

Dilemas y debates

Dilemas y debates:

De corte ensayístico, incluye cuestiones de reflexión y discusión de la agenda educativa.



Una mirada regional sobre el asesoramiento pedagógico universitario y la formación del docente universitario: identidad y diversidad

A regional perspective on university pedagogical advice and university teachers training: identity and diversity

Elisa Lucarelli

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires , Argentina. Ha sido Profesora Titular Regular de la cátedra Didáctica de Nivel Superior (Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Investigadora del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la misma Universidad. Integrante de la Red de Asesorías Pedagógicas Universitarias (REDAPU).

elucarel@gmail.com

Citación recomendada

LUCARELLI, Elisa (2016). «Una mirada regional sobre el asesoramiento pedagógico universitario y la formación del docente universitario: identidad y diversidad». En: InterCambios, Vol. 3, nº2.

Resumen

En el contexto de un estudio regional recientemente finalizado, en el que participaron universidades argentinas, uruguayas y brasileñas, este artículo se propone presentar: una caracterización general de la práctica que da nombre y singulariza al asesor pedagógico universitario entre los actores institucionales; una breve consideración de los alcances del tema que encaró la investigación brasileña, y el desarrollo del encuadre trabajado sobre el tema por cada uno de los equipos del Grupo Del Plata, abordando en especial los alcances de una de las dimensiones más presentes en las prácticas del asesor pedagógico universitario, como es la de la formación pedagógica de los docentes.

Palabras claves:

educación superior, formación docente, asesor pedagógico.

Abstract

In the context of a recently completed regional study in which Argentine, Uruguayan and Brazilian universities participated, this article aims to present: a general characterization of the practice that gives name and defines out the university pedagogical advisor among institutional actors; A brief consideration of the scope of the theme that faced Brazilian research; The development of the approach worked by each of the teams of the “Del Plata Group”, focusing in particular on the scope of one of the most common dimensions in the practices of the university pedagogical advisor: the pedagogical training of teachers.

Keywords:

higher education, teacher training, pedagogical advisor.

La investigación regional en el contexto de la universidad actual

A partir de una larga trayectoria de trabajo académico en común, dos grupos de investigación de Brasil (con sede en la Universidad de Vale do Rio dos Sinos [UNISINOS]) y Argentina (con sede en la Universidad de Buenos Aires [UBA]) diseñaron y llevaron a cabo un proyecto centrado en las problemáticas propias de la pedagogía y la didáctica universitarias. El proyecto, iniciado, en el año 2012, buscó identificar estrategias institucionales orientadas al mejoramiento de la enseñanza en el nivel,¹ y a él se incorporaron investigadores de universidades de ambos países y de Uruguay.

En el estudio de Argentina, participaron en el proyecto, además de la UBA, las universidades nacionales de Tucumán y del Sur, a las que se une la Universidad de la República de Uruguay (Udelar), a través de la Comisión Sectorial de Enseñanza.² En conjunto desarrollaron una investigación encaminada a abordar aspectos relativos al rol que cumplen los asesores pedagógicos universitarios (APU), en torno a dos ejes fundamentales: la descripción de los APU en su contexto institucional y según su estructura organizativa, y la comprensión de la problemática central en torno a la cual nuclean sus actividades.

Tanto en el caso de la investigación que llevó a cabo Brasil como en el de la realizada por Argentina y Uruguay, el proyecto fundamentó sus acciones respetando el eje particular de análisis que cada institución definió para su estudio, dentro del encuadre general acordado. El hecho de compartir un marco teórico valorativo común en el ámbito de la pedagogía y la didáctica universitarias, junto con la existencia de un entramado de experiencias académicas

conjuntas y generador de un clima afectivo de confianza mutua, permitió que los grupos, a partir de decisiones iniciales, avanzaran en el estudio con rumbos propios sin perder de vista el propósito colectivo.

En este sentido, analizar el papel que juegan los asesores pedagógicos como estrategia para el mejoramiento de la enseñanza universitaria lleva consigo reflexionar acerca del contexto institucional en el que se desarrollan estos procesos. La universidad se encuentra, en la actualidad, en un cruce de redefiniciones, ya que son varios los reclamos y las presiones que recibe de diferentes sectores de la sociedad. La incertidumbre y los cuestionamientos en términos de eficacia, eficiencia y calidad hacen que esta institución educativa deba plantearse en la actualidad, una vez más, sus objetivos y su rol en la sociedad, para enfrentar los desafíos que se le presentan, sin perder de vista la pertinencia de la oferta y a la vez su proyección a futuro. Los procesos de democratización de la educación superior que se viven en los países latinoamericanos han incorporado a las aulas poblaciones de sectores históricamente marginados, con realidades culturales propias que difieren de las históricamente presentes en las instituciones.

Entre las demandas que acosan a nuestras instituciones universitarias latinoamericanas, definidas por escenarios globales muchas veces ajenos a su idiosincrasia, surge con mayor fuerza la búsqueda de respuestas apropiadas, en términos curriculares, a las exigencias de un mercado laboral altamente selectivo y, a la vez, empujado, cambiante e indefinido. El avance tecnológico y las relaciones económicas globales, aunados a la intención de incorporar el conocimiento científico como dinamizador de esas relaciones, signan el campo del currículo universitario. Esta situación

y la necesidad de atender a un nuevo estudiantado demandan respuestas didácticas acordes e innovadoras, que no siempre el docente universitario se encuentra en las mejores condiciones de resolver; se trata en la mayoría de los casos de profesionales de alta especialización en su campo disciplinar, pero con escasa o nula preparación específica en el área pedagógica que les posibilite afrontar eficazmente esas demandas. Nuestras universidades han desarrollado diversas estrategias para la actualización de sus profesores en las problemáticas de la docencia, tales como la creación de cursos y programas de posgrado en la especialidad y en educación superior, y otras como las asesorías pedagógicas.

En consideración de estas problemáticas se organiza el campo de la pedagogía y la didáctica universitarias (que en Argentina se conforma a partir de mediados del siglo xx). Campo que en la actualidad centra su interés en comprender las estrategias que llevan a cabo los profesores para orientar la formación de los estudiantes de grado y de posgrado como profesionales reflexivos y productores de conocimiento, a la vez que se preocupa por analizar los dispositivos institucionales que se orientan a promover el desarrollo profesional de sus docentes. La didáctica como disciplina científica en búsqueda de su identidad (Camilioni, 1996) dentro del campo de las ciencias sociales define su campo de acción genérico como teoría de la enseñanza, propiciando así una diversidad de especificaciones dentro de él: según disciplinas y profesiones con las que se articula, y también según los niveles del sistema educativo a los que hace referencia.

A partir de una mirada fundamentada crítica (Candau, 1995; Lucarelli, 1998; 2009), la didáctica universitaria reconoce que el acercamiento de dos

1 Proyecto Conjunto de Investigación Mercosur Argentina (SPU)-Brasil (CAPES) PPCP 003/11, *Estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la educación superior y el desarrollo profesional docente*, coordinado por las doctoras María Isabel Da Cunha (UNISINOS) y Elisa Lucarelli (UBA).

2 Los investigadores son: por la UBA, Elisa Lucarelli, Claudia Finkelstein y Viviana Solberg, con la participación de la investigadora en formación Mercedes Lavalletto, en carácter de adscrita; por la UNT, Alicia Villagra (coordinadora) y Néstor Casas; por la UNS, Ana María Malet; por la Udelar de Uruguay, Mercedes Collazo (coordinadora), Sylvia de Bellis, Patricia Perera y Vanesa Sanguinetti.

campos epistemológicos conformados por procesos históricos asimétricos y con distintas tradición y valoración social, como son el pedagógico y el disciplinar profesional, se constituye en uno de los ejes principales que tensionan la enseñanza en la universidad.

