

## El Asesor Pedagógico Universitario en el contexto rioplatense: más allá de de las fronteras

Claudia Finkelstein. Universidad de Buenos Aires

[claudiafinkelstein@yahoo.com.ar](mailto:claudiafinkelstein@yahoo.com.ar)

Elisa Lucarelli . UBA / UNTREF

Ana M. Malet. Universidad Nacional del Sur - Argentina

María Alicia Villagra, Universidad Nacional de Tucumán - Argentina

Mercedes Collazo, Universidad de la República, Uruguay.

### Resumen

En este artículo presentamos los resultados de una investigación realizada en el marco del Proyecto Conjunto de Investigación Mercosur Argentina (SPU)- Brasil,(CAPES) *Estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y el desarrollo profesional docente*, con sedes en la UNISINOS (Brasil) y en la UBA (Argentina), instituciones que, a la vez, asocian a otras universidades.

En esta oportunidad, se trata de un trabajo colaborativo realizado por los equipos de investigación argentinos de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Tucumán, la Universidad Nacional del Sur y de la Universidad de la República de Uruguay.

Estos equipos, históricamente dedicados a contribuir a la construcción de la Pedagogía y Didáctica Universitaria, han focalizado sus estudios en la temática de las asesorías pedagógicas universitarias en tanto son consideradas dinamizadoras y potencialmente productoras del mejoramiento de la calidad de la enseñanza en esos ámbitos. Como animadoras de innovaciones en las prácticas del aula y de la institución universitaria en su conjunto, el rol del asesor pedagógico se va construyendo idiosincráticamente, en función del tipo de institución en que se inserta y según el momento histórico específico. Desde múltiples enfoques desarrolla acciones de intervención que incluyen la dimensión ética, política, teórica y didáctica no exentas de dificultades, manifiestas habitualmente en términos de resistencias.

A continuación presentamos los aportes de los cuatro equipos mencionados respecto a esta problemática en torno a dos ejes fundamentales: la descripción de las APU en su contexto institucional y según su estructura organizativa, y la comprensión de la problemática central alrededor de la cual nuclean sus actividades.

Cada equipo desarrolló su investigación desde un particular enfoque ahondando en aquellos aspectos que resultaron significativos de acuerdo a su propia mirada institucional.

**Palabras claves:** asesorías pedagógicas universitarias, trabajo académico colaborativo, redes, universidad, prácticas de intervención

### **The Pedagogical University Consultancy in the Río de la Plata context: beyond borders**

#### ***Abstract***

The article presents the investigation results carried out in the framework of the project research Mercosur Argentina (SPU) - Brazil, (CAPES) institutional strategies for quality improvement of higher education and professional teacher development, with offices in UNISINOS (Brazil) and Buenos Aires (Argentina), institutions associated, at the same time, with other universities to this project.

At this opportunity, it is a collaborative work by Argentine research teams of the University of Buenos Aires, the National University of Tucumán, South National University and the University of the Republic of Uruguay. These teams, historically dedicated to contribute the construction of University teaching and pedagogy have focused this project on the theme of Pedagogical University Consultancy as long as it is considered to be potentially producer of quality improvement of education. As an innovations stimulator of classroom and University practices, the role of the Pedagogical Advisor will be deeply affected depending on the type of institution in which it is inserted, according to the specific historical moment. From multiple approaches develops different actions which are not exempt from difficulties, usually manifested in term of resistance.

As we detailed below, we present the contributions of the four teams, regarding this issue around two fundamental axes: the description of the Pedagogical University Consultancy in its institutional context according organizational structure, and the understanding of core issue around which focus on their activities.

**Key words:** Pedagogical University Consultancy, collaborative academic work, networks, University, intervention practices.

## Introducción

En este artículo presentamos los resultados de una investigación realizada en el marco del Proyecto Conjunto de Investigación Mercosur Argentina (SPU)- Brasil, (CAPES) *Estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y el desarrollo profesional docente*, con sedes en la UNISINOS (Brasil) y en la UBA (Argentina), instituciones que, a la vez, asocian a otras universidades al Proyecto.

En esta oportunidad, se trata de un trabajo colaborativo realizado por los equipos de investigación argentinos de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Tucumán, la Universidad Nacional del Sur, y de la Universidad de la Republica de Uruguay.

