de Calidad Universitaria de la SPU.

A la tutoría realizada por el estudiante, también identificada como tutoría de pares o entre iguales o mentoría, se la considera de apoyo de las tareas del tutor. La idea es que el estudiante de los últimos cursos, por tanto experimentado en el medio universitario y con dominio de contenidos de determinada materia, puede ser un recurso importante en la práctica de tutoría.

En el marco de la centralidad que el estudiante tiene en la tutoría, la necesidad de su conocimiento es una aspecto relevante para su comprensión. En la base de datos se codificó la variable a partir de la presencia o no de evidencias de su necesidad en las funciones del equipo de tutoría. Se observa en la tabla siguiente que sólo el 39% de los casos de tutoría requieren conocimiento de los estudiantes, es decir que esta función identificada con la equidad en el acceso no está muy incorporada en los dispositivos de tutoría.

Tabla n° 7: Manifiesta necesidad de conocimiento del estudiante, 2010

Conocimiento del estudiante	Absoluto	%
Sí	29	39
No	46	61
Total	75	100

Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento de Tutorías 2010 realizado por el Programa de Calidad Universitaria de la SPU.

Comprobación de la hipótesis

Se presentan a continuación las dos variables del dispositivo de tutoría consideradas centrales en la programación: el grado de acercamiento a los estudiantes y el tipo de objetivo, una como la estrategia propia del dispositivo y la otra como la expresión de la intencionalidad institucional. Se observa en la tabla n° 8 que el seguimiento es el grado de acercamiento dominante de las propuestas de tutoría, con un 60%, le sigue en forma decreciente la atención, con el 19%, y el acompañamiento con solo el 2%. El seguimiento es un avance en el acercamiento al estudiante en tanto significa salir del vínculo tradicional y puntual en contenidos, identificado en la categoría “atención”, para centrarse en una relación que considera otros aspectos más allá de los contenidos: se incentiva, asesora, facilita y se procura una conducta preventiva y responsable respecto al estudio. El acompañamiento, que significa una formación integral que involucra la pertenencia a un proyecto social, es casi inexistente.

Tabla n° 8: Grado de acercamiento al estudiante, 2010

Grado de acercamiento al estudiante	Absoluto	%
Atención	14	19
Seguimiento	45	60
Acompañamiento	2	2
s/i	14	19
Total	75	100

Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento de Tutorías 2010 realizado por el Programa de Calidad Universitaria de la SPU.

Respecto al tipo de objetivo se observa en la tabla n° 9 que predomina el objetivo orientación con un 56%, lo que significa que el fomento a la autonomía, la resolución de problemas y la adaptación a las situaciones cambiantes tienen un mayor peso; le sigue en importancia el objetivo apoyo con un 23%, que significa la adaptación a las individualidades y acciones puntuales. El objetivo integración, es decir, desarrollar la capacidad crítica y la referencia al conjunto social, es casi inexistente, con apenas un 8%. Si se asocia el tipo de

objetivo de tutoría a la teoría de la intencionalidad planteada por Grundy (1998) se puede decir que el interés práctico, que es el que implica la comprensión del medio para actuar en él con interacción y consenso, predomina. Le sigue en importancia el interés técnico que refiere a la intención de controlar procesos. Y, el interés emancipador de responsabilidad social y crítica es muy reducido.

Tabla n° 9: Tipo de objetivo, 2010

Tipo de objetivo de tutoría	Absoluto	%
Apoyo	17	23
Orientación	42	56
Integración	6	8
s/i	10	13
Total	75	100,0

Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento de Tutorías 2010 realizado por el Programa de Calidad Universitaria de la SPU.

Para contrastar la hipótesis: el tipo de objetivo de tutoría influye en el grado de acercamiento al estudiante, se elaboró el cuadro bivariado que se presenta a continuación:

Cuadro n° 3a: Grado de acercamiento al estudiante según tipo de objetivo de tutoría, 2010, en absolutos

Grado de acercamiento al estudiante	Tipo de objetivo de tutoría				Total
	Apoyo	Orientación	Integración	s/i	
Atención	7	7	0	0	14
Seguimiento	8	29	5	3	45
Acompañamiento	0	1	1	0	2
s/i	2	5	0	7	14
Total	17	42	6	10	75

Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento de Tutorías 2010 realizado por el Programa de Calidad Universitaria de la SPU.

Cuadro n° 3b: Grado de acercamiento al estudiante según tipo de objetivo de tutoría, 2010, en porcentajes

Grado de acercamiento al estudiante	Tipo de objetivo de tutoría				Total
	Apoyo	Orientación	Integración	s/i	
Atención	41	17	0	0	19
Seguimiento	47	69	83	30	60
Acompañamiento	0	2	17	0	2
s/i	12	12	0	70	19
Total	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento de Tutorías 2010 realizado por el Programa de Calidad Universitaria de la SPU.

Se puede observar que para la totalidad de tutorías de objetivo apoyo el 47% asume un grado de acercamiento de seguimiento; y para el objetivo orientación, el 69%; para el objetivo integración, el 83%. Es decir que existe asociación entre las dos variables; las diferencias porcentuales (Coeficiente Epsilon) están entre 22 y 14 puntos, lo que indica la existencia de asociación. Si los porcentajes fueran similares estaría indicando que la VI no influye en la VD, que no es significativa la influencia o es nula la relación.

Los datos empíricos van en el sentido de verificación afirmativa de la hipótesis en cuanto que el tipo de objetivo influye en el grado de acercamiento al estudiante. Se confirma que el objetivo de tutoría, que se concibe representa la intencionalidad institucional, influye en la principal estrategia del dispositivo: el acercamiento al estudiante, o sea que lo considerado dinamizador e innovador del dispositivo es dependiente de los objetivos de tutoría que están vinculados a las singularidades institucionales. Se puede destacar también, a favor de la hipótesis que hay una tendencia a que según sea el tipo de objetivo será el grado de acercamiento al estudiante, que las tutorías con objetivo apoyo se distribuyen entre seguimiento un 47% y atención un 41%, es decir hacia un grado menor de acercamiento, quedando vacía la categoría acompañamiento. En cambio, el objetivo integración se distribuye entre seguimiento un 83% y

acompañamiento un 17%, es decir a un mayor grado de acercamiento, quedando vacía la categoría atención, por su parte el objetivo orientación se distribuye en un 69% en seguimiento, 17% en atención y 2% en acompañamiento de la variable grado de acercamiento al estudiante.

Dada la confirmación de la hipótesis, y considerando el dato acerca de la variable necesidad de conocimiento del estudiante como uno de los aspectos que porta en teoría el dispositivo de tutoría (y que sólo el 39% de los casos considera), se observa en el cuadro n° 4 en el que se relaciona el tipo de objetivo con la necesidad de conocimiento del estudiante, que el 65% del objetivo apoyo y el 60% del objetivo orientación no consideran la necesidad de conocimiento del estudiante, en cambio en el objetivo integración solo el 17% no considera la necesidad de conocimiento del estudiante

Cuadro n° 4: Manifiesta necesidad de conocimiento del estudiante según tipo de objetivo de tutoría, 2010

Conocimiento del estudiante	Tipo de objetivo de tutoría				Total
	Apoyo	Orientación	Integración	s/i	
No	65	60	17	90	61
Sí	35	40	83	10	39
Total	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento de Tutorías 2010 realizado por el Programa de Calidad Universitaria de la SPU.

Modelo Lazarsfeld

Constatada la relación entre las dos variables tipo de objetivo (VI) y grado de acercamiento al estudiante (VD), se la pone a prueba con la intervención de otra variable llamada de control o test (VT), para realizar un análisis trivariado, utilizando el modelo Lazarsfeld. Se toma como punto de partida para desarrollar el modelo Lazarsfeld la relación original. Se recuerda que se dicotomizaron las variables:

Relación original en absolutos

Cuadro n° 5a: Grado de acercamiento al estudiante según tipo de objetivo de tutoría, 2010, en absolutos

Grado de acercamiento al estudiante	Objetivo		Total
	Apoyo	Orientación	
Atención	7	7	14
Seguimiento	8	36	44
Total	15	43	58

Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento de Tutorías 2010 realizado por el Programa de Calidad Universitaria de la SPU.

Relación original en porcentajes

Cuadro n° 5b: Grado de acercamiento al estudiante según tipo de objetivo de tutoría, 2010, en porcentajes

Grado de Acercamiento al estudiante	Objetivo		Total
	Apoyo	Orientación	
Atención	47	16	24
Seguimiento	53	84	76
Total	100	100	100

Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento de Tutorías 2010 realizado por el Programa de Calidad Universitaria de la SPU.

En el nuevo procesamiento la relación original queda confirmada con 31 puntos (dif. %) por lo cual se observa un crecimiento de la fuerza del vínculo en relación al cuadro n° 3b, que es un cuadro 3x3 cuyas dif.% rondan entre 24 y 14.

La variable de control (VT): manifiesta necesidad de vinculación con otras áreas institucionales es considerada referente del proceso de democratización de la vida universitaria en tanto aspecto de construcción colectiva, que plantea la incorporación de una concepción integral de la institución que promueve la articulación entre áreas, la interacción entre actores y la circulación de valores. Su distribución señala que el 60% de los casos de tutoría no incorpora dentro de las funciones del equipo la articulación con áreas de la universidad. Es un dato significativo ya que muestra que la tutoría queda en gran medida aislada de la vida institucional:

Tabla n° 10: Manifiesta necesidad de vinculación con otras áreas institucionales, 2010

Vinculación institucional	Absoluto	%
Sí	30	40
No	45	60
Total	75	100

Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento de Tutorías 2010 realizado por el Programa de Calidad Universitaria de la SPU.

A la relación original se la asocia con la variable de control de esta manera se observa la relación original en dos relaciones condicionadas, llamadas parciales. Es decir, se estudian por separado las tutorías con un contexto homogéneo: existencia o no de vinculación con la institución, esto permite observar qué sucede con la relación original.

Relación parcial en absolutos

Cuadro n° 6a: Grado de acercamiento al estudiante según tipo de objetivo de tutoría por manifiesta necesidad de vinculación con otras áreas institucionales, 2010, en absolutos

Grado de acercamiento al estudiante	Vinculación con la institución					
	No			Sí		
	Objetivo		Total	Objetivo		Total
	Apoyo	Orientación		Apoyo	Orientación	
Atención	5	4	9	2	3	5
Seguimiento	4	16	20	4	20	24
Total	9	20	29	6	23	29

Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento de Tutorías 2010 realizado por el Programa de Calidad Universitaria de la SPU.

Relación parcial en porcentajes

Cuadro n° 6b: Grado de acercamiento al estudiante según tipo de objetivo de tutoría por manifiesta necesidad de vinculación con otras áreas institucionales, 2010, en porcentajes

Grado de acercamiento al estudiante	Vinculación con la institución					
	No			Sí		
	Objetivo		Total	Objetivo		Total
	Apoyo	Orientación		Apoyo	Orientación	
Atención	56	20	31	33	13	17
Seguimiento	44	80	69	67	87	83
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento de Tutorías 2010 realizado por el Programa de Calidad Universitaria de la SPU.