Las asesorías pedagógicas universitarias en este contexto son convocadas a desarrollar acciones de formación docente, investigación, intervención y colaboración con la gestión, teniendo como foco de atención esa problemática y estableciéndose, en consecuencia, junto con los profesores, como uno de los actores que contribuyen a la conformación del campo de la pedagogía y la didáctica universitarias.

El asesoramiento pedagógico universitario: ¿la asunción de un rol paradójico para el cientista de la educación?

Encarar la consideración del asesoramiento pedagógico universitario a partir de su carácter paradójico implica ubicarlo desde un inicio en el contexto de campos disciplinares que constituyen el ámbito universitario.

En un artículo sobre el tema, Coria y Edelstein (1993: 32) califican así la inclusión del pedagogo en las acciones de desarrollo universitario, al señalar que los intercambios entre el pedagogo y los otros actores dan lugar a «una relación paradójica basada en las diferencias de posiciones, que se estructura como deseo de mutuo reconocimiento —de discursos y prácticas— y se vehiculiza por el desconocimiento —no siempre consciente— del otro». De hecho, los vínculos entre el pedagogo y los académicos disciplinares pueden considerarse en términos de campos académicos (Bourdieu, 2000), recordando que manifiestan las relaciones establecidas entre espacios estructurados alrededor de la profesión de origen, con fronteras fuertes ligadas a la formación y a la práctica profesional respectiva.

Dado que las prácticas profesionales manifiestan esa dinámica y se definen

en función del dominio de unas sobre otras que se ejerce dentro de los campos, en la universidad cada espacio institucional determinado (facultad, carrera, cátedra) la hace suya; la refleja en sus instancias de formación a través de las propuestas curriculares y de sus estrategias de enseñanza y de evaluación, incidiendo fuertemente en su configuración. La definición de cuáles son los enfoques y contenidos curriculares que caracterizan la preparación de los nuevos aspirantes al campo profesional disciplinar respectivo forma parte de su patrimonio y difícilmente resignen decisiones sustantivas a otros académicos extraños a ese espacio (Lucarelli, Finkelstein y Solberg, 2015).

Los determinantes epistemológicos disciplinares organizan el campo, y por tanto los elementos valorativos y de estructuración del poder, estableciendo fundamentos sólidos para las lógicas por las que se dinamizan y los elementos culturales que se generan. Las nociones generales de estas «tribus académicas» se legitimarían además por la credibilidad lograda en la comunidad en su conjunto, la solidez intelectual demostrada y la pertinencia de los contenidos (Becher, 2001). Las instituciones académicas trazan el mapa del conocimiento según su propia lógica, diferenciando de manera más o menos sutil las distinciones operativas que se necesitan entre las disciplinas de fuerte tradición y los campos más recientes o de tendencia interdisciplinaria. «Los límites [...] no existen simplemente como líneas en un mapa: denotan posesiones territoriales que pueden invadirse, colonizarse y resignarse. Algunas son defendidas con una fuerza tal que las hace prácticamente impenetrables; otras débilmente custodiadas quedan abiertas al tráfico entrante y saliente» (Becher, o. cit.: 59).

El cientista de la educación, el pedagogo, forma parte de este último tipo de comunidades académicas de constitución multidisciplinaria recientemente reconocidas por el universo científico en su condición de tales, más abiertas y con límites porosos.

Ante este panorama se puede enfocar el asesoramiento en un doble sentido: como la actividad que alude, da nombre y por tanto marca de manera significativa el rol del asesor pedagógico en la institución, y como núcleo de tareas específicas relativas a una de las áreas de desempeño de este actor.

En esta búsqueda de comprensión del rol, la asesoría pedagógica es reconocida como una «profesión de ayuda» (Lucarelli, 2000a; Lucarelli y Finkelstein, 2012) en un medio en el que las prácticas de intervención se orientan a lograr cambios que afecten a la institución universitaria como un todo y al aula en particular. De allí que se entienda el asesoramiento enfocando los procesos interactivos de colaboración con las instituciones para «prevenir posibles problemas, participar y ayudar en la solución de los que puedan existir y cooperar en la consecución de una mayor mejora educativa» (Murillo Estepa, 1997: 44). Considerado como un recurso estratégico para el cambio, su accionar implica esclarecimiento de la situación y búsqueda de las estrategias necesarias para que la institución pueda elaborar sus propios procesos de cambio, ponerlos en marcha y evaluarlos (Sánchez Moreno, 1997).

El asesoramiento se presenta en este encuadre como un campo de interacción (Fernández, 2012) con algunas notas que hacen a la caracterización de una práctica compleja desde la perspectiva de la articulación de esa interacción así como de los grupos disciplinares profesionales que entran en juego.

En relación con el primer aspecto, conviene destacar la tarea de asesoramiento como un punto de conjunción de prácticas, ya que se contacta con otras acciones también interactivas, como son las propias de la formación, la innovación educativa, la supervisión, la orientación, el apoyo a la investigación y la extensión y diferencia, y a la vez se diferencia de ellas. El asesoramiento, como ocurre en el desarrollo de cualquiera de ellas, implica poner a disposición de los sujetos involucrados un marco teórico

valorativo que permita comprender y justificar el desarrollo de esa práctica en la universidad. El desempeño de un asesor pedagógico en esa institución es revelador de una determinada concepción pedagógica y didáctica, ya que el análisis de las prácticas hace evidente la perspectiva teórica a partir de la cual se definen rumbos y decisiones. Su trabajo cotidiano da cuenta de la existencia de esa concepción, que articula un conjunto de teorías capaz de proporcionar orden, claridad y fundamento a las acciones, y que, al mismo tiempo, permite definir qué acciones se toman y por qué se eligió ese camino y no otro para intervenir en los procesos que se dan en el aula. El otro aspecto connotativo del asesoramiento es su carácter de tarea cooperativa, que a su vez deriva en dos condiciones: la necesidad de articular campos profesionales disciplinares distintos y la consideración de la disponibilidad del otro para entrar en la tarea de asesoramiento (Fernández, 2012).

El trabajo cooperativo de asesores pedagógicos y los otros actores de la institución involucrados en el asesoramiento pone de manifiesto el acercamiento de dos campos epistemológicos conformados por procesos históricos asimétricos y con distintas tradición y valoración social: el pedagógico y el disciplinar profesional. Dentro de la tradición académica, influida por los postulados de la ciencia moderna, el contenido específico de las disciplinas asumía (o asume) un valor significativamente mayor que el conocimiento pedagógico (Da Cunha, 2006), lo que genera una situación de asimetría que el asesor pedagógico debe reconocer como punto de partida para la construcción de espacios de trabajo en común con los docentes. Esta construcción puede darse solo si el pedagogo y el disciplinar pueden reconocer la presencia de actitudes defensivas y resistenciales que impiden la tarea en común. Solo una mirada que reconozca la especificidad epistemológica y la pertinencia de cada disciplina y las trascienda puede crear las condiciones de disponi-

bilidad necesarias para un encuentro productivo de ambos sujetos, alentando su interés por encontrar vías de resolución apropiadas a los problemas del aula y de la institución en su conjunto.

La investigación brasileña: en búsqueda de espacios, lugares y territorios para el asesor

Tal como se señaló, el desarrollo de las investigaciones permitió ahondar en la construcción de un marco teórico metodológico común, que permitiera la realización de un trabajo compartido en el campo de la pedagogía y la didáctica universitarias, sin pretensiones de homogeneidad ni en el punto de partida ni en los resultados.