Estos equipos, históricamente dedicados a contribuir a la construcción de la Pedagogía y Didáctica Universitaria, han focalizado de sus estudios en la temática de las asesorías pedagógicas universitarias en tanto son consideradas dinamizadoras y potencialmente productoras del mejoramiento de la calidad de la enseñanza en esos ámbitos. Como animadoras de innovaciones en las prácticas del aula y de la institución universitaria en su conjunto el rol del asesor pedagógico se va construyendo idiosincráticamente, en función del tipo de institución en que se inserta y según el momento histórico específico. Desde múltiples enfoques desarrolla acciones de intervención que incluyen la dimensión ética, política, teórica y didáctica no exentas de dificultades, manifiestas habitualmente en términos de resistencias.

Coordinador, facilitador, mediador, formador, experto, orientador, asesor y otros, son algunos de los nombres con los que se los designa. Esto supone que tanto el mismo asesor, como el ámbito institucional en el que se desempeña, le adscriben diferentes significados y construyen distintos imaginarios sobre el desempeño de su rol, en tanto se conoce esta función como una práctica especializada en situación, (Andreozzi y Nicastro, 2003)

A continuación presentamos los aportes de los cuatro equipos mencionados respecto a esta problemática en torno a dos ejes fundamentales: la descripción de las APU en su contexto institucional y según su estructura organizativa, y la comprensión de la problemática central alrededor de la cual nuclean sus actividades.

Cada equipo desarrolló su investigación desde un particular enfoque ahondando en aquellos aspectos que resultaron significativos de acuerdo a su propia mirada

institucional.

### **1. El caso de la UBA. El APU y el desempeño de un rol fundamental en las instituciones universitarias<sup>1</sup>**

Este equipo organizó la investigación en dos etapas. En la *Etapa I* se trabajó con información de material documental, analizando 20 ponencias presentadas por Universidades Nacionales argentinas en el II Encuentro Nacional de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias realizado en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2010, centrándose en la caracterización de las asesorías pedagógicas universitarias en cuanto a su descripción y problemáticas centrales que abordan en su tarea cotidiana. (Lucarelli, Finkelstein y Solberg, 2014). En la *Etapa II* se trabajó con información obtenida a través de entrevistas a cinco APUs de Universidades Nacionales argentinas, de la Región Metropolitana y del interior del país, con el propósito de profundizar algunas de las dimensiones identificadas en la parte precedente del estudio. Se hizo foco en la comprensión del rol de un asesor pedagógico en la universidad, a través una indagación directa acerca de sus prácticas cotidianas. (Lucarelli, Finkelstein y Solberg, 2015)

A partir de la caracterización particular de cada uno de los cinco casos estudiados, se desarrollaron los tres núcleos relevantes de las Asesorías Pedagógicas Universitarias identificados en el análisis del conjunto: la conformación del rol, la extranjería y la dimensión administrativa.

A continuación se presentan algunas cuestiones centradas en el APU como extranjero y en los atributos que debe tener el APU.

#### *- El APU como extranjero*

Una de las cuestiones que interesaron en la investigación fue analizar al APU en su proceso de inserción como pedagogo en las instituciones cuyo eje disciplinar profesional correspondía a otro campo académico, propio de otras disciplinas que forman en otras prácticas profesionales y que pertenecen a otra tribu, en términos de Becher (2001). Esto implicó ver el proceso de inserción del APU como pedagogo en las instituciones cuyo eje disciplinar profesional corresponde a campos académicos ajenos al suyo.

A través de la investigación fue dable observar que la marca de origen que representa la profesión del APU en función de su formación de grado, se constituye en un elemento

---

<sup>1</sup> El equipo de la UBA compuesto por Elisa Lucarelli, Claudia Finkelstein y Viviana Solberg, contó con la colaboración de Mercedes Lavalletto

definitorio de su identidad, manifestándose como un condicionante lo suficientemente fuerte como para dificultar, en algunos casos impedir, su aceptación plena como miembro de la comunidad académica donde desarrolla su práctica.

En el contexto de los campos académicos el APU es percibido (y él mismo también se percibe) como un sujeto llegado de otro lugar, un *extranjero* que atraviesa las fronteras del complejo mapa del conocimiento que trazan las instituciones universitarias. Estas, siguiendo su propia lógica, diferencian de manera más o menos sutil las distinciones operativas entre las disciplinas de fuerte tradición y los campos más recientes o de tendencia interdisciplinaria, como es el caso del de las Ciencias de la Educación.

Se afirma que los determinantes epistemológicos disciplinares organizan el campo profesional de los académicos 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.