Las relaciones parciales permiten observar que en el contexto donde no hay vinculación con la institución la relación original se fortalece, la dif. % crece a 36, o sea crece la fuerza de la

relación frente a la dif. % de 31 de la relación original, y baja a 20 la dif. % cuando sí hay vinculación con la institución: sigue siendo significativa pero con menor fuerza. Esto muestra que la variable de control interviene como contingente en la relación original.

Siguiendo el modelo Lazarsfeld, se realiza la asociación de las variables de la relación original con la de control por separado. Son las llamadas relaciones marginales, que se presentan a continuación:

Relación marginal

Cuadro n° 7: Manifiesta necesidad de vinculación con otras áreas institucionales según tipo de objetivo y grado de acercamiento al estudiante, 2010, en porcentajes

Vinculación institucional	Objetivo		Total	Grado de acercamiento al estudiante		Total
	Apoyar	Orientar		Atención	Seguimiento	
No	60	47	50	64	45	50
Sí	40	53	50	36	55	50
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento de Tutorías 2010 realizado por el Programa de Calidad Universitaria de la SPU.

Ambas relaciones marginales muestran que la relación original se confirma, ya que los coeficientes del marginal dif. % 13 y 19 son menores que los parciales: 36 y 20. O sea que la variable de control mejora la interpretación de relación original, no está determinando la relación. Su presencia aumenta el grado de acercamiento a los estudiantes, es una condición que aumenta el grado de acercamiento al estudiante.

La tutoría queda influenciada por la universidad, es decir que la tutoría por sí misma como dispositivo que involucra acciones de equidad respecto de los estudiantes está más determinada por criterios institucionales hoy en un contexto en tensión.

IV. 2. Las modalidades de tutoría, el sentido de equidad

La asociación de la VI y la VD permite, también, visualizar los tipos de modalidad de tutoría construidas para adentrarse en los criterios de la programación que las instituciones promueven respecto al sentido de la equidad y la idea de igualdad, el tipo de acción educativa, la idea de estudiante y en última instancia el tipo de construcción social que realiza.

Tipo de modalidad de tutoría

Grado de acercamiento al estudiante	Tipo de objetivo de tutoría		
	Apoyo	Orientación	Integración
Atención	Remedial		
Seguimiento		Promotora	
Acompañamiento			Renovadora

Para observar la distribución de los tipos de modalidad de tutoría se construyó el siguiente cuadro (los porcentajes se calcularon en relación al total de 75 casos):

Cuadro n° 8: Tipos de modalidad de tutoría, 2010, en porcentajes

Grado de Acercamiento al estudiante	Objetivo				Total %
	Apoyo	Orientación	Integración	s/i	
Atención	9	9	0	0	19
Seguimiento	11	39	7	4	60
Acompañamiento	0	1	1	0	2
s/i	3	7	0	9	19
Total %	23	56	8	13	100

Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento de Tutorías 2010 realizado por el Programa de Calidad Universitaria de la SPU.

Al observar las tres celdas que refieren a los tipos de modalidad de tutoría, celdas sombreadas y que contienen el 49% de los casos, se advierte que el tipo de modalidad promotora predomina con un 39%, que es la que considera el proceso de socialización y afiliación de los estudiantes centrada en la formación autónoma. Sus acciones se centran en el aprendizaje, su interés es comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él, imprime la concepción de la interacción. La acción de equidad es la distribución de recursos en el marco de una protección que se constituye en el grupo inmediato, apunta a la igualdad de condiciones educativas para igualar el uso de las oportunidades. Aquí se asume la complejidad de las condiciones de educabilidad, un sujeto estudiante como una persona de múltiples aspectos.

Le sigue a distancia la modalidad remedial con un 9%, sus acciones se centran en la transmisión de contenidos, su interés técnico solo procura controlar la situación. La acción de equidad es la distribución de recursos en el marco de la existencia de diferencias de tipo natural, solo se refuerza la oferta en función de otorgar a los estudiantes acceso a la estructura de oportunidades, elegir en libertad para compensar solo las diferencias generadas en lo social, la equidad depende de lo individual. Apunta a la igualdad de oportunidades. Se concibe la idea de estudiante desvalido, un individuo aprobador de materias.

La predominancia de la modalidad promotora señala la tendencia hacia mecanismos de comunitarización en desmedro de los de individualización, pero no alcanza carácter colectivo.

La modalidad renovadora apenas alcanza un 1%, es casi inexistente. Sus acciones trascienden la distribución de recursos, su interés es emancipador y asume una posición crítica respecto al orden social generador de inequidad producto de desigualdades sociales, extiende su concepción a la integración con responsabilidad social. Apunta a la igualdad de resultados que conlleva a la igualdad de posiciones en tanto igualdad de las condiciones de origen. El estudiante es un sujeto dimensionado en el conjunto social.

Cabe recordar que esta situación está acompañada por una baja necesidad de conocimiento del estudiante y también una baja presencia de vinculación institucional.

Se aclara que todos los tipos de modalidad de tutoría son un aporte a la mejora de la trayectoria, todas implican una acción de equidad en las condiciones de estudio, todas contribuyen pero no lo hacen de la misma manera, sino que desde sentidos distintos.

La modalidad promotora de tutoría, predominante en las universidades públicas en 2010, apunta en su acción a la construcción de subjetividades en tanto sujetos partícipes de un proyecto personal con autonomía en el aprendizaje y su pertenencia se limita a la institución, la protección se constituye en el grupo inmediato. Esto señala que hay un corrimiento del individualismo que concibe al estudiante solo como un aprobador de materias, corrimiento auspicioso para la democratización.

Conclusiones

La política de equidad universitaria

Las políticas de democratización del acceso se expandieron en un contexto social que resignificó el derecho a la educación universitaria desde fines del siglo XX. Este contexto promovió las políticas de acceso, incluyendo la concepción de equidad, que responde a las demandas sociales. Una tendencia que produjo el crecimiento de la matrícula a través de las políticas de cobertura en un ámbito universitario que venía marcado por la concepción de la eficiencia y el individualismo, acompasada a las demandas del mercado.

En este proceso de cambios en el ámbito universitario –donde hoy conviven, en tensión, las dos concepciones–, se incorpora a la problemática del acceso el tema de la equidad social. Las políticas universitarias y las académicas se orientan a la búsqueda de cobertura e incluyen el tema de la diferencia social entre los estudiantes (en temas como salud, maternidad, recursos monetarios y también respecto de las condiciones académicas).

El sentido de intervención del dispositivo de tutoría

La tutoría es un dispositivo incorporado a la política académica dirigido a mejorar las trayectorias académicas que desoculta situaciones que si bien no son nuevas, hoy cobran valor en tanto se instituyen en problemas: las dificultades en la trayectoria. La tutoría es una intervención en el proceso de formación que implica un acercamiento al sujeto estudiante. La tutoría está en expansión: se observó que en la gran mayoría de las universidades públicas existen dispositivos de tutoría. Si bien inicia su actividad, según los datos recogidos, en 1999, es a partir del año 2006 que crece, en simultáneo con la implementación de los Programas de Calidad. Lo que, junto al dato de que el 93% de los casos está financiado por esos programas, da cuenta de un importante grado de participación de las políticas universitarias en la programación académica. La tutoría es una actividad joven: más de la mitad de las relevadas no supera los cuatro años y la más antigua, un solo caso, tiene 11 años. También tiene un alto grado de reconocimiento institucional: los datos muestran que el 75% tiene resolución de creación y el 53% de reglamentación; hay variedad respecto del órgano que la dictaminó: del 43% que lo identifica se distribuyen en forma más o menos homogénea en los tres niveles: universidad, unidad académica y carrera. Ahora, al momento de identificar área de dependencia institucional, el 72% no lo hace, lo que indica una ambigüedad en la respuesta. Los casos cubren un porcentaje de estudiantes considerable, dada la juventud del dispositivo: como aproximación, el 5% del total; el 21% de nuevos inscriptos; y hay un tutor por cada 31 tutorandos.

En lo referente a la cobertura de la trayectoria la tutoría se caracteriza por cubrir el punto de partida: primer año e ingreso, baja su partición para las acciones de permanencia, y son pocos los casos que cubren egreso y acciones transversales. El dispositivo se concentra en el inicio de la trayectoria y no se sostiene en la misma medida a lo largo del trayecto, o sea que luego el estudiante se queda solo, se libera el proceso a lo individual. La tutoría, como dispositivo universitario, está destinada a compensar falencias de la población estudiantil, ofrece ayuda y contención, pero solo en el 39% de los casos de tutoría manifiestan la necesidad de conocer a los estudiantes, no predomina una intención de interiorizarse de sus características. Asimismo, la tutoría es una acción en gran medida aislada en las instituciones: el 60% de los casos no contempla vincularse con otras áreas. Es decir que en gran medida la tutoría se dirige al estudiante sin conocerlo, realiza acciones en un contexto fragmentado a la vez que da una gran importancia al tutor estudiante; en el 70% de los casos hay tutores de este tipo, lo que indica un fuerte sentido de aprestamiento de una función adaptativa.

La aceptación de la hipótesis y puesta a prueba con la variable de control evidencia la existencia de intencionales diferentes, ya que la democratización del acceso que incorporó la problemática de la diferencia social académica, con ello constituir al sujeto estudiante universitario y replantearse el vínculo con él queda influenciada por el tipo de objetivo que representa el sentido de la institución estableciendo grados de acercamiento. La interpretación del dato empírico señala que la intencionalidad práctica predomina en tanto comprensión de la condición de estudiante, sus diferencias académicas sociales concibiéndolos en sus múltiples aspectos de persona invisibilizado hasta el momento. Intencionalidad práctica que convive, en menor medida, con una tutoría que está caracterizada por responder a necesidades individuales, aisladas, un acercamiento puntual que da cuenta de una intencionalidad técnica de ajustes funcionales para controlar procesos. Es decir, la aceptación de la hipótesis da cuenta de la presencia de diferentes concepciones, una orientada por valores éticos y otra por la eficiencia organizacional. Y también se observa que no entra en disputa la concepción orientada por valores ético-políticos, que refiere a la intencionalidad emancipadora y crítica.

La concepción de equidad del dispositivo de tutoría

El dispositivo de tutoría se analizó, también, desde la perspectiva de la equidad. Todos los dispositivos consideran la equidad, contienen la diferencia social y formulan acciones para aliviar las inequidades. Lo que se desagregó son las diferentes concepciones de equidad a partir de los diversos arreglos institucionales, lo que permite también dar cuenta de los enfoques de igualdad, para lo cual se construyeron tres tipos de modalidad de tutoría: remedial, promotora y renovadora.