En este sentido, la investigación brasileña partió del reconocimiento de que en el contexto de las universidades de ese país la práctica de asesoramiento pedagógico no se ha instalado aún con legitimidad y reconocimiento formal (Da Cunha y Lucarelli, 2014); solo se han podido reconocer casos de razonable institucionalización cuando la gestión (en el ámbito de la Pro Rectoría de Graduación) se ha preocupado por la formación de núcleos de apoyo pedagógicos. La identificación de experiencias interesantes en torno al mejoramiento de la calidad de la educación y el desarrollo profesional docente no impide reconocer que los esfuerzos en este sentido se caracterizan por ser discontinuos y tener serias dificultades para instalarse y sobrevivir a los cambios de gestión, lo que revela su fragilidad y vulnerabilidad.

Una de las contribuciones fundamentales del equipo brasileño a la investigación conjunta es la posibilidad de utilizar en los estudios particulares categorías teóricas fuertes en relación con el grado de consolidación y legitimación de las experiencias. En este sentido, los aportes previamente elaborados por Da Cunha (2010) con relación al significado de las categorías de *espacios*, *lugares* y *territorios* en el análisis de la formación de docentes fueron objeto de amplia

transferencia en la totalidad de los estudios del Proyecto Conjunto Mercosur. Al respecto, la investigadora señalaba que el *espacio* (como grado de menor legitimación institucional) alberga la posibilidad de la existencia de acciones de formación y de programas pedagógicos en general, pero no garantiza su efectivización, dado que depende de la misión institucional y de la representación que sobre ella tiene la sociedad, incluyendo a docentes y alumnos. El otorgamiento de *sentido* a esos espacios es el medio para convertirlos en *lugares*, ya que la presencia de estos supone reconocer su legitimidad para determinar acciones, expectativas y posibilidades. Por su parte, el *territorio* implica una ocupación, revelando intencionalidad de definir a favor de qué y en contra de qué se posiciona, ya que se trata de un objeto neutro, que implica fuerzas en tensión reveladoras de predominios e indicadores de disputas de poder.

Según Da Cunha, en Brasil, «siendo la universidad un espacio indiscutible de formación de los espacios de educación superior, no siempre se constituye en lugar de esa formación. En general, constituye algunos lugares, diluidos en experiencias tópicas y no siempre comprendidas en su significación institucional [...] Es que lo que se da en muchos lugares es porque no tiene un lugar reconocido y valorizado legal e institucionalmente» (Da Cunha y Lucarelli, 2011: 34).

En el caso específico del papel del pedagogo realizando tareas de asesoramiento en el ámbito universitario brasileño, se señala que el perfil profesional del personal convocado para esa función es revelador de otra dimensión de la fragilidad mencionada en las universidades brasileñas. La figura del pedagogo, el técnico en asuntos educacionales, es portadora de una legitimidad profesional débil en el campo académico, por su formación inicial, por el estatus que tiene en la jerarquía universitaria y por la escasa visibilidad de sus acciones investigativas.

Con este contexto como fondo, el equipo brasileño abordó dos líneas:

una de estudio de experiencias en universidades iberoamericanas, y otra tomando como ámbito las universidades brasileñas.³

La primera línea, que fue propia del Proyecto Conjunto Mercosur, comprendió exploraciones sobre las experiencias latinoamericanas de asesorías en la Universidad Nacional de Tucumán, en la Facultad de Odontología de la UBA, en Argentina, y en la Universidad de la República, en Uruguay. En relación con las asesorías en las instituciones argentinas, se observó que, a pesar de los desarrollos que fueron conformando el rol y su inserción institucional, las actividades realizadas en esos espacios siguen caracterizándose por su fragilidad, tanto en sus condiciones de trabajo como en el reconocimiento de su legitimidad, lo que deriva en circunstancias de tensión permanente en su contexto académico en pos de su consolidación (Volpato, 2014). En contraste con esto, el análisis del caso uruguayo permitió advertir una situación de consolidación de prácticas de asesoría pedagógica, construidas en espacios multiprofesionales que colaboran sustantivamente a la concreción de políticas de democratización y desarrollo de la educación universitaria (Zanchet, Ribeiro y Boessio, 2014).

En esta investigación, como casos de interés, en la península ibérica se indagó acerca del impacto del proceso de Bologna en algunas universidades españolas y portuguesas. El estudio sobre las universidades españolas puso el acento en que uno de los principios centrales de ese proceso —el desplazamiento de la práctica pedagógica de enseñanza hacia el aprendizaje como un eje importante de cambio— implicó reflexiones y transformaciones paradigmáticas. Este eje, más los procesos de evaluación y acreditación

presentes en el discurso, repercute en la calificación del trabajo académico y en la formación de los profesores, trayendo nuevos desafíos al papel que puedan jugar los pedagogos en las instituciones (Da Cunha, 2014a). Aseveraciones semejantes se desprenden del análisis de una experiencia portuguesa en la que un centro de educación desarrolla acciones tendientes a articular la investigación con la formación y la práctica pedagógica. El escaso reconocimiento de la investigación realizada por el centro, al apartarse de los parámetros epistemológicos tradicionales, se constituye en otro indicio de la fragilidad de la pedagogía universitaria como campo científico y de reconocimiento institucional (Soares, 2014).

Cabe agregar que la segunda línea de investigación referida al caso brasileño se desarrolló en forma paralela a la primera y contó con un grupo nacional ampliado, en el contexto de otro proyecto (Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da educação superior); así avanzó en la identificación de experiencias que revelaban, a nivel institucional, acciones impulsadas por pedagogos o en las que ellos tenían una participación sustantiva (Da Cunha, 2014c). Algunos de los hallazgos de esta investigación permiten considerar que en el caso brasileño se evidencia «la fragilidad de una cultura institucional que reconozca lugares legitimados para el ejercicio de la pedagogía universitaria, tanto en el desencadenamiento de procesos continuos de desarrollo profesional de los docentes, como en la acción de asesoría»⁴ (Da Cunha, 2014b: 333). De igual manera, se sostiene que las acciones de asesoría tradicionalmente fueron llevadas a cabo por pedagogos con formación y

experiencia en docencia e investigación, situación esta que los legitima en sus acciones; sin embargo, dado que no tienen un vínculo funcional que los comprometa prioritariamente con ese rol, su permanencia en la acción asesora es transitoria, lo que enfatiza la fragilidad ya mencionada. En la actualidad se observa una tendencia en las instituciones públicas a incorporar por concurso a personal que se responsabilice de esas tareas, pero no siempre los así seleccionados tienen experiencia docente en la universidad ni formación en pedagogía universitaria.

Las investigaciones en el contexto del Grupo Del Plata: la formación pedagógica de los docentes, práctica histórica del APU

Desde los momentos fundacionales de la incorporación del APU, en las universidades argentinas y uruguayas la formación pedagógica de los docentes ha sido objeto de demandas institucionales desde la gestión entendiéndola como una estrategia apropiada para concretar en las aulas las políticas de transformación de la enseñanza.

Se reconoce al profesor universitario a partir de su pertenencia a un campo disciplinar profesional particular, en muchos casos como especialista de alto nivel que se dedica a la enseñanza. Se constituye en miembro de una comunidad académica que generalmente es de índole internacional y oficia como referencia de sus producciones.

En los últimos años, cobra mayor fuerza la tendencia a reconocer que el fracaso del estudiantado ha dejado de ser responsabilidad única del alumno, incorporándose en el análisis

3 Esta información sobre alcances de la investigación del equipo brasileño está desarrollada en los capítulos II «Estratégias de qualificação do trabalho docente em universidades argentinas: um olhar sobre as experiências de assessoramento pedagógico», de Gildo Volpato; III «Estratégias de qualificação do trabalho académico em universidades espanholas: significados e contextos», de Maria Isabel da Cunha; IV «Estratégias de qualificação do trabalho académico: um olhar sobre a experiência da Udelar/Uruguai», de Beatriz Zanchet, Gabriela Ribeiro y Cristina Boessio; V «Relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente: potencialidades e constrangimentos numa universidade portuguesa», de Sandra Regina Soares (Da Cunha y Lucarelli, 2014).

4 En portugués en el original. La traducción es nuestra.

las otras variables, entre ellas, el sistema, la institución y el docente. De allí que uno de los factores que se perciben incidiendo en la calidad educativa del nivel se refiere a la preparación del docente en esta función, también como medio para su desarrollo profesional. Junto a la carrera docente, el estatus profesional, el sistema retributivo, el clima laboral y el contexto laboral, la formación pedagógica se constituye en uno de los pilares que hacen a la profesionalización docente en general y del universitario en particular.⁵

Siguiendo esta línea de pensamiento, Soares y Da Cunha (2010) sostienen que el desarrollo profesional implica una determinada concepción de formación continua de los docentes en ejercicio, en su carácter de profesionales de la docencia, comprendiendo tanto una perspectiva institucional como una perspectiva personal. «En la perspectiva institucional el desarrollo profesional se entiende como un conjunto de acciones sistemáticas que se orientan a alterar la práctica, las creencias y los conocimientos profesionales de los docentes, por lo que van más allá de lo informativo [...] En la perspectiva personal, el desarrollo profesional se proyecta por una disposición interna y una postura de búsqueda permanente de crecimiento personal y profesional, disposición de reflexionar sobre las prácticas, actitudes y creencias individuales y colectivas, apertura al cambio»⁶ (o. cit.: 35). Es sabido que el docente universitario, a diferencia de los que se desempeñan en otros niveles del sistema educativo, ha sido formado en el dominio de un área disciplinar profesional específica, que no necesariamente incluye el conocimiento y habilidades del área pedagógica. En el mejor de los casos, esos contenidos se hacen presentes, como parte de su formación en servicio, a través de distintas modalidades y en diferentes momen-

tos de su trayecto como docente. Con frecuencia, el docente iniciante, que accede a esa función en el nivel, pasa por instancias de formación dentro de la cátedra de origen, en un proceso que Ickowicz (2002) denomina *modelo artesanal*. Este se caracteriza a grandes rasgos por la elección mutua entre el maestro y el discípulo, por prácticas de enseñanza que se adecuan a las dificultades emergentes, por basarse en la experiencia y, principalmente, por el hecho de que la enseñanza y el aprendizaje se desarrollan en el propio ámbito de producción. Es decir, que las prácticas de enseñanza se van configurando en un modelo que no difiere grandemente del *statu quo* establecido y cuyas particularidades derivan de estilos personales. Son secretos del oficio que el aprendiz va adquiriendo al realizar determinadas tareas y estar cerca del maestro, que es quien garantiza el acceso al conocimiento y la continuidad de la tarea. El entramado entre trabajo (como docente) y formación va generando procesos fuertes de socialización. Esto implica que sus modos de actuación responden a lógicas de continuidad con modelos docentes preestablecidos, que no siempre son sujetos a reflexión.

En el análisis de esta temática, la investigación se enmarcó en los aportes realizados por la escuela francesa, que abordó la formación como un proceso de construcción personal. En este sentido, Gilles Ferry sostiene que la formación implica conformar el propio camino de desarrollo profesional e integral, una trayectoria personal, a través de la búsqueda en sí mismo y en los otros. Afirma que formarse «... es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos» (1997: 13). Este proceso implica una dinámica en la que intervienen diversas mediaciones: *los formadores, las lecturas, las circunstancias de vida, la relación con los otros*. Según

este encuadre, las propuestas institucionales pueden colaborar a que otro se desarrolle, pero no pueden sustituir la acción personal intencional para encarar y llevar a cabo la tarea formadora.

Otro pensador y realizador que contribuye, desde la misma perspectiva, a la comprensión de los desarrollos formativos es Jean-Claude Filloux, quien permite una profundización metodológica del proceso mediante la comprensión del enfoque clínico de la formación y el énfasis atribuido a la singularidad que asume ese proceso. Según Filloux, el enfoque clínico (centrado en la idea de la relación particular entre sujetos) se sostiene sobre dos ejes: la singularidad del comportamiento de los sujetos, y la posibilidad de generar teoría a partir del conocimiento y la comprensión de lo que a ellos les sucede (Filloux, 1996).

En el terreno de la formación, las acciones fundamentadas en este enfoque se caracterizan por crear situaciones en que las que el formador incorpora explícitamente el conocimiento de sí mismo, de lo afectivo, de lo relacional como estrategia y contenido de esos programas. En estas definiciones, ambos sujetos, el formador y el sujeto en formación, desarrollan un papel activo en el análisis de sus propias motivaciones hacia la enseñanza, de sus prácticas y de sus experiencias de vida, haciendo de esto el eje central del proceso.

El retorno sobre sí mismo como mecanismo para abordar el propio conocimiento abre la posibilidad a otros para realizar un camino análogo: «... cuando un formador [...] realiza un retorno sobre sí mismo, sobre sus motivaciones, deseos, angustias, maneras de tener miedo del otro, o no, tratamiento del otro como un objeto sobre sí mismo, que de alguna manera lo constituye en sujeto real como persona con respecto a sí mismo y no

5 Algunas partes de este apartado son tomadas del documento «Acerca de las acciones de formación», elaborado por Claudia Finkelstein (2012) para el Proyecto Conjunto de Investigación Mercosur Argentina (SPU)-Brasil (CAPES) PPCP 003/11, *Estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y el desarrollo profesional docente*.

6 En portugués en el original. La traducción es nuestra.

como una máquina» (Filloux, 1996: 37).

En conclusión, en esta línea de pensamiento se revalorizan los procesos de análisis intersubjetivo y la singularidad de los sujetos del enseñar y el aprender.

Otra dimensión significativa del marco teórico ideológico en que se basa la investigación en cuanto al análisis de los procesos formativos se centra en el reconocimiento del valor de la articulación teoría-práctica, en lo relativo tanto a sus fundamentos epistemológicos como a los pedagógicos y didácticos. Una consideración dialéctica de lo teórico y lo práctico se hace presente en las instancias de formación que desarrollan los docentes, dado que ambas dimensiones atraviesan cualquier actividad de enseñanza y aprendizaje universitarios, cobrando singular importancia por el lugar que tiene en este contexto el aprendizaje de las prácticas profesionales (Lucarelli, 2009a).

Cada una de las investigaciones llevadas a cabo por los equipos argentinos y uruguayo comprendidos en el Grupo Del Plata enfocó de manera peculiar la formación de los docentes dentro del complejo conjunto de las prácticas del asesor pedagógico universitario.

Una mirada transversal de la formación pedagógica de los docentes como actividad de las asesorías pedagógicas en la investigación del equipo UBA

La investigación llevada a cabo por el equipo UBA⁷ se propuso caracterizar a las APU en cuanto a su descripción y problemáticas centrales, desarrollando este proceso de creciente profundiza-

ción en dos etapas: la primera, realizada sobre la base de material documental, estuvo orientada a tener una visión panorámica de estas unidades en las universidades nacionales argentinas, y la segunda se propuso ahondar en algunas temáticas relevantes de la primera indagación, focalizando en cinco casos a partir de la información surgida de entrevistas en profundidad realizadas a esos actores. En este artículo se focalizará en el análisis de la información recabada en la primera etapa, abordando la dimensión de formación pedagógica de los docentes. Se propuso elaborar una descripción general, mediante un análisis transversal que permitiera identificar el perfil de las unidades de asesoría pedagógica (UAP) en las universidades nacionales argentinas y precisar las problemáticas centrales que definen sus actividades, según lo expresaron los propios equipos⁸ en comunicaciones presentadas en un evento académico sobre la especialidad desarrollado en el año 2010.⁹

El análisis de este material documental permitió constatar que una de las funciones que desempeña el asesor pedagógico universitario frecuentemente está asociada con la formación del docente de este nivel, después del apoyo a los proyectos institucionales, ya que es la segunda más mencionada, utilizándose para ello diverso tipo de dispositivos en función de variados destinatarios.