El dato empírico señala que predominó en el año 2010 la modalidad promotora y le sigue en importancia la remedial. La modalidad promotora concibe la diferencia social y plantea una acción equitativa comunitaria. Distribuye recursos a través de servicios que garanticen su utilización a través de mecanismos de interacción. Significa un avance en la equidad individual, en el sentido de incorporar diversas dimensiones del sujeto estudiante, lo que amplía las acciones dispuestas para cubrir la necesidad educativa, a la vez que es una acción sostenida en la construcción de vínculo en el grupo inmediato. Es una intervención que se enfoca en igualar las condiciones de educabilidad. Cuando se habla del aprendizaje autónomo, aprender a aprender (que se vincula con resolución de problemas, adaptación a los cambios, aptitudes comunicativas a nivel interpersonal e intragrupal), refiere al grupo inmediato, el comunitarismo que no trasciende a lo social, no contiene una perspectiva de construcción colectiva.

La modalidad remedial, que sigue en importancia a la promotora, concibe la diferencia en términos de atributos personales (naturales), lo social interviene al producir distorsiones en la oferta, lo que afecta el uso o aprovechamiento de la misma. Es una intervención que procura igualar las oportunidades. Por lo cual la acción equitativa es individual, refuerza la oferta para garantizar la libre elección del estudiante, que es concebido como un individuo aprobador de materias, es decir contiene al individualismo negativo.

Ambas modalidades realizan acciones para aliviar las inequidades en las contingencias institucionales, y esto se considera un avance en la equidad educativa universitaria. Es decir, la tutoría consiste en una alternativa para adecuar la relación entre la vida institucional y las trayectorias estudiantiles y no en referencia a la sociedad. En tal sentido es una construcción ligada a la reproducción de diferencia y fragmentación social, predomina la idea de la adaptación de la parte al todo, más que la integración de la parte al todo que implica la construcción de igualdad social.

De todas maneras, se destaca la existencia de una intervención pública con capacidad de organizar e implementar programas, un dispositivo que existe en tanto condición real que supera el discurso y las formalidades, que en tanto tal, desplaza y trastoca la idea de individualismo

(darwinismo social), una intervención pública que alberga la diferencia instalando mecanismos en su mayoría de comunitarización. Un corrimiento de la meritocracia individualista, de la concepción de la supervivencia del más apto, a una que contiene la diferencia social y establece acciones para aliviarla, reconoce la diferencia como evitable.

En la modalidad promotora, la universidad –se infiere– comienza a considerar el principio de la integración y la producción de solidaridad a nivel de grupo, corrimiento de lo individual, que no llega a concebirla, hasta el momento, en la dimensión social ya que la modalidad renovadora es casi inexistente.

Lo que se infiere desde un recorte de la vida universitaria en 2010, un recorte de una acción novedosa en la universidad que responde a una problemática como la diferencia social, es que se amplió el criterio para concebirla. Lo que sí existe son derechos y dispositivos para garantizarlos, sin dar cuenta del conjunto social, se equiparan las diferencias en el punto de partida para lograr igualdad en las condiciones. No tener en cuenta las diferencias de origen es un mecanismo discriminador de inserción social y una forma de mantener la cohesión en sociedades desiguales. No se sostiene que la universidad va a resolver por sí misma esta situación, lo que se plantea es que la universidad no incorpora la problemática de la diferencia social, de la desigualdad social en tanto evitable. Retomando un Claudia Danani (2008), la búsqueda de igualdad puede plantearse como utopía, pero su búsqueda puede dar resultados significativos.

Bibliografía

Abal Medina, Juan Manuel (2006) “Crisis y recomposición del Estado“, en *Revista Argentina de Sociología*, año 4, n° 7, Buenos Aires, pp. 119-129.

Águila Cabrera, Vistremundo (2004) “El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, disponible en <<http://www.rieoei.org/deloslectores/880Aguila.PDF>>. Consultado en noviembre del 2011.

Aguilar Villanueva, Luis (ed.), (1992a) *El estudio de las políticas públicas*, Miguel Ángel Porrúa, México.

Aguilar Villanueva, Luis (ed.), (1992b) *La hechura de las políticas*, Miguel Ángel Porrúa, México.

Aguilar Villanueva, Luis (ed.), (1993) *Problemas públicos y agenda de gobierno*, Miguel Ángel Porrúa, México.

Amago, Lidia (2007) “Desgranamiento temprano en la universidad”, en Coloquio *La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la Universidad del siglo XXI*, organizado por la UACM (México), Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina), México.

Amago, Lidia (2005) “Principales dificultades de los estudiantes de primer ingreso al grado. Estudio preliminar sobre el estado del conocimiento”, en II Jornadas sobre docencia “Los docentes universitarios ante los nuevos escenarios para la formación del estudiante”, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, pp. 11-24.

Ansaldi, Waldo (1995) "Gobernabilidad democrática y desigualdad social", en <<http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal>>; publicado originariamente en *Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral*, año 5, n° 9, Santa Fe, segundo semestre, pp. 9-35, y en *Leviatán*, II Época, n° 70, Madrid, Invierno 1997, pp. 95-121.

Antoni, Elsa J. (2003) *Alumnos universitarios: el porqué de sus éxitos y fracasos*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Anuario de Estadísticas Universitarias, Argentina 2010, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Buenos Aires.

Anuario de Estadísticas Universitarias, Argentina 2005, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Buenos Aires.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2000) “Evaluación del desempeño personal académico. Análisis y propuesta metodológica básica”, ANUIES, México.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2001b) “La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES”, ANUIES, México.

Aponte Hernández, Eduardo (2010) “Inclusión, pertinencia y calidad en la educación superior: hacia una ecuación creativa”, en José María Cadenas (coord.), *La universidad latinoamericana en discusión*, UNESCO-IESALC, Caracas, pp. 303-348.

Aponte Hernández, Eduardo (2008) “Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenarios alternativos en el horizonte 2021”, en Ana Lucía Gazzola y Axel Didriksson (edit.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, IESALC, Caracas.

Apple, Michael (1997) *Educación y poder*, Paidós/M.E.C, Barcelona.

Arroyo, Mariela (2005) “Concepciones del espacio público y sentido común en la educación superior”, en Pablo Gentili y Bettina Levy (comps.), *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*, Colección Becas de Investigación CLACSO, Buenos Aires, pp. 27-99.

Bentancur Bernotti, Vicente (2000) “Reforma de la cuestión pública y políticas universitarias”, en *Nueva Sociedad*, n° 165, enero-febrero, pp. 58-165.

Borón, Atilio (2007) “Prólogo”, en Francisco López Segrera, *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), noviembre. Disponible en <http://bibliotecavirtual.CLACSO.org.ar/ar/libros/campus/segrera>. Consultado en febrero 2011.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Brunner, José Joaquín y Ferrada Hurtado, Rocío (ed.) (2011) “Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011”, CINDA, Santiago de Chile.

Camou, Antonio (2002) “Reformas estatales de 'segunda generación' y reformas universitarias en la Argentina actual”, en Pedro Krotsch (org.) y Marcelo Prati (ed.), *La Universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*, Al Margen, La Plata.

Carlino, Paula (2009) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Casco, Miriam (2009) “Afilación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad”, en *Revista Co-herencia*, Vol. 6 n° 11, julio-diciembre, Medellín, Colombia, pp. 233-260.

Casco, Miriam (2007) “Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual”, V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación”, realizado en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas.

Castel, Robert (1997) *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Paidós, Buenos Aires.

CEPAL (2010) “La hora de la igualdad. Brechas por cerrar, caminos por abrir”, CEPAL-UN. Disponible en <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/39710/100604_2010-114-SES.33-3_La_hora_de_la_igualdad_doc_completo.pdf>. Consultado en enero 2012.

CEPAL (2008) *Panorama social de América Latina 2007*, CEPAL-UNESCO, Santiago de Chile.

Chiroleu, Adriana (2012) “Políticas de Educación Superior en América Latina en el Siglo XXI: ¿Inclusión o Calidad?”, en *Archivos analíticos de políticas educativas (aape)*, Volumen 20, n° 13, 10 de mayo 2012. Disponible en <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/916>>. Consultado en abril 2012

Chiroleu, Adriana (2011) “La educación superior en América Latina: ¿problemas insolubles o recetas inadecuadas?”, en revista *Avaliação*, SP, Vol. 16, n° 3, pp. 631-653, noviembre, Campinas, Sorocaba.

Chiroleu, Adriana (2010) “Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI ¿Renovación, ambigüedad o continuismo?”, Congreso 2010 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Toronto, Canadá, del 6 al 9 de octubre.

Chiroleu, Adriana (2009a) “La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008”, en *Revista Universidades*, Vol. LIX, n° 40, enero-marzo, pp. 19-28, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), México. Disponible en <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37313028003>>. Consultado en marzo 2011.

Chiroleu, Adriana (2009b) “La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 48/5, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), febrero.

Chiroleu, Adriana (2004) “La modernización universitaria en la agenda de gobierno argentino: lecciones de la experiencia”, en *Revista Fundamentos en humanidades*, Universidad Nacional de San Luis, Año V, n° I (9), pp. 29-44.

Chiroleu, Adriana (1999) “El ingreso a la universidad. Las experiencias de Argentina y Brasil”, UNR, Rosario.

Chubarovsky, Daniela; Marcalain, Gabriela; Muiños de Britos, Stella Maris; Parisi, Francisco; Prati Marcelo (2006) “Investigación para la toma de decisiones: seguimiento de trayectorias educativas en el universidad”, V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación”, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas, Buenos Aires.

CONEAU (1998) “Lineamientos para la evaluación institucional”, Serie Documentos Básicos n° 1, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

Coordinación de Investigación e Información Estadística (CIIE) (2008) “Algunas consideraciones acerca de la información estadística para el estudio de la deserción estudiantil”, Seminario

Internacional: “Diagnóstico y experiencias para la disminución de la deserción estudiantil”, 29 y 30 de octubre, Ministerio de Educación.

Costa de Paula, Maria de Fátima (2011) “Educación superior e inclusión social en América Latina: un estudio comparativo entre Brasil y Argentina”, en Fernández en Lamarra, Norberto y Costa de Paula, María de Fátima (comps.), *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades*, Eduntref, Buenos Aires, pp. 35-59.

Coraggio, José (2003) “La crisis y las universidades públicas en Argentina”, en Marcela Mollis (comp.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Colección Grupos de Trabajo, CLACSO, Buenos Aires, pp. 109-122.

Coraggio, José Luis (1998) “Investigación educativa y decisión política. El caso del Banco Mundial en América Latina”, en *Perfiles Educativos*, nueva época, Vol. XX, n° 79-80, pp. 43-57.

Cox, Cristián (1993) “Políticas de educación superior: categorías para su análisis”, en Courard, Hernán (editor), *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*, FLACSO, Santiago de Chile.