En relación con estos últimos, la formación pedagógica significó para los asesores prioritariamente —en términos cuantitativos de menciones realizadas— atender a docentes independientemente del grado de desarrollo profesional en el que se

encontraban, aunque también hubo acciones, con menor frecuencia, dedicadas a docentes noveles y tutores. Son significativas estas proporciones pues las tendencias actuales en materia de formación orientada al desarrollo profesional de los docentes universitarios enfatizan la realización de actividades para docentes iniciantes o que se encuentran en el primer tramo de su carrera, tramo que comprende, según los autores, de tres a siete años de su trayecto laboral (Soares y Da Cunha, 2010). Por su parte, el tercer tipo mencionado como sujetos en formación son los tutores. La tutoría se hace presente, según Barbier (1999), cada vez que un agente desarrolla alguna actividad que contribuye a provocar transformaciones identitarias en un campo profesional específico en otros agentes en proceso de capacitación. La tutoría comprende situaciones y prácticas múltiples, y en el campo de los sistemas de formación o enseñanza se designa tutor a quien se ocupa de conducir y desarrollar trayectos individuales, siendo su responsabilidad asignar tareas que no se limiten a la observación de una práctica, sino que también impliquen su realización. En las universidades estudiadas, el APU, en su rol de organizador y responsable directo de acciones de formación de tutores, frecuentemente responde a demandas institucionales relacionadas con programas específicos de acompañamiento al estudiante en distintos aspectos o momentos de su trayecto de formación, relacionados con el ingreso, la retención, la orientación vocacional, entre otros (Lucarelli, Finkelstein y Solberg, 2014). En cuanto a las modalidades que

7 Integrante del programa Estudios sobre el Aula Universitaria, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

8 Los equipos APU pertenecían a estas instituciones: Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de Rosario, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad Nacional del Sur, Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de San Juan, Universidad Nacional de La Plata, las universidades que integraban en ese momento la Red de Universidades del Conurbano Bonaerense (RUNCOB) y la Universidad Nacional de Tucumán.

9 Esta información sobre alcances de la investigación del equipo UBA está desarrollada en el capítulo VI «Principales problemas de acción del asesor pedagógico universitario en Argentina», de Elisa Lucarelli, Claudia Finkelstein y Viviana Solberg (Da Cunha y Lucarelli, 2014).

adoptan los procesos formativos de docentes, los UAP señalan prioritariamente los cursos (los que corresponden a más de la mitad de las menciones), seguidos por los espacios de reflexión y los posgrados, indicándose también otros formatos como seminarios, talleres y paneles.

La formación pedagógica de los docentes, a pesar de ser la función que históricamente caracterizó a la creación de las unidades, solamente es mencionada en una de ellas con el nombre con que se las conoce en la institución. Por otro lado, a partir del análisis realizado, se observa que, en términos generales, las acciones de formación se encuentran aisladas y poco articuladas; muchas de ellas se orientan a resolver problemas específicos detectados de diversas maneras, por tanto, su carácter puede ser asistencial. Este tipo de estrategia tiende a solucionar situaciones inmediatas, sin que impliquen necesariamente un plan de acción articulado institucionalmente. La oferta se concreta, como se mencionó, en cursos, espacios de reflexión y otras modalidades que, en algunos casos, se repiten a lo largo del tiempo, si bien no se descarta que estos pudieran constituirse en la primera etapa para ser complementada con una capacitación sistemática ofrecida por programas formales.

La importancia de una nueva visión sobre la profesionalización del docente universitario surge de la necesidad de mejorar la calidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje, siendo la formación pedagógica una de sus estrategias viables. Sin embargo, para posibilitar ese desarrollo se requiere que las universidades lleven a cabo programas estables, rigurosos y sistemáticos de formación pertinentes a las necesidades reales de los docentes y del contexto sociocultural en el que se insertan.

La formación pedagógica de los docentes

en el Instituto de la Universidad Nacional de Tucumán¹⁰

El equipo de la Universidad Nacional de Tucumán estudió la experiencia del Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (ICPC), denominado en esos momentos, en 1985, Centro de Pedagogía Universitaria, creado para cumplir funciones de apoyo pedagógico, en especial en lo que a formación docente se refiere. Los cambios sufridos con relación a su estatus institucional, legitimación de los cargos, estabilidad de sus integrantes y lugar de inserción en la estructura universitaria dieron lugar, a lo largo de esas tres décadas, a una trayectoria caracterizada por una tensión irresuelta *permanencia-disolución* (Villagra, 2015). A partir de la información obtenida de fuentes documentales y entrevistas, el estudio desarrolló un enfoque histórico, destacándose, para el análisis, la dimensión psicoinstitucional.

El estudio del devenir del Instituto hasta la actualidad permitió profundizar, mediante la presentación de situaciones, en las características de su estado actual, las particularidades y avatares de sus sucesivos reglamentos, y las peculiaridades de los movimientos hacia la regularización de su planta docente, las acciones de asesoramiento desarrolladas y, en especial, los aportes a la formación pedagógica de los docentes.

Con relación esto último, en esas tres décadas de funcionamiento, el ICPC, como núcleo de asesoramiento pedagógico en la Universidad Nacional de Tucumán, priorizó la función de formación mediante múltiples estrategias orientadas a la revitalización de la calidad del nivel universitario, que fuera quebrantada durante los años previos por la pérdida de autonomía durante la dictadura 1976-1983.

Las variadas estrategias de formación pedagógica de los docentes median-

te las cuales se buscó concretar aquel propósito dieron lugar al desarrollo de acciones como las siguientes:

- Acciones de formación en un sentido lato, como las asambleas abiertas e interestamentales, en 1985, para el análisis del documento base *Propuesta curricular para la reforma curricular de la UNT*. Esas asambleas, en las que tiene injerencia el centro, orientadas a la redacción final de ese documento con inclusión de aportes surgidos de la participación amplia de los actores universitarios, posibilitaron debatir sobre asuntos didáctico-curriculares en función de su contexto político.
- Acciones específicas de formación pedagógica con diverso formato y grado de estructuración, tales como:
- Talleres presenciales e intensivos de una semana para todas las facultades de la UNT y otras universidades del noroeste, realizados durante cuatro años en torno al ejercicio de la docencia universitaria en las distintas disciplinas, desarrollando un estilo metodológico basado en técnicas lúdico-metafóricas.
- Cursos de formación pedagógica a distancia para docentes universitarios, en ocho versiones cumplidas entre 1989 y 2003.
- Trayecto de posgrado de capacitación pedagógica universitaria, desde 2004, dando lugar a once acciones de este tipo.
- Cursos varios sobre temáticas emergentes tales como los procesos de evaluación y acreditación, el impacto de las nuevas políticas académicas en el trabajo docente, las reformas de los planes de estudio y la relación pedagógica en la universidad.
- A nivel de grado, asignaturas obligatorias y optativas de la carrera de Ciencias de la Educación, referidas a problemáticas del nivel universitario.
- Maestría en Docencia Superior

10 Integran el equipo M. Alicia Villagra, coordinadora, y Néstor Casas. La información sobre alcances de la investigación realizada por este equipo está desarrollada en los capítulos 3 «La asesoría pedagógica en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT): replanteos de un emblemático caso», de M. Alicia Villagra, y 4 «La historia del ICPC como un "eterno retorno"», de M. Alicia Villagra y Néstor Casas (Lucarelli, 2015).