CRES (2008) “Tendencias de la educación superior en América Latina”. Disponible en <<http://www.oei.es/salactsi/cres2008.htm>>. Consultado marzo 2011.

Danani, Claudia (2008) “América Latina luego del mito del progreso liberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad”, en *Revista Ciencias Sociais Unisinos*, Vol. 44, n° 1, jan-abr, Río de Janeiro, pp. 39-48.

Danani, Claudia (1996) “Algunas precisiones sobre la política social como campo de estudio y la noción de población-objeto”, en Hintze, Susana (org.), *Políticas sociales. Contribución al debate teórico-metodológico*, EUDEBA/CEA, Buenos Aires.

Delfino, José (2004) “Educación superior gratuita y equidad”, *Revista de Economía y Estadística*, Vol. XLII, pp. 141-160. Instituto de Economía y Finanzas, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Dias Sobrinho, José (2008) “Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad Latinoamericana y Caribeña”, en Ana Lucía Gazzola y Axel Didriksson (eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, IESALC, Caracas.

Didriksson, Axel (2008) “Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe”, en Ana Lucía Gazzola y Axel Didriksson (eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, IESALC, Caracas.

Diniz, Eli (2009) “El post consenso de Washington: globalización, Estado y gobernabilidad reexaminados”, en *Documentos de trabajo IELAT* (Instituto de Estudios Latinoamericanos), Universidad de Alcalá, n° 04, junio, Madrid.

Dubet, François (2011) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Echeita Sarrionandia, Gerardo (2008) “Inclusión y exclusión educativa. Voz y Quebranto”, en *REICE*, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 6, nº 2, pp.9-18.

Esping Andersen, Costa (1993) *Los tres mundos del Estado de Bienestar*, Alfons el Magnánim, Valencia.

Ezcurra, Ana María (2011b) *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*, Instituto de Estudios y Capacitación (IEC-CONADU) y Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.

Ezcurra, Ana María (2011a) “Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos claves”, en Fernández Lamarra, Norberto y Costa de Paula, María de Fátima (comps.), *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades*, Eduntref, Buenos Aires, pp. 60-72.

Ezcurra, Ana María (2007) “Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias”, en *Cuadernos de pedagogía universitaria* nº 2, Pró-Reitoria de Graduação, Universidad de San Pablo.

Ezcurra, A. (2004) “Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior”, en *Perfiles Educativos*, tercera época, año/vol. XXVII, nº 107, pp. 118-133.

Fernández Lamarra, Norberto (2009) “Universidad, sociedad y calidad en América Latina. Situación, desafíos y estrategias para una nueva agenda”, en Fernández Lamarra, Norberto, *Universidad, sociedad e innovación (Una perspectiva internacional)*, EDUNTREF, Buenos Aires, pp. 107-130.

Fernández, Tabaré (2004) “El modelo de Lazarsfeld (1946) para el análisis de tres variables dicotómicas”, Guía de clase, El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa de Doctorado en Ciencia Social: Estadística I, México.

Follari, Roberto (2008) *La selva académica. Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad*, Homo Sapiens, Serie Estudios Sociales, Rosario.

Fregoso Bailón, Raúl Olmo (2009) “Hacia algunas alternativas del neoliberalismo en América Latina”, en *Revista Configuraciones Latinoamericanas*, año 2 nº 3, enero-junio.

Gaitán, Flavio (2009) “Estrategias neodesarrollistas en tiempos postneoliberales: Análisis de los países del cono sur”, Congreso de la Latin American Studies Association, Río de Janeiro, Brasil, junio 11-14.

García de Fanelli, Ana María (2005) “Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina”, en *Debate 5: SITEAL*, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Disponible en <<http://www.siteal.iipe-oei.org>>.

García de Fanelli, Ana María (2004) “Indicadores y estrategias en relación con la graduación y el abandono universitario”, en Marquís, Carlos (comp.) *La Agenda Universitaria. Propuestas de políticas públicas para la Argentina*, Universidad de Palermo, Buenos Aires.

García de Fanelli, Ana María (2001) “Los estudiantes universitarios en Argentina: perfil e inserción por carrera”, en A. Jozami y E. Sánchez Martínez (comps.), *Estudiantes y profesiones en la Argentina. Una mirada desde la Encuesta Permanente de Hogares*, EDUNTREF, Buenos Aires.

García Delgado, Daniel y Nosetto, Luciano (2006) *El desarrollo en un contexto posneoliberal. Hacia una sociedad para todos*, FLACSO-CICCUS, Buenos Aires.

Garibott, Florencia y Ambroggio, Gladys (2006) “Perspectivas estudiantiles sobre el buen desempeño en el primer año de la carrera”, V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación”, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas, Buenos Aires.

Gazzola, (2008) “Panorama de la Educación Superior en América Latina y el Caribe” Conferencia Regional de Educación superior, Cartagena de Indias.

Gentili, Pablo y Levy, Bettina (comps) (2005) *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*, Colección Becas de Investigación, CLACSO, Buenos Aires.

Gentili, Pablo (2011) *Pedagogía de la igualdad, ensayos contra la educación excluyente*, Siglo XXI-CLACSO, Buenos Aires.

González Fiegehen, Luis Eduardo (2006) “Repitencia y Deserción Universitaria”, en IESALC, *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, IESALC-UNESCO, Caracas, pp. 156-168.

González F. Luis Eduardo y Ayarza E., Hernán (1997) “Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe”, CINDA, Santiago de Chile. Disponible en <http://200.45.54.151/novedades/documentos/gonzales_ayarza.pdf>. Consultado en enero 2012.

González, Giselle (2011) “La territorialización de las políticas públicas en Argentina. Un estudio acerca del CPRES en el área metropolitana”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/Universia, vol. II, núm. 4. Disponible en <<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/49>>. Consultado en febrero 2012.

Grundy, Shirley (1998) *Producto o Praxis del curriculum*, Ed. Morata, España.

Guerra García, Ernesto; Meza Hernández, María Eugenia y Angulo Aguilazoch, María Soledad (2006) “Calidad, evaluación y competencias en la Universidad Autónoma Indígena de México” en *Ra Ximhai*, Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable, Vol. 2. nº 3, Septiembre-Diciembre, pp. 751-767.

Gunset, Violeta; Barros, María Eugenia y Alberto Sierra, Diego (2006) “Nuevas miradas sobre la deserción universitaria. Aportes del enfoque biográfico”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas, Buenos Aires.

Iriarte, Alicia y Scher, Ofelia (2002) “Primeros tramos de la Universidad de Buenos Aires. Masividad-calidad-rendimiento ¿Conceptos en pugna?”, en Iriarte, Alicia (comp.) *El laberinto de la Educación Superior en la Argentina de los noventa: Universidad, Estado, Mercado*, Proyecto Editorial, Buenos Aires, pp. 83-102.

Kisilevsky, Marta y Veleda, Cecilia (2002) *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*, IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Krotsch, Pedro, (2008a) “Pensadores y forjadores de una nueva Universidad: alternativas y retos a la Universidad decimonónica en Argentina”, en García Guadilla, Carmen (ed.) *Pensamiento universitario latinoamericano. Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana*, IESAL, bid & co. Editor y CENDES, Venezuela.

Krotsch, Pedro (2008b) “Los estudios sobre la universidad: autorreflexividad y autonomía”, Conferencia de apertura de Pensar la Universidad, Jornadas de Difusión de la Investigación sobre la UNC, Córdoba, septiembre.

Krotsch, Pedro y Atairo, Daniela (2008) *De la proliferación de títulos y el desarrollo disciplinario en las universidades argentinas*, ME-SPU y UNESCO-IIEP, Buenos Aires.

Krotsch, Pedro; Antonio Camou y Marcelo Prati (coords.) (2007) *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*, Prometeo, Buenos Aires.

Krotsch, Pedro y Suasnábar, Claudio (2005), “Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo”. Disponible en <<http://riepesal.ungs.edu.ar/articulos/ArticuloRevistaPensamientoKrotschSuasnabar.pdf>>. Consultado julio 2011.

Krotsch, Pedro (2001) *Educación Superior y Reformas comparadas*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires

Krotsch, Pedro (1999) “La evaluación de la calidad en la Argentina: la necesidad de un análisis centrado en el poder y el conflicto”, Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <<http://www.unne.edu.ar/novedades/documentos/krotsch.pdf>>. Consultado julio 2011.

Krotsch, Pedro (1995) “La emergencia del Estado evaluador, el sistema universitario argentino y el surgimiento de la institución”, en Ezquível Larrondo, Juan, *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*, ANUIES y CESU, México, pp. 63-80.

Linares-Pérez, Nivaldo y López-Arellano, Oliva (2008) “La equidad en salud: propuestas conceptuales, aspectos críticos y perspectivas desde el campo de la salud colectiva” en *Medicina Social*, vol. 3, nº 3, septiembre. Disponible en

Lindblom, Charles (1994) “La investigación social para la elaboración de políticas: quién la necesita y para qué”, en *Gestión y Política Pública*, México, vol. III, nº 2, segundo semestre.

Lindblom, Charles (1997) “Cómo adecuar la política en el análisis de las políticas públicas”, en *Gestión y Política Pública*, México, Vol. VI, nº 2, segundo semestre.

López Arellano, Oliva. (s/f) “Desigualdad, pobreza, inequidad y exclusión. Diferencias conceptuales e implicaciones para las políticas públicas”, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Disponible en <<http://www.paho.org/spanish/dpm/shd/hp/hp-xi-taller04-pres-lopez-arellano.pdf>>. Consultado en noviembre 2011.

López Arellano, Oliva. y Blanco Gil, José (2003) “Desigualdad social e inequidades en salud. Desarrollo de conceptos y comprensión de relaciones” en *Nueva Época / Salud Problema*, año 8 nº 14-15, junio-diciembre, pp. 7-16. Disponible en http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=1779&archivo=4-108-1779nwy.pdf&titulo=Desigualdad%20social%20e%20inequidades%20en%20salud:%20Desarrollo%20de%20conceptos%20y%20comprension%20de%20relaciones> Consultado en noviembre 2011.

Martinetto, Alejandra (2008) *Universidad pública actual: ¿modelo en crisis o espacio social en pugna hacia una nueva conformación?*, Tesis de Maestría en Políticas Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Martínez de Carrasquero, Cynthia (2008) “La responsabilidad social estrategia institucional para gerenciar la vinculación universidad-entorno social”, en XIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Buenos Aires, 4 y 7 noviembre.

Martinis, Pablo (2005) “Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria”, en Revista *Andamios*, Año 1, nº 1, Montevideo, noviembre.

Mato, Daniel (coord.) (2009) *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, UNESCO-IESALC, Caracas.

Mendes Braga, Mauro (2008) “Inclusão e equidade: desafios para a educação superior na América Latina e no Caribe na próxima década”, en *Contribuciones a los Documentos Síntesis*, Conferencia Regional de Educación Superior, Cartagena. Disponible en http://www.cres2008.org/es/info_documentos.php. Consultado en octubre 2011.

Mollis, Marcela (2008) “Las reformas de la educación superior en Argentina para el nuevo milenio” en *Avaliação*, Revista da Avaliação da Educação Superior, SP, Vol. 13, nº 2, junio, Campinas, Universidade Sorocaba, Brasil, pp. 509-532.

Mollis, Marcela (2003) “Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas”, en Marcela Mollis (comp.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?*, *La cosmética del poder financiero*, Colección Grupos de Trabajo, CLACSO, Buenos Aires, pp. 203-216.

Mollis, Marcela (2001) *La universidad Argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*, FCE, Buenos Aires.

Nazarí Abdala, Marta (2006) “Subjetividad y trabajo en el nuevo escenario: el proceso de ingreso a la universidad”, V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación”, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas.

Nirenberg, Olga; Brawerman, Josette y Ruiz, Violeta (2006) *Programación y evaluación de proyectos sociales. Aportes para la racionalidad y la transparencia*, Paidós, Buenos Aires.

OEI (2008) Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, “Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Madrid.

Olesker, Daniel (2001) “¿Qué son las políticas sociales?”, en *Revista la onda digital*, n° 50, agosto-septiembre de 2001, Montevideo. Disponible en <http://www.laondadigital.com/laonda/laonda/001-100/50/que%20son%20las%20politicas%20sociales.htm>. Consultado en julio 2011.

Oszlak, Oscar (2011) “El rol del estado: micro, meso, macro”, en Conferencia dictada en el VI Congreso de Administración Pública organizado por la Asociación Argentina de Estudios de Administración Pública y la Asociación de Administradores Gubernamentales, Resistencia, Chaco, 7 de julio.

Pugliese, Juan Carlos (2003) *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (1996) “Educación neoliberal y quiebre educativo”, en *Nueva Sociedad*, n° 146, noviembre-diciembre, pp. 90-101.

Pulido Chávez, Orlando (2009a) “Pos-neoliberalismo y educación: nuevos escenarios y desafíos en las políticas educativas en América Latina”, presentado al Foro Social Mundial, enero, Belem y publicado on line por el Foro Latinoamericano de Política Educativa (FLAPE). Disponible en www.foro-latino.org/...EDUCACION/Pulido_POSNEOLIBERALISMO_EDUC_AMERICA_LATINA_BELEN.pdf. Consultado en agosto 2011.

Pulido Chávez, Orlando (2009b) “La cuestión de la calidad en educación”, en *Laboratorio de Políticas Públicas* (LPP), año 6, n° 26 de abril, Buenos Aires. Disponible en www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/.../1.pdf. Consultado en agosto 2011.

Pulido Chávez, Orlando (2010) “Sobre el derecho a la educación en América Latina”, Ponencia para la Mesa sobre los contextos regionales y el derecho a la educación en la Pre Asamblea Latinoamericana de la Campaña Mundial por el Derecho a la Educación. Disponible en <<http://educacionenelmundo.files.wordpress.com/2010/12/ponencia-op-panel-preasamblea-cme-2010-sobre-el-derecho-a-la-educacion-en-americ-latina.pdf>>. Consultado en agosto 2011.

Rama, Claudio (2009) “La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, n° 50, España, mayo-agosto, pp. 173-195.

Rama, Claudio (2006) *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Renaut, Alain (2008) “La universidad frente a los desafíos de la democracia” en *Revista Temas y debates*, n° 16, Revista universitaria de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Rosario, pp. 153-161. Disponible en <<http://www.unsam.edu.ar/insti/oespuRenaut%20%20La%20universidad%20frente%20a%20los%20desaf%C3%ADos%20de%20la%20democracia.pdf>>. Consultado en octubre 2011.

Repetto, Fabián y Chudnovsky, Mariana (2009) “Las políticas sociales en la Argentina reciente. Avances y desafíos desde una perspectiva progresista”, en Quiroga, Yesko; Cansan, Agustín y Ensignia, Jaime, *Las políticas sociales de los gobiernos progresistas del cono sur*, Fundación Friedrich Ebert, pp. 15-46.

Rezaval, Julieta (2008) “Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú”, tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Académica Argentina, Buenos Aires.

Rodríguez Gómez, Roberto (1998) “Educación superior y desigualdad social”, en *Revista mexicana de investigación educativa*, enero-junio, vol. 3, número 5, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, pp. 139-168.

Rojas Mix, Miguel (2008) “El compromiso social de las universidades de América Latina y el Caribe”, en *Revista Educación y Sociedad*, ESS, EISALC, Año 13, n° 2.

Romero González, Horacio Gabriel (2005) “Políticas de ingreso y retención en la universidad”, Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas, V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, “Poder, Gobiernos y Estrategias en las Universidades de América del Sur, Mar del Plata, 8, 9 y 10 de diciembre.

Rosanvallon, Pierre (1995) *La nueva cuestión social: repensar el Estado providencia*, Manantial, Buenos Aires.

Sader, Emir; Gentili, Pablo; Aboites, Hugo (2008) *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*, CLACSO, Buenos Aires.

- Salas, Minor Mora; Pérez Sáinz, Juan Pablo y Cortés, Fernando (2005) “Desigualdad social en América Latina. Viejos problemas, nuevos debates”, en *Cuaderno de Ciencias Sociales*, n° 131, FLACSO, Costa Rica.
- Scharifker, Benjamín (2010) “Inclusión, pertinencia y calidad”, en José María Cadenas (coord.), *La Universidad Latinoamericana en Discusión*, Caracas, UNESCO-IESALC, pp. 349-368.
- Schugurensky, Daniel (1998) *La reestructuración de la Educación Superior en la era de la globalización. ¿Hacia un Modelo Heterónimo? Educación, Democracia y Desarrollo en el Fin de Siglo*, Siglo XXI, México.
- Serce-Unesco (2008) “Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe”, Segundo estudio regional comparativo y explicativo, Santiago de Chile. Disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660s.pdf>>. Consultado en marzo 2012.
- Sidicaro, Ricardo (2009) “La sociología según Pierre Bourdieu”, en Bourdieu Pierre y Passeron Jean-Claude *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Sigal, Víctor (1999) “El sistema de admisión a la universidad en la Argentina”, en Seminario internacional: “Sistemas de admisión a la universidad”, SPU-ME, Buenos Aires, pp. 151-162.
- Silva-Laya, Marisol (2012) “Equidad en la Educación Superior en México: La Necesidad de un Nuevo Concepto y Nuevas Políticas”, *Archivos analíticos de políticas educativas*, Vol. 20 n° 4, febrero.
- Sousa Santos, Boaventura (2005) *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Suasnábar, Claudio (2005) “Reforma de la Educación Superior y transformaciones en el campo académico en Argentina” en *Revista Pro-Posições*, vol. 16, n° 3 (48), set.-dez., pp.145-162.
- Suasnábar, Claudio (2002) “Resistencia, cambio y adaptación en las universidades Argentinas: Problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica”, en *Fundamentos en Humanidades*, año 3, n° 5, febrero-marzo, Universidad Nacional de San Luis, pp. 35-36.
- Sverdlick, Ingrid (2009) “La relación Estado-OSC. El desafío de construir un espacio público más amplio, más democrático y participativo”, Foro Social Mundial-FLAPE, enero, Belem.
- Sverdlick, Ingrid; Ferrari, Paola y Jaimovich, Analía (2005) “Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina”, Serie Ensayo e investigaciones, n° 9, Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires.
- Tamayo Sáez, Manuel (1997) “El análisis de las políticas públicas”, en Bañón, Rafael y Carrillo, Ernesto (comps.), *La nueva administración pública*, Alianza Editorial, Madrid.
- Taquini, Alberto (2000) *La transformación de la Educación Superior Argentina: de las nuevas universidades a los colegios universitarios*, Academia Nacional de Educación, Buenos Aires.
- Tedesco, Juan Carlos (1983) “Crítica al reproductivismo educativo”, en *Cuadernos Políticos*, n° 37, Editorial Era, julio-septiembre, México, pp. 56-69.

Tenti Fanfani, Emilio (2004) *Sociología de la educación*, Ed. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

Tenti Fanfani, Emilio (2007) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Teubal, Miguel (2011) “La crisis de 2001-2002 y el colapso del neoliberalismo en la Argentina”, en Revista *Realidad Económica*, nº 261, 1 de julio-15 de agosto, Buenos Aires, pp. 58-84.

Thwaites Rey, Mabel (2010) “Después de la globalización neoliberal. ¿Qué Estado en América Latina?”, en *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, nº 32, CLACSO, julio.

Tinto, Vincent (1992) *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva y su tratamiento*, Cuadernos de Planeación Universitaria, 3ra época, año 6, nº 2, octubre, UNAM-ANUIES, México.

Torres, Carlos Alberto (2008) “Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 48, pp. 207-229.

Torres Pernalet, Mariela y Trápaga Ortega, Miriam (2010) *Responsabilidad social de la universidad*, Paidós, Tramas Sociales 61, Buenos Aires.

UNESCO (2005) *Educación para todos. El imperativo de la calidad. Un asunto de derechos humanos*. Disponible en <http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf>. Consultado en enero 2012.

Vallaey, François (2008) “Responsabilidad social universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades”, en *Revista Educación y Sociedad*, ESS, IESALC, año 13, nº 2.

Valles, Miguel (2007) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Editorial Síntesis, Madrid.

Vilas, Carlos María (2007) “Desigualdad social y procesos políticos: una perspectiva interdisciplinaria”, en *Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, nº 24, pp. 9 a 33. Conferencia dada durante la realización del III Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos, organizado por el Instituto de Filosofía Argentina y Americana, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, 3 al 5 de octubre de 2007, Mendoza, Argentina.

Villanueva, Ernesto (2008) “Reformas de la educación superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y el Caribe” en Ana Lúcia Gazzola y Axel Didriksson (eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, IESALC-UNESCO, Caracas.

Bibliografía sobre tutoría por país

Argentina

Borello, Roberto R.; Olcese, Fernando; García, Isabel C. (2009) “Programa Institucional de Tutoría”, Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Córdoba, Córdoba, República Argentina, 4º Encuentro Nacional y Latinoamericano La Universidad como Objeto de Estudio.

Borgobello, Ana y Peralta, Nadia Soledad (2009) “Las funciones tutoriales en la Universidad: la percepción de los estudiantes de tres cátedras en la Universidad Nacional de Rosario de Argentina”, en *Estudios sobre Educación*, nº 17, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, pp. 145-170.

Capelari, Miriam Inés y Erausquin, Cristina (2007) “Configuraciones del rol de tutor en el inicio de la vida universitaria. Un sistema de actividad, sus significados y prácticas”, en Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación.

Capelari, Miriam Inés (2007) “Configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina desde la perspectiva de los enfoques socioculturales: experiencias situadas en contexto como tramas de significados y prácticas en sistemas de actividad”, FLACSO, Buenos Aires.