Universitaria, creada en 1998, primera carrera de posgrado en educación de esa universidad y del noroeste argentino. Desarrollada en dos versiones, tuvo como misión central la profesionalización de la docencia universitaria mediante la posibilidad de una formación pedagógica y su correspondiente titulación de posgrado para los docentes en ejercicio.

Todas estas acciones manifiestan que el Instituto ha ido construyendo, a lo largo de años, un modelo pedagógico alternativo de formación de docentes universitarios, en el que se articula, en juegos dialécticos, la relación entre el conocimiento pedagógico y el conocimiento disciplinar, entre teoría y práctica, entre situaciones de aula y contexto institucional y social, entre contenidos que hacen a la dimensión cognoscitiva y a la dimensión socioafectiva y que integran áreas científicas y artísticas, siempre a partir del análisis de las situaciones cotidianas de los desempeños docentes. El sostén de la mirada interdisciplinaria en este equipo de asesoramiento pedagógico es un deseo permanente que alienta sus realizaciones. Las áreas que conforma el Instituto (sociopolítica, psicopedagógica y didáctico-curricular) manifiestan esa intencionalidad, asociada en distintos períodos de su historia a la presencia de integrantes de diversa procedencia disciplinar.

Las acciones que caracterizaron la etapa inicial y que se concretaron en este modelo de formación han sido altamente valoradas por los destinatarios.

Este escenario alentador se contrapone con una ambivalente situación de partida en su segundo momento, en 1990, cuando se transforma de Centro en Instituto Coordinador de Programas de Capacitación. La antinomia permanencia-disolución sigue haciéndose presente en la historia de este Instituto, en cuya nominación, en contradicción con la misión asignada, se omite la adjetivación *pedagógica*.

«Su nombre no *nombra* lo que hace; para el afuera, para el adentro, para los otros, no remite estrictamente a su función...» (Villagra, 2015: 134).

También hay ambivalencia en la mirada de los otros actores institucionales, principalmente de la gestión, que se vuelca en movimientos que alternan valoración y subvaloración de los aportes del Instituto a la formación pedagógica universitaria, que fluctúan entre acciones de amparo y desamparo de sus integrantes a través de formas reglamentarias que no se corresponden con concreciones, repercutiendo de este modo en condiciones en las que priman la inestabilidad laboral y el desánimo. «... el orden de lo legal introduce otra lógica para comprender y ordenar los problemas y las relaciones, a la vez que dificulta y hasta obtura, el pasaje a una lógica científica o disciplinaria que sustenta, precisamente el reconocimiento y valoración académica de la tarea de asesoramiento pedagógico a nivel universitario» (Villagra y Casas, 2015: 158).

La formación pedagógica de los docentes en las estrategias de asesoramiento pedagógico de la Universidad Nacional del Sur¹¹

El estudio sobre estrategias de asesoramiento en la Universidad Nacional del Sur permitió ubicar, como antecedente de importancia de las experiencias actuales, a la unidad que funcionó en los 90 en el Departamento de Agronomía de esa institución. El complejo proceso de consolidación en el tiempo y en el espacio de asesorías pedagógicas culminó a mediados de la primera década de este siglo con la creación de una Unidad de Asesoría Pedagógica a nivel de Rectoría que cumple acciones para la universidad en su conjunto. Esta unidad coexiste con otros recursos institucionales para el desarrollo profesional de los docentes universitarios. Con información proveniente de documentos y

entrevistas, la investigación focaliza las actividades de asesoramiento en cuatro casos, dando cuenta de posiciones diferentes con respecto a las finalidades de las demandas, como también a los encuadres que asumen las acciones realizadas.

La formación pedagógica de los docentes ocupó un lugar central en las experiencias de asesoría que se desarrollaron en esta universidad.

En algunas ocasiones, como fue el caso de la unidad del Departamento de Agronomía mencionada, se concretó a través de jornadas de innovación pedagógica. Organizadas por el asesor pedagógico de ese departamento desde otro espacio institucional, estaban destinadas a socializar las experiencias que, a nivel áulico, generaban los propios docentes en situaciones alternativas a la clase tradicional. Era un dispositivo de formación que convocaba a docentes de distintos departamentos y carreras, creando un espacio para el «... análisis en común y solidario de avances que se han hecho en búsqueda de soluciones a los problemas del aula universitaria... [los que] propician la formación en la medida que permiten analizar, revisar prácticas e indagar sobre los fundamentos acerca de qué es enseñar hoy en la universidad» (Lucarelli, 2000a: 13).

Las Jornadas, realizadas por primera vez en 1999 y luego continuadas en los años 2002 y 2004, favorecieron un proceso formativo de los docentes en el área pedagógica en distintos momentos. Uno previo, para la identificación de experiencias y sistematización del relato de cada una de ellas a modo preparatorio de la presentación ulterior en las Jornadas, en que el asesor pedagógico y su equipo desarrollaban con los docentes protagonistas de la experiencia un verdadero laboratorio de análisis de esas prácticas y de reconstrucción histórica de su gestación; otro correspondiente a las Jornadas, con talleres de análisis multidisciplinarios e interdepartamentales, y un último de evaluación de lo

11 La investigación fue realizada por Ana María Malet. La información que aparece en este artículo está desarrollada en el capítulo 5 «Acerca de las asesorías y el asesoramiento pedagógico en la Universidad Nacional del Sur» (Lucarelli, 2015).

desarrollado en las Jornadas.

Años después, en 2004, como se mencionó, se crea la Asesoría Pedagógica que funciona a nivel de Rectoría y tiene como una de sus varias funciones la capacitación de los tutores y la formación de docentes de los primeros años de las distintas carreras.

Coexistiendo con esta unidad, el Área de Ciencias de la Educación, por medio de sus integrantes, ha desarrollado acciones de asesoramiento, dentro de las cuales se reconocen distintas modalidades de formación pedagógica de docentes, ya como actividad central de una demanda o como uno de los componentes de la intervención pedagógica.

Dentro del primer grupo se desarrollaron cursos de formación pedagógica, especialmente en aspectos didácticos, en el Departamento de Ingeniería, en el marco de proyectos institucionales financiados y siguiendo requerimientos indicados por el organismo evaluador nacional, la CONEAU. Se los consideraba una estrategia posible para el desarrollo de la profesionalización del docente universitario en esa área. Otro caso reconocido es el del Departamento de Ciencias de la Administración, cuya solicitud de formación de sus docentes, en especial para los auxiliares, dio lugar a la realización de seminarios y talleres. En el abordaje de temáticas centradas en la clase, el currículo y las cuestiones epistemológicas del propio conocimiento disciplinar, se desarrolló un modelo orientado a la transformación de las prácticas mediante un proceso articulador de teoría y práctica que culminaba con la elaboración de propuestas de cambios en la enseñanza.

Otra acción de formación pedagógica de los docentes del Área de Ciencias de la Educación surgió como respuesta a una demanda de un hospital municipal para sus médicos docentes, enfrentados a la necesidad de actualizarse en las condiciones que impli-

caba la implementación de un diseño curricular para la formación de médicos en la Universidad Nacional del Sur estructurado en torno al enfoque comunitario y del aprendizaje basado en problemas. El equipo de asesoramiento pedagógico convocado llevó a cabo sesiones de formación para el análisis de modelos pedagógicos, entre ellos el alternativo en cuestión, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), y de estrategias áulicas correspondientes.

Otro caso, como sucedió en la experiencia relatada en párrafos anteriores, que buscó la socialización de prácticas docentes superadoras de un encuadre rutinario fue el realizado en una cátedra en el Departamento de Ingeniería Eléctrica y de Computadoras. En esta ocasión, el asesoramiento pedagógico definió generar un espacio formativo mediante la realización de un ateneo, considerado una estrategia integradora de teoría y práctica, y, a la vez, con potencialidad para revelar relaciones de poder asimétricas que son propias de la realidad áulica. También en esta situación las instancias formativas se dieron tanto durante la preparación del caso a presentar, basado en la experiencia desarrollada por el equipo docente, como en la realización del ateneo, en el que los participantes de procedencia heterogénea (docentes y estudiantes de esa universidad y de otra) tuvieron oportunidad de analizar la situación presentada, elaborar hipótesis y derivar conclusiones de índole pedagógica.

Se concluye que estos tres casos de formación pedagógica de profesionales y docentes manifiestan la intencionalidad del asesor pedagógico de *trabajar con* estos actores, en la que ambos tipos de sujetos establecen con el tratamiento de contenidos una relación propia del trabajo colaborativo centrado en el análisis de las prácticas cotidianas.

La formación pedagógica de los

*docentes en las Unidades de Apoyo a la Enseñanza de la Universidad de la República, de Uruguay*¹²

La investigación sobre la universidad uruguaya permitió al equipo interdisciplinario que la llevó a cabo atravesar un conjunto de dimensiones: por un lado, reconstruir la trayectoria histórica de las asesorías pedagógicas en relación con los ejes de la política universitaria uruguaya e identificar las principales tensiones que emergen de su desarrollo institucional; por otro, reconocer el perfil actual de las Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE) indagando acerca de sus condiciones estructurales, problemáticas centrales y perspectivas de desarrollo, y por último, explorar la visión que sobre las asesorías pedagógicas tienen los principales actores institucionales vinculados con su actividad.

A partir del análisis del material empírico proveniente de documentos generales y normativos, fuentes estadísticas y entrevistas, el estudio permitió revelar el interjuego histórico —pasado y presente— entre políticas universitarias de fortalecimiento de la enseñanza de grado, a nivel de las facultades y a nivel central, y los desarrollos institucionales realizados por los núcleos de asesoría pedagógica, detectando los principales polos de tensión que, sobre su identidad institucional, perviven en el tiempo, así como los desafíos de su desarrollo futuro.

En la actualidad, la Udelar cuenta con 24 UAE que cubren la totalidad de los servicios, ocupando distintos lugares institucionales y diversidad de actividades, dentro de las cuales las correspondientes a la gestión tienen un peso creciente. La legitimidad y el reconocimiento institucional en la estructura universitaria, junto con la condición multidisciplinaria en la integración de los equipos de las unidades, son los rasgos que caracterizan a la experiencia uruguaya.

La formación docente, originada por

12 Integran el equipo Mercedes Collazo, coordinadora, Sylvia De Bellis, Patricia Pereda y Vanesa Sanguinetti. La información sobre alcances de la investigación realizada por este equipo está desarrollada en el capítulo 6 «Asesorías pedagógicas y políticas de enseñanza en la universidad pública uruguaya: pasado y presente», de su autoría. (Lucarelli, 2015).

la necesidad de renovar los planes de estudio después de la reapertura democrática, se constituyó en la función central de la creación de las UAE. Esta centralidad se expresó en 1985 en la constitución del Grupo de Formación Docente, que integraba a varias facultades preocupadas por la renovación didáctico-pedagógica y que tenía como misión primordial abordar esa problemática; con ese propósito se fueron formando núcleos descentralizados, de manera de poder considerar la problemática específica de las distintas áreas disciplinares, dando cuenta de una perspectiva alternativa a la didáctica tradicional. Este Grupo integró redes latinoamericanas de perfeccionamiento pedagógico del docente universitario y culminó con la creación de unidades pedagógicas en facultades como Veterinaria, Agronomía, Medicina, Derecho, Escuela de Enfermería, con distintos énfasis y desarrollos según la idiosincrasia de cada institución, pero siempre incluyendo a la formación pedagógica de los docentes como una de sus actividades centrales.

En 1993 se creó la Comisión Sectorial de Enseñanza como organismo central de cogobierno universitario a nivel central, orientado al fortalecimiento de la enseñanza de grado y fomento de la innovación en ese ámbito. Esta creación impulsó la consolidación de las unidades pedagógicas existentes y dio lugar a la instalación de nuevas, las cuales pasan a tomar la denominación actual de Unidades de Apoyo a la Enseñanza. En su dimensión sustantiva, las unidades impulsan actividades que se alinean progresivamente con las políticas centrales de enseñanza, a la vez que comienzan a incorporar en su estructura a docentes de las disciplinas específicas, rasgo este que peculiariza a estas unidades y que se fortalece en la actualidad.

Ante el fuerte crecimiento de una matrícula y un plantel docente heterogéneos, las nuevas creaciones se orientaron directamente a las necesidades de apoyo estudiantil y docente, resaltándose, en lo correspondiente a estas últimas, actividades destinadas a

la formación pedagógica y el impulso a la innovación. Se articularon proyectos institucionales específicos para la preparación didáctica de docentes universitarios, y el fortalecimiento de esta estrategia dio lugar, a mediados de la década del 2000, a la creación de la Especialización y Maestría en Docencia Universitaria. Este programa, que ya completó tres cohortes, se orienta a formar a los docentes universitarios y de nivel superior en la reflexión pedagógica e iniciarlos en la investigación educativa «... entendiendo este área de conocimiento como multidisciplinar, de entrecruce de disciplinas, que no disocia los contenidos del campo académico y profesional del componente epistemológico propio de cada disciplina» (Collazo, De Bellis, Perera y Sanguinetti, 2015: 222).

Otro programa importante ha sido el que incluye acciones descentralizadas por áreas de conocimiento y una capacitación en servicio que conforman una red institucional.

La cobertura de los programas dedicados a la formación docente, en los que las UAE tienen participación activa, alcanzó un promedio cercano al 20 % de los docentes, fundamentalmente los iniciantes. Se incluyeron una gran variedad de formatos, contenidos y duraciones, comprendiendo también, junto a la actualización en las tecnologías de enseñanza, las nuevas modalidades presenciales y a distancia.

En el desarrollo de estas tres décadas, el mandato histórico de comienzos de la reapertura democrática sobre la formación docente ha ocupado un lugar destacado en distintos momentos y situaciones del trayecto construido por las UAE. A la vez, su misión se fue complejizando: hoy las funciones de las unidades pedagógicas se han multiplicado, siempre articuladas con las políticas de enseñanza de la universidad, incluyendo el apoyo pedagógico a docentes y estudiantes, la orientación a los estudiantes, el asesoramiento curricular y la promoción del desarrollo de la investigación educativa.

A modo de síntesis reflexiva

La investigación conjunta realizada por los equipos de los tres países permitió avanzar en el conocimiento de las estrategias institucionales de cada país, cada institución, implementadas en pos de hacer frente a los propósitos democratizadores en el campo de la educación universitaria.

El enfoque idiosincrásico que predominó desde la gestación del proyecto hasta las producciones finales hace insistir en la comprensión de esas estrategias enfatizando su relación con el contexto institucional y social en el que se desarrollan: la mirada multidimensional, histórica, dinámica en la articulación de lo teórico y lo práctico permite entender a quienes enseñan y quienes aprenden, junto con quienes colaboran en los procesos áulicos, como sujetos activos y protagónicos de tales prácticas. Estos principios se fundamentan en un paradigma epistemológico que entiende el conocimiento como objeto en permanente construcción, situado históricamente y orientado al establecimiento de relaciones entre dimensiones disciplinares, de manera tal de posibilitar la comprensión de la realidad como totalidad.