Capelari, Miriam Inés (2009) “Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 49/8, 10 de julio, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Erausquin, Cristina y Caramés Diana (2003) Situaciones-problema y herramientas en la reflexión con tutores y docentes de prácticas profesionales y de investigación en Psicología, en *Memorias de X Jornadas de Investigación en Facultad de Psicología T.I.*

Granado Peralta, Susana; Cicchini, Alicia; Lucotti, María del Carmen; Ísola, Alejandra; Gombi, Ana María y Scardigli, Mónica (2006) “Los tutores como ejes de la transformación educativa”, Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Buenos Aires, Argentina, en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas.

Krichesky, Marcelo (coord.) (2008) *Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*, Paidós, Buenos Aires.

López Ortega, Araceli, (2003) “La tutoría en la universidad”, Primer foro Institucional de Tutoría Académica. Disponible en <<http://148.202.105.12/tutoria/pdf1f/f010301.pdf>>. Consultado en julio 2011.

Muller, Marina (2007) *Docentes tutores. Orientación educativa y tutoría*, Bonum, Buenos Aires.

Yáñez, Daniel; Cirilo, Marta Inés; Verón, Mercedes; Molina, Marta Lía, (2004) “Propuesta institucional de tutorías para la FACE de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina”, IV

Encuentro Nacional y I Latinoamericano: La Universidad Como Objeto De Investigación, el 7, 8 y 9 de Octubre, Tucumán.

España

Alcón, Eva (2003) “Tutoría personalizada y pedagogía reflexiva en el contexto universitario”, en Michavila, Francisco y García Delgado, Javier, *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*, Universidad Politécnica de Madrid y Cátedra UNESCO de gestión y política universitaria, pp. 85-93.

Álvarez González, Manuel (2008) “La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior”, en Revista *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 22 (1), pp. 49-70.

Álvarez González, Manuel (2006) *La acción tutorial: su concepción y su práctica*, Instituto Superior de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y ciencia. Madrid.

Álvarez González, Manuel y Bisquerra Alzina, Rafael (1996) *Manual de Orientación y Tutoría*, Barcelona, Editorial Praxis.

Álvarez Pérez, Pedro y González Afonso, Miriam (2005) “La tutoría académica en la enseñanza superior: una estrategia docente ante el nuevo reto de la convergencia europea”, en *REIFOP*, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 8 (4), pp. 1-4. Disponible en <<http://www.aufop.com/aufop/home/>>. Consultado en agosto 2011.

Álvarez Pérez, Pedro (2002) *La función tutorial en la universidad: una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*, Editorial Eos Universitaria, Madrid.

Baudrit, Alain (2000) *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*, Paidós, Barcelona.

Del Rincón, Benito (2003) “Las tutorías personalizadas como factor de calidad en la universidad”, en Michavila, Francisco y García Delgado, Javier, *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*, Universidad Politécnica de Madrid y Cátedra UNESCO de gestión y política universitaria, Madrid, pp. 129-152.

Ferrer, Josep (2003) “La acción tutorial en la universidad”, en Michavila, Francisco y García Delgado, Javier, *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*, Madrid y Cátedra UNESCO de gestión y política universitaria, Universidad Politécnica Madrid, pp. 67-84.

García López, Juan (2003) “Planteamientos y propuestas para la implantación de programas de orientación y tutoría en el ámbito universitario” en *Revista de la Facultad de educación*, pp. 245-261. Disponible en <http://scholar.google.es/scholar?start=10&q=jose+garcia+lopez+tutoria+mexico&hl=es&as_sdt=0,5>. Consultado en agosto 2011.

García Nieto, Narciso (dir.) (2004) Asensio Muñoz, Inmaculada; Carballo Santaolalla, Rafael; García García, Mercedes; Guardia González, Soledad, “Guía para la labor tutorial en la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior”, Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Mimeo. Disponible en

<<http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioy analisis/labor tutorial.pdf>>. Consultado agosto 2011.

Gairín, Joaquín; Feixas, Mónica; Guillamón, Cristina y Quinquer, Dolores (2004) “La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior”, en *REIFOP Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 18(1), pp. 61-77. Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1219255665.pdf>. Consultado en agosto 2011.

Lazarsfeld, Paul (s/f) “La interpretación de las relaciones estadísticas como propiedad de investigación. El rol de la variable test”, en Salvia, Agustín (comp.) *Hacia una estética plural en la investigación social*, nº 5, Carrera de Sociología, UBA, Oficina de Publicaciones del CBC, Buenos Aires, pp. 93-109.

Lázaro, Ángel (2003) “Competencias tutoriales en la universidad”, en Michavila, Francisco y García Delgado, Javier, *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*, Cátedra UNESCO de gestión y política universitaria, Universidad Politécnica Madrid, Madrid, pp. 107-129.

Lázaro, Ángel (1997) “La acción tutorial de la función docente universitaria”, en *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, nº 1, Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense, Madrid, pp. 233-252.

Michavila, Francisco y García Delgado, Javier (eds.) (2003) *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*, Comunidad de Madrid y la Consejería de Educación, Madrid.

Michavila, Francisco y Calvo, Benjamín (1998), *La universidad española hoy: propuesta para una política universitaria*, Síntesis, Madrid.

Raga, José Tomás (2003) “La tutoría, reto de una universidad formativa”, en Michavila, Francisco y García Delgado, Javier, *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*, Universidad Politécnica de Madrid y Cátedra UNESCO de gestión y política universitaria, Madrid, pp. 33-53.

Rodríguez Espinar, Sebastián (2005) “La tutoría ante el EEES. Calidad de la formación y acción tutorial”, Documento de la Universidad de Barcelona, UMA, Barcelona.

Rodríguez Espinar, Sebastián (coord.) (2004) *Manual de tutoría universitaria: Recursos para la acción*, Octaedro/ICE-UB, Barcelona.

Rodríguez Espinar, Sebastián (1993), *Teoría y práctica de la orientación educativa*, PPU, Barcelona.

Ruiz Tagle, Ana María (2003) “Una mirada de los consejos sociales sobre la función tutorial en la formación universitaria”, en Michavila, Francisco y García Delgado, Javier, *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*, Universidad Politécnica de Madrid y Cátedra UNESCO de gestión y política universitaria, Madrid, pp. 55-64.

Sanz Oro, Rafael (2005) “Integración del estudiante en el sistema universitario”, en *Cuadernos de Integración Europea*, nº 2, septiembre, pp. 69-95.

Sanz Oro, Rafael (2003) “Tutoría y orientación en la universidad”, material del módulo 1 del curso *Tutoría y Orientación*, organizado por la Universidad de Granada.

Zabalza, Miguel (2004) “Aprovechamiento didáctico de la tutoría: estrategias y técnicas de la acción tutorial”, en Jornadas sobre la Tutoría en la Enseñanza Universitaria, Salamanca, 13-16 de diciembre.

Zamorano, Silvia (2003) “La tutoría en la formación de formadores”, en Michavila, Francisco y García Delgado, Javier, *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*, Universidad Politécnica de Madrid y Cátedra UNESCO de gestión y política universitaria, Madrid, pp. 153-168.

México

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2001a), *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, Colección biblioteca de la educación superior, Serie investigaciones.

Arredondo López, José Darío (2007) “La tutoría a estudiantes de economía en la Universidad de Sonora”, Tesis de Doctorado en Educación, Universidad Autónoma de Durango Santander, México.

Ávila Meléndez, Luis Arturo (s/f) “Política e ideología en el desarrollo de la educación superior en dos regiones de Michoacán”, México, Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Disponible en <http://www.saece.org.ar/docs/congreso1/Avila.doc>. Consultado en noviembre 2011.

Ceja Castillo, Maribel; González Ceballos, Rubén y Armenta Acosta, Martín (2000) *Metodología para el diseño de un sistema de tutoría personalizada para alumnos de nivel superior en la Universidad de Colima*, Coordinación General de Docencia, Dirección General de Orientación Educativa, Universidad de Colima, Colima, México.

Díaz, Martha; García, Edmundo; y León, Abril (2004) “El Programa Institucional de Tutoría Académica de la Universidad Autónoma del Estado de México”, Primer Encuentro Nacional de Tutoría: Acompañando el aprendizaje. Disponible en http://www.anuies.mx/e_proyectos/html/pdf/tutorias/131.PDF. Consultado en octubre 2011.

García López, Ramona; Cuevas Salazar, Omar; Vales García, Javier y Cruz Medina, Isidro (2012) “Impacto de la tutoría presencial y virtual en el desempeño académico de alumnos universitarios”, en *Revista Iberoamericana de Educación de Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)*, n° 58/2, pp. 1-11.

García Pérez, Sara Lilia (2010) “El papel de la tutoría en la formación integral del universitario”, en *Revista Tiempo de Educar*, año 11, segunda época, n° 21, enero-junio, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México, pp. 31-56.

Lara García, Baudelio (coord.) (2009) “La tutoría académica en educación superior: modelos, programas y aportes. El caso del Centro Universitario de Ciencias de la Salud”, Unidad Editorial del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, México.

Lara García, Baudelio (2002) “Una aproximación al concepto de tutoría en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud”, en *Revista Investigación en salud*, Universidad de Guadalajara, año/vol. 6, n° 1, abril, Guadalajara, México.

Moreno Olivos, Tiburcio (2009) “La enseñanza universitaria: una tarea compleja”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVIII (3), n° 151, julio-septiembre, pp. 115-138.

Moreno Olivos, Tiburcio (2002) “Creación de una propuesta institucional de tutorías para la enseñanza superior: el caso de la universidad de Quintana Roo”, en *Revista de la educación superior* en línea, n° 25, volumen XXXII (1), enero-marzo, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), México.

Rodríguez Bulnes, Guadalupe (s/f) “La tutoría como propuesta de cambio en el proceso formativo universitario: sus representaciones entre los estudiantes”. Disponible en <http://www.eventos.cfie.ipn.mx/reuniones_academicas/fie/memorias/3mfie/Cambio%20Educativo/114-114-Rodr%C3%ADguezBulnesMaGuadalupe.pdf>. Consultado en agosto 2011

Romo, Alejandra (2003) “La incorporación de los programas de tutoría en la Instituciones de Educación Superior”, ANUIES, México.

Santes Gómez, Juana (2010) “La necesidad de la tutoría académica en la facultad de pedagogía de la Universidad Veracruzana, Región Xalapa”, Tesis de Maestría en Gestión de la Calidad de la Universidad Veracruzana. Directora Mtra. Ma. Esther García Zamora.

Universidad Autónoma de Nayarit (s/f) “Guía práctica para la tutoría académica en la Universidad Autónoma de Nayarit”, documento de la coordinación institucional de la tutoría académica. Disponible en <http://tutoria.uan.edu.mx/pdf/Guia_Tutor.pdf>. Consultado en agosto 2011.

Universidad de Guadalajara (2004) “La tutoría académica y la calidad de la educación”, Programa Institucional. Disponible en <<http://148.202.105.12/tutoria/pdf/C2.pdf>>. Consultado en octubre 2011.

Zamora Antuñano, Marco Antonio; Cano López, José Antonio y Ramos Montalvo, Francisco Javier (2008) “La tutoría como factor clave para el éxito en la formación del técnico superior universitario”, en *Revista Heurística*, revista digital de historia de la educación, n° 10, julio-diciembre, pp. 6-15.

Anexo Metodológico

1.- Formulario encuesta: Relevamiento de tutorías universitarias, 2010

DATOS GENERALES

- Universidad
- Unidad Académica
- Carreras
- Provincia
- Localidad

CARACTERISTICAS DE LAS TU

1. Dependencia

- Secretaria académica
- Secretaría de Bienestar
- Unidad Académica
- Otros /especificar

2. Resolución de creación

- N°
- Año

Órgano que lo dictamina

- Consejo superior
- Consejo Académico
- Consejo Directivo
- Otros /especificar
- No posee

3. Resolución de reglamentación

- N°
- Año

Órgano que lo dictamina

- Consejo superior
- Consejo Académico
- Consejo Directivo
- Otros /especificar
- No posee

4. Año de Creación

5. Fuente de financiamiento

Ministerio de Educación de la Nación: PROMEI I, PROMEI II, PROMAGRO, PROMARQ, PROSOC, PROMFYB, PROHUM, PROMVET, PACENI, BECAS COMPLEMENTARIAS, TECNICOS INFORMATIVOS, OTROS
Propio

6. Tramo que abarca

- Articulación de la Universidad con la Escuela Media
- Acompañamiento del estudiante al momento del ingreso a la Universidad
- Acompañamiento del estudiante en el primer año
- Acompañamiento del estudiante en su permanencia en la Universidad
- Acompañamiento del estudiante al momento del egreso de la Universidad
- Acompañamiento transversal del estudiante

7. N° de docentes de la carrera

8. N° de alumnos

EQUIPO DE TUTORIAS

9. Coordinadores*

- N° de coordinadores
- Descripción de Funciones
- Perfil
- N° de Resolución que designa

15. Referentes*

- N° de referentes
- Descripción de Funciones
- Perfil
- N° de Resolución que designa

16. Tutores

- N° de tutores
- Descripción de Funciones
- Perfil
- N° de Resolución que designa

Reuniones de Equipos

17. Coordinadores

- Frecuencia
- Características de la Reunión

18. Referentes

- Frecuencia
- Características de la Reunión

19. Tutores

- Frecuencia
- Características de la Reunión

20. Todas

- Frecuencia
- Características de la Reunión

TUTORES / TUTURANDOS

21. Cantidad de tutores, según su inserción laboral

Docentes

- N° de docentes:
- Funciones
- Perfil

F	
M	

Alumnos

- N° de Alumnos:
- Funciones
- Perfil

F	
M	

Profesionales Disciplinarios*

- N° de Profesionales Disciplinarios:
- Funciones
- Perfil

F	
M	

Otros Profesionales*

- N° de Otros profesionales
- Funciones
- Perfil

F	
M	

22. Cantidad Total de Tutorandos

REUNIONES TUTORES / TUTORANDOS

23. Modalidad

- Presenciales: A demanda del alumno, Semanal, Quincenal, Mensual, Otros (Especificar)
- Virtuales: Correo Electrónico, Software de la Universidad, Red social, Aula Virtual
- Grupales: a demanda, pautadas
- Individuales: Entrevistas cara a cara, Telefónicas
- Otras

DESCRIPCIÓN DE LAS TU

24. Objetivo

25. Actividad

26. Mecanismo de seguimiento

27. Evaluación

28. Otros aspectos

INFORMES DE SEGUIMIENTO DE LAS TU

29. Destinatario y Frecuencia

- A la universidad, Semana/Mes/Año
- A la Facultad, Semana/Mes/Año
- Otro destinatario (especificar), Semana/Mes/Año

Anexo Estadístico

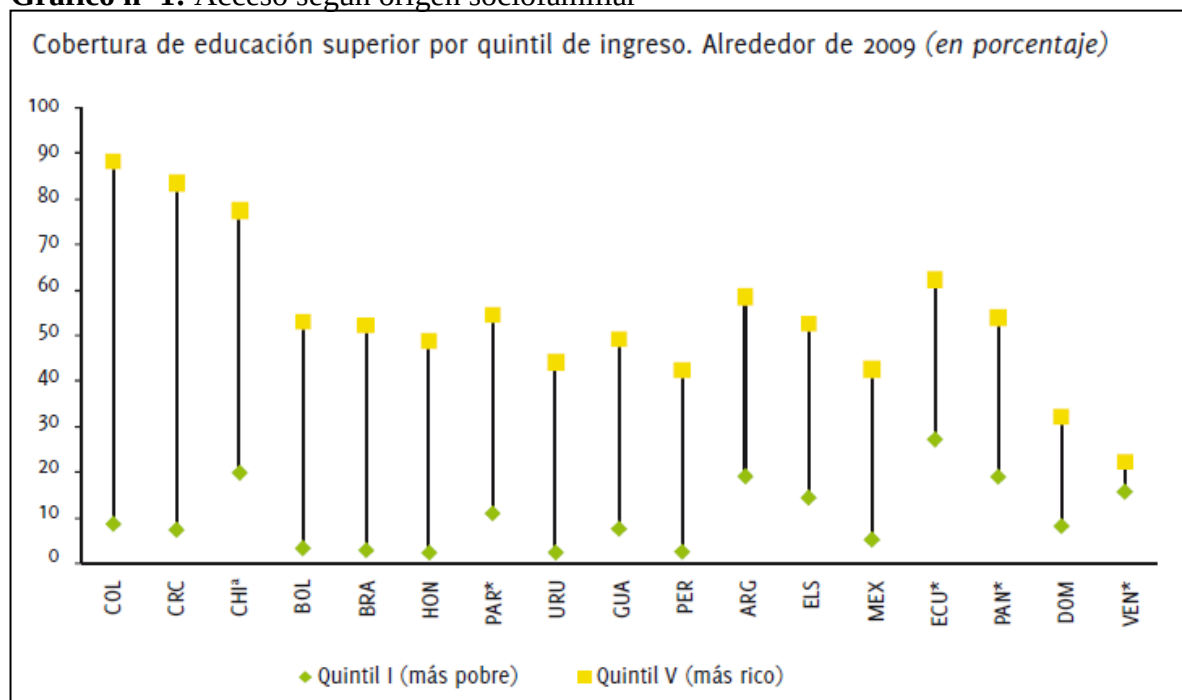
Cuadro n° 1: Eficiencia de titulación promedio para los últimos cinco años en educación superior según tipo de institución, Países de América Latina y el Caribe

Países	Promedio del último quinquenio		
	Universidades públicas	Universidades privadas	Total
Argentina			
Bolivia			26,7
Brasil	26,0	46,0	41,0
Chile	50,0	37,4	46,3
Colombia	49,0	49,0	49,0
Costa Rica*	46,0	73,0	
Cuba	75,0		75,0
Guatemala	24,2	12,8	
Honduras			51,0
México			
Panamá	58,0		
Paraguay	67,0	21,0	
República Dominicana	24,0		24,0
Uruguay	28,0	28,0	28,0
Venezuela	40,0	57,0	48,0
Promedio	44,3	40,5	43,2

Nota: *Considera solo dos universidades.

Fuente: González F., 2006: 159, CINDA.

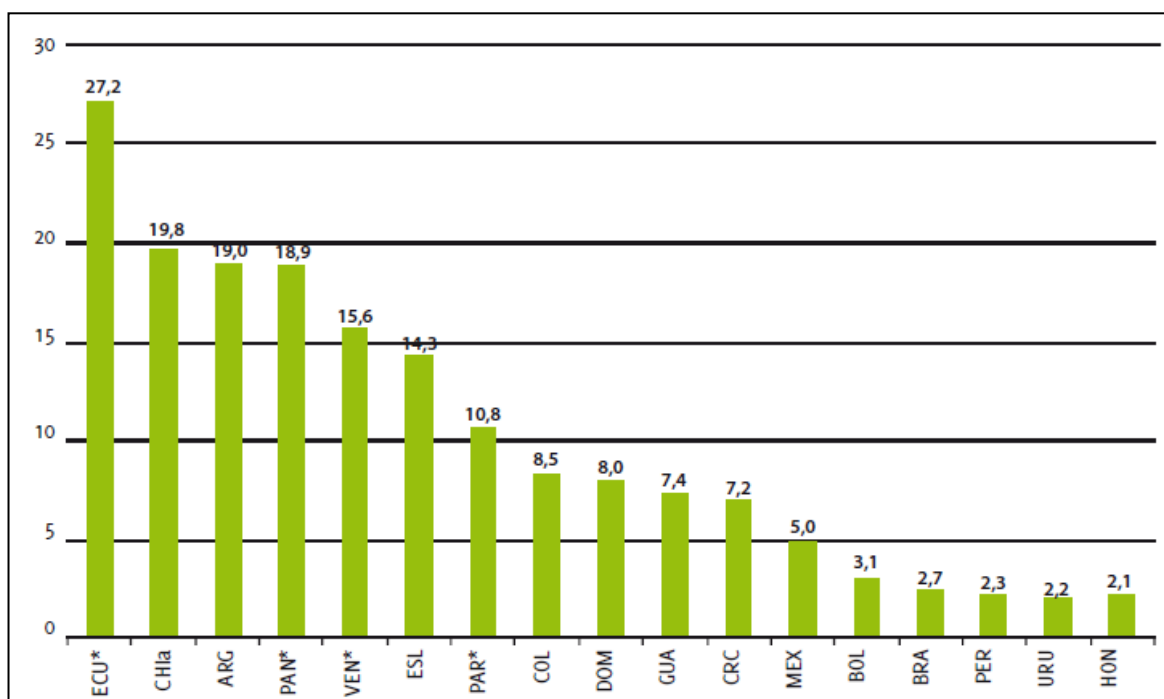
Gráfico n° 1: Acceso según origen sociofamiliar



Fuente: CINDA Informe 2011, pág. 168.

Gráfico n° 2: Participación del quintil más pobre

Tasa de participación del quintil más pobre en educación superior. Alrededor de 2009 (en porcentaje)



Fuente: CINDA Informe 2011: 169.

Cuadro n° 2: Cantidad de instituciones nuevas por período según tipo de gestión

Período de creación	Tipo de gestión							
	Estatual				Privada			
	Absoluto	Abs. acum.	%	% acum.	Absoluto	Abs. acum.	%	% acum.
Hasta 1.900	3	3	7,5	7,5	0	0	0,0	0,0
1901-1950	3	6	7,5	15,0	0	0	0,0	0,0
1951-1970	4	10	10,0	25,0	19	19	45,2	45,2
1971-1990	19	29	47,5	72,5	7	26	16,7	61,9
1991-2000	7	36	17,5	90,0	15	41	35,7	97,6
2001-2010	4	40	10,0	100,0	1	42	2,4	100,0
Total	40		100,0		42		100,0	

Fuente: Elaboración propia en base a información del Anuario de Estadísticas Universitarias, SPU, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2005 (Anexo: Documentos E).