La centración en el asesor pedagógico en su rol de profesión de ayuda posibilitó analizar, en las instituciones argentinas y uruguayas, cómo se ha ido desarrollando en cada caso el proceso de búsqueda de su legitimación; permitió ver la demanda constante en el proceso identitario del APU en las universidades nacionales argentinas, en delicado equilibrio entre fortalecimiento y fragilidad en cuanto a reconocimiento, y la situación de la universidad uruguaya en la actualidad, que considera posible esa consolidación reconociéndose *en condiciones de pasar a ocupar territorios académicos*.

A su vez, otro punto de interés radica en considerar cómo se ha estructurado, en cada situación, el complejo campo de actividades del asesor pedagógico universitario. En él conviven, como ya se ha expresado, el asesoramiento directo a docentes y a órganos

de gobierno, la formación docente, la orientación y las tutorías a estudiantes, la realización de proyectos institucionales, la participación en los procesos de elaboración y evaluación curricular, junto a la evaluación institucional y acreditación de carreras, la extensión a la comunidad y la investigación. De este conjunto, una de las acciones que conservan prioridad dentro de las históricamente desa-

rolladas por las UAP es la relativa a la formación de los docentes en el campo pedagógico. Entendida como un modo de promover mejoras en las prácticas de enseñanza, adopta distintas modalidades que van desde acciones puntuales y de contenido específico hasta el diseño de complejos programas de formación que incluyen los posgrados. El sostén de formatos que desarrollen, a partir de

la construcción de marcos teóricos amplios, los procesos reflexivos sobre la propia práctica del docente universitario ha sido una preocupación constante en las unidades de asesoría pedagógica, lo que ha posibilitado la conformación de situaciones con diferentes grados de innovación en el *statu quo* institucional, constituyéndose en algunos casos en verdaderos espacios instituyentes.

Referencias bibliográficas

- BARBIER, J. M. (1999). En primer término, ¿qué entendemos por tutoría? En SOUTO, M. *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas- FFYL-UBA.
- BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Gedisa.
- BOURDIEU, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- CAMILLONI, A. (1996). De deudas, herencia y legados. En CAMILLONI, A.; DAVINI, C.; EDELSTEIN, G. y OTROS: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- CANAU, V. M. (1995). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes.
- COLLAZO, M.; DE BELLIS, S.; PERERA, P. y SANGUINETTI, V. (2015). Asesorías pedagógicas y políticas de enseñanza en la universidad pública uruguaya: pasado y presente. En LUCARELLI, E. (ed.) *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CORIA, A. y EDELSTEIN, G. (1993). El pedagogo en la universidad. Un discurso posible. *Pensamiento universitario*. Año 1, n.º 1. Buenos Aires, noviembre, 29-40.
- DA CUNHA, M. I. (2006). A universidade: desafios políticos e epistemológicos. En DA CUNHA, M. I. (org.) *Pedagogia universitária: energias emancipatorias em tempos neoliberais*. San Pablo: Araraquara JM.
- (2010). Percursos investigativos. En DA CUNHA (org.) *Trajetórias y lugares de Formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. San Pablo: Araraquara JM.
- (2014a). *Estratégias de qualificação do trabalho acadêmico em universidades espanholas: significados e contextos*. En DA CUNHA, M. I. y LUCARELLI, E. (orgs.) *Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico. Reconhecendo experiências em universidades Ibero-americanas*. Criciúma: EDUNESC, SP.
- (2014b). Diálogo com as experiências. Aprendendo com as trajetórias e os desafios. En DA CUNHA, M. I. (org.) *Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades*. Araraquara SP: Junqueiro & Marin-CNPq.
- (org.) (2014c). *Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades*. Araraquara, SP: Junqueiro & Marin-CNPq.
- DA CUNHA, M. I. y LUCARELLI, E. (2011). Presentación del Proyecto Conjunto de Investigación Mercosur Argentina (SPU)-Brasil (CAPES) PPCP 003/11, *Estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la educación superior y el desarrollo profesional docente*. Documento interno.
- (orgs.) (2014). *Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico. Reconhecendo experiências em universidades Ibero-americanas*. Criciúma: EDUNESC, SP.
- FERNÁNDEZ, L. F. (2012). El análisis institucional y el asesoramiento pedagógico universitario. En LUCARELLI, E. y FINKELSTEIN, C. (org.) *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- FERRY, G. (1997). *Formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades educativas-UBA.
- FILLOUX, J.-C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas-UBA.
- FINKELSTEIN, C. (2012). Acerca de las acciones de formación. Documento interno del Proyecto Conjunto de Investigación Mercosur Argentina (SPU)-Brasil (CAPES) PPCP 003/11, *Estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la educación superior y el desarrollo profesional docente*.
- ICKOWICZ, M. (2002). *Los trayectos de formación para la enseñanza de los profesores universitarios sin formación docente de grado*. Tesis de maestría. Buenos Aires: FFYL, UBA. *Formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas-UBA.
- LUCARELLI, E. (1998). *La didáctica de nivel superior*. Buenos Aires: UBA, OPFYL.

- (2000a). Las jornadas sobre innovaciones. En *Segundas Jornadas de Innovación pedagógica*. Bahía Blanca: UNS, Dto. Humanidades, Área de Ciencias de la Educación.
- (comp.) (2000b). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós.
- (2009). *La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (ed.) (2015). *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- LUCARELLI, E. y FINKELSTEIN, C. (orgs.). (2012). *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- LUCARELLI, E.; FINKELSTEIN, C. y SOLBERG, V. (2014). Principales problemas en el campo de acción del asesor pedagógico universitario en Argentina. En DA CUNHA, M. I. y LUCARELLI, E. (orgs.) *Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico. Reconhecendo experiências em universidades Ibero-americanas*. Criciúma: EDUNESC.
- (2015). Los casos en profundidad: los asesores hablan de sus prácticas. LUCARELLI, E. (ed.) *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MALET, A. M. (2015). Acerca de las asesorías y el asesoramiento pedagógico en la Universidad Nacional del Sur. En LUCARELLI, E. (ed.) (2015) *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MURILLO ESTEPA, P. (1997). El diseño de la función asesora en el nuevo sistema público: posibilidades y problemas. En MARCELO GARCÍA, C. y LÓPEZ YÁÑEZ, J. (coord.) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- SÁNCHEZ MORENO, M. (1997). El proceso de asesoramiento. En MARCELO GARCÍA, C. y LÓPEZ YÁÑEZ, J. (coord.) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- SOARES, S. R. (2014). Relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente: potencialidades e constrangimentos numa universidade portuguesa. En DA CUNHA, M. I. y LUCARELLI, E. (orgs.) *Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico. Reconhecendo experiências em universidades Ibero-americanas*. Criciúma: EDUNESC.
- SOARES, S. R. y DA CUNHA, M. I. (2010). *Formação do professor. A docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA.
- VILLAGRA, M. A. (2015). La asesoría pedagógica en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT): replanteos de un emblemático caso. En LUCARELLI, E. (ed.) *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- VILLAGRA, M. A. y CASAS, N. (2015). La historia del ICPC como un «eterno retorno». En LUCARELLI, E. (ed.) *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- VOLPATO, G. (2014). Estratégias de qualificação do trabalho docente em universidades argentinas: um olhar sobre as experiências de assessoramento pedagógico. En DA CUNHA, M. I. y LUCARELLI, E. (orgs.) *Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico. Reconhecendo experiências em universidades Ibero-americanas*. Criciúma: EDUNESC.
- ZANCHET, B.; RIBEIRO, G. y BOESSIO, C. (2014). Estratégias de qualificação do trabalho académico: um olhar sobre a experiência da Udelar/Uruguai. En DA CUNHA, M. I. y LUCARELLI, E. (orgs.) *Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico. Reconhecendo experiências em universidades Ibero-americanas*. Criciúma: EDUNESC.