Tabla n° 1: Instituciones que cumplimentaron la encuesta

Contestaron la encuesta	Absoluto	%
Sí	34	83
No	7	17
Total instituciones	41	100

Fuente: Elaboración propia del Relevamiento de tutoría del Programa de Calidad, SPU-ME, 2010.

Anexo Documentos y tablas de información cualitativa

Documento A. 1er Encuentro de autoridades, secretarios académicos y/o responsables de universidades sobre la implementación de los sistemas de tutorías

Conclusiones

A partir de la declaración del Consejo Interuniversitario Nacional, aprobada en el 66to Plenario de rectores realizado los días 3 y 4 de octubre en la Universidad Nacional de Catamarca, los Secretarios Académicos de las Universidades Nacionales, reunidos ellos o a través de sus representantes en el residencia universitaria de Horco Molle, Universidad Nacional de Tucumán, en ocasión de la realización del 2do Congreso Argentino de Sistemas de Tutoría: Su evaluación, y el 1er Encuentro de Autoridades, Secretarios Académicos y/o Responsables de Universidades de la Implementación de Sistemas de Tutorías, los días 6 y 7 de octubre de 2011, elaboramos el presente documento, que contiene los siguientes lineamientos:

- Definir el sistema de tutoría como una política académica-pedagógica integral de cada Universidad que atraviesa sus funciones sustantivas y articula prácticas de todos los actores involucrados en el proceso: docentes, alumnos y graduados.
- Proponer la institucionalización y concientización del sistema de tutorías en todas las Universidades Nacionales, como parte de la política pública educativa que tiene como meta la inclusión social.
- Sostener que el sistema de tutoría, como política pública, debe contar con financiación del Estado en todas las Universidades.
- Destacar que el sistema de tutoría se constituye no sólo en un espacio que permite recabar información valiosa para identificar las múltiples causas que originan la deserción, sino que se transforma en un factor dinamizador de cambio hacia la mejora de la problemática al interior de nuestras universidades, y favorece la retención y avance regular en las carreras.
- Garantizar que el sistema de tutoría respete la diversidad regional y las autonomías y particularidades de las distintas universidades.
- Reconocer el carácter preventivo y permanente, y no remedial y contingente, del sistema de tutorías.
- Constituir una red de Secretarios Académicos de todas las Instituciones miembros del CIN con el fin de diseñar políticas académicas inclusivas.
- Establecer vías de comunicación entre los sistemas de tutorías y los programas de articulación.
- Promover líneas de investigación sobre el sistema de tutorías.
- Analizar críticamente el uso de las nuevas tecnologías en el sistema de tutorías.

Asumimos por todo lo expresado, el compromiso a llevar adelante este sistema, continuarlo, investigarlo, evaluarlo, bajo el convencimiento de que es uno de los núcleos sustantivos para garantizar la inclusión de todos los sectores sociales en la educación entendida como derecho social y bien público.

Tabla A: Programa de Mejoramiento, tipo de proyecto, cantidad de instituciones, cantidad de carreras, período de implementación y componentes involucrados

Proyecto	Cantidad de carreras	Cantidad de instituciones	Período de implementación	Componentes
PROMEI I y II	250	31	2005/2010	<i>Mejora de la enseñanza</i> ; aulas virtuales; consolidación de la planta docente; cargos docentes con dedicación exclusiva.
PROMAGRO	22	22	2007/2010	<i>Mejora de la enseñanza</i> ; consolidación de la planta docente.
PROMFYB	24	13	2008/2010	Formación de recursos humanos académicos y consolidación de la planta docente; <i>apoyo al mejoramiento de la gestión académica</i> ; apoyo al intercambio de docentes, estudiantes y personal técnico; mejora de infraestructura, equipamiento y bibliografía.
PROMVET	10	10	2009/2011	Formación de recursos humanos académicos y consolidación de la planta docente; <i>apoyo al mejoramiento de la gestión académica</i> ; apoyo al intercambio de docentes, estudiantes y personal técnico; mejora de infraestructura, equipamiento y bibliografía.
PROMARQ	9	9	2010/2012	Formación de recursos humanos académicos y consolidación de la planta docente; <i>apoyo al mejoramiento de la gestión académica</i> ; apoyo al intercambio de docentes, estudiantes y personal técnico; mejora de infraestructura, equipamiento y bibliografía.

Nota: La letra cursiva señala aspectos relacionados con tutoría.

Fuente: Anuario Estadísticas Universitarias 2010, SPU-ME.

Tabla B: Programa de Apoyo, tipo de proyecto, cantidad de instituciones, cantidad de carreras, período de implementación y componentes involucrados

Proyecto	Cantidad de carreras	Cantidad de instituciones	Período de implementación	Componentes
Formación de Técnicos Informáticos	84	27	2007/2010	Consolidación de plantas docentes a través de la creación de nuevos cargos; reformulación de planes de estudio y <i>prácticas pedagógicas</i> ; formación docente; mejora de equipamiento, software, bibliografía e infraestructura.
INTER-U	24	25	2008/2010	Intercambios de alumnos de grado (26), alumnos de postgrado (26), docentes (81) y técnicos (20).
PACENI	41	41	2009/2011	<i>Mejora de la enseñanza básica y general</i> ; mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y <i>mejora de los índices de retención y rendimiento académico en el primer año</i> .
PROSOC	32	32	2008/2010	<i>Gestión y seguimiento de alumnos y graduados</i> ; capacitación del personal administrativo y técnico; reformulación de estructuras de contenidos y prácticas pedagógicas; <i>apoyo al mejoramiento de la formación práctica</i> ; apoyo al intercambio de docentes, estudiantes y personal técnico; desarrollo y mejoramiento de la formación de los recursos humanos académicos y apoyo al mejoramiento de la infraestructura, equipamiento, bibliotecas.
PROHUM	31	31	2010/2012	<i>Gestión y seguimiento de alumnos y graduados</i> ; capacitación del personal administrativo y técnico; reformulación de estructuras de contenidos y prácticas pedagógicas; <i>apoyo al mejoramiento de la formación práctica</i> ; apoyo al intercambio de docentes, estudiantes y personal técnico; desarrollo y mejoramiento de la formación de los recursos humanos académicos y apoyo al mejoramiento de la infraestructura, equipamiento, bibliotecas.
Acciones complementarias Becas Bicentenario	44	44	2009/2011	<i>Articulación Universidad-Escuela Media</i> ; actualización y perfeccionamiento de la planta docente de 1° año; actividades, equipamiento, software y bibliografía para mejorar la formación práctica.
PROSOC RRHH	31	31	2010/2012	Incremento Dedicación Planta Docente.

Nota: La letra cursiva señala aspectos relacionados con tutoría.

Fuente: Anuario Estadísticas Universitarias 2010, SPU-ME.

Tabla C: Tipos de ingreso a las universidades estatales

Universidades Nacionales	Guía 2011	Guía 2012	Tipo de ingreso
Buenos Aires	Consultar con la institución	Ingreso directo	Irrestricto
Catamarca (1)	Consultar con la institución	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación y Asistencia a curso de ingreso o nivelación	Mixto
Centro de la PBA	Consultar con la institución	Asistencia a curso de ingreso o nivelación, ingreso directo	Irrestricto
Chaco Austral	Ingreso directo	Ingreso directo	Irrestricto
Chilecito	Asistencia a curso de ingreso o nivelación	Asistencia a curso de ingreso o nivelación	Irrestricto
Comahue	Consultar con la institución	Ingreso directo	Irrestricto
Córdoba	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Restringido
Cuyo	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación y Asistencia a curso de ingreso o nivelación	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación y Asistencia a curso de ingreso o nivelación	Mixto
Entre Ríos	Asistencia a curso de ingreso o nivelación e Ingreso directo	Asistencia a curso de ingreso o nivelación	Irrestricto
Formosa	Consultar con la institución	Asistencia a curso de ingreso o nivelación e Ingreso directo	Irrestricto
Gral. San Martín	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación, Examen de ingreso e Ingreso directo	Mixto
Gral. Sarmiento	Consultar con la institución	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Restringido
Jujuy	Asistencia a curso de ingreso o nivelación	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación y Asistencia a curso de ingreso o nivelación	Mixto
La Matanza	Consultar con la institución	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Restringido
La Pampa	Ingreso directo	Ingreso directo	Irrestricto
La Plata	Asistencia a curso de ingreso o nivelación y Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Asistencia a curso de ingreso o nivelación y Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Mixto
La Rioja	Consultar con la institución	Asistencia a curso de ingreso o nivelación	Irrestricto
Lanús	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Restringido
Litoral	Asistencia a curso de ingreso o nivelación	Asistencia a curso de ingreso o nivelación	Irrestricto
Lomas de Zamora	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Asistencia a curso de ingreso o nivelación, Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación y Examen de ingreso	Mixto
Luján	Consultar con la institución	Ingreso directo	Irrestricto

Mar del Plata	Consultar con la institución	Asistencia a curso de ingreso o nivelación y Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Mixto
Misiones	Consultar con la institución	Asistencia a curso de ingreso o nivelación, Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación y Examen de ingreso	Mixto
Nordeste	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Restringido
Noroeste de la PBA	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Restringido
Patagonia Austral	Ingreso directo y Consultar a la institución	Ingreso directo y Consultar a la institución	Irrestringido
Patagonia S. J. Bosco	Ingreso directo y Examen de ingreso	Examen de ingreso	Mixto
Quilmes	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Restringido
Río Cuarto	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Restringido
Río Negro	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Restringido
Rosario (1)	Consultar con la institución	Consultar con la institución	Irrestringido
Salta (1)	Ingreso directo y Consultar con la institución	Consultar con la institución	Irrestringido
San Juan	Consultar con la institución	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Restringido
San Luis	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Restringido
Santiago del Estero	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Restringido
Sur	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación, Examen de ingreso e Ingreso directo	Mixto
Tecnológica Nacional	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Restringido
Tres de Febrero	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Restringido
Tucumán	Examen de ingreso, Asistencia a curso de ingreso o nivelación y Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Examen de ingreso, Asistencia a curso de ingreso o nivelación y Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Mixto
Villa María	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Asistencia a y aprobación de curso de ingreso o nivelación	Restringido
Universidad Provincial			
Autónoma de Entre Ríos	Asistencia a y aprobación de Curso de Ingreso o Nivelación	Asistencia a y aprobación de Curso de Ingreso o Nivelación	Restringido

Nota: (1) Se consultó en la página Web institucional.

Fuente: Guía de Carreras de Universidades, 2011 y 2012 Argentina, CIIE-SPU.