Desde una perspectiva dinámica e histórica del hecho social, propia de la concepción bourdiana, la profesión es considerada como un caso particular de la teoría de los campos, manifestando esa dinámica y definiéndose en función del dominio de unas sobre otras que se ejerce al interior de esos espacios. En la universidad, cada espacio institucional definido (facultad, carrera, cátedra) hace suya la dinámica que se genera en el campo profesional, reflejándola en sus instancias de formación, a través de las propuestas curriculares y de sus estrategias de enseñanza y de evaluación, y ejerciendo el dominio acerca de su conformación. La definición de cuáles son los enfoques y contenidos curriculares que caractericen la formación 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.

Esta dinámica se hace presente en la caracterización del cientista de la educación (o de profesionales afines) que se desempeña como asesor pedagógico en la universidad, tanto en su relación con los distintos actores institucionales (la gestión, los docentes investigadores, los estudiantes, los administrativos) como en la constitución y dinámica mismas de los equipos de asesoría pedagógica, en tanto estos estuvieran integrados también por profesionales de la disciplina de pertenencia de la unidad académica.

Del conjunto de los casos analizados en profundidad en la segunda parte del estudio realizado, cuatro de ellos corresponden a Unidades pedagógicas *netas* u *homogéneas*, esto es con integrantes cuyo título de grado o posgrado corresponde al área de Ciencias

de la Educación, mientras que el restante es un equipo *heterogéneo*, con dirección y predominio numérico de integrantes de la profesión de pertenencia de la Facultad. Es en este tipo de equipos donde se reveló con mayor claridad la tensión entre campos disciplinares profesionales a la que se hacía referencia anteriormente, delegándose exclusivamente en los especialistas en educación la acción pedagógica, situación esta que podría estar evidenciando una división de tareas donde la especialidad profesional prima como definición pero sin restar reconocimiento valorativo; o, por el contrario, podría encubrir una delegación en esos actores de los asuntos de menor significación.

- *Los atributos que definen al APU*

Desde la perspectiva de Goffman (1993), la acción humana es una constante representación escénica por parte del actor individual que desempeña un papel en presencia de una audiencia (el público) la cual reacciona con aprobación o desaprobación. Esta representación, mientras dure, es considerada real.

La acción social es concebida por este autor como un ejercicio escénico donde, por lo general, la situación de interacción está ya predeterminada socialmente y, en tal sentido, precede y condiciona los espacios y las formas de acción de los individuos. Cada individuo, por medio de la fachada, realiza una presentación de sí mismo que ofrece a los otros. La fachada no es una construcción arbitraria y extratemporal, sino una suerte de modalidad expresiva de tipo estandarizado. Un actor que trata de ajustarse al desempeño ideal de un rol tiende a idealizar su desempeño, subrayando aquellas partes de ese desempeño que se ajustan a la imagen ideal del rol y ocultando aquellas otras partes que no se ajustan.

En el caso del APU, los atributos que debe tener un asesor pedagógico universitario dan cuenta del ideal de rol.

A partir de las entrevistas en profundidad realizadas a los APU se han identificado dos grandes tipos de atributos: de tipo personal y de índole académica y/o profesional.

**Entre los atributos de tipo personal se encuentran:**

- *Capacidad de comunicación*

Esta competencia es especialmente destacada por Blejmar (2013) como uno de los requerimientos personales básicos de todo líder.

- *Tolerancia a la frustración*



- *Capacidad propositiva*
- *Capacidad de trabajo en equipo*

Estos atributos enfatizan la capacidad emocional del APU, dando cuenta de la necesidad de poner en juego su carácter de mediador, poniendo énfasis en coordinar y compatibilizar para la generación de consensos al interior de las instituciones en que se desempeña (Nepomneschi, 2000). Asimismo dan cuenta de la posibilidad de promover espacios de creatividad donde participen los actores institucionales generando nuevas respuestas a los problemas y tolerancia hacia las frustraciones.

*Respecto a los atributos de índole académica y/o profesional encontramos*

- Trayectoria profesional:
- Conocimientos y saberes

*Como cientista de la educación y sobre la institución universitaria*

Estos atributos dan cuenta del doble juego institución – APU en donde por un lado se deposita en la figura del APU la imagen de un “salvador” de tipo mesiánico, solucionador de todos los males (Nepomneschi, 2000) y la puesta en escena por parte del APU de un ideal de yo que refuerza de algún modo esta imagen.

**Por otro lado, resulta interesante incorporar la mirada de los otros institucionales.**

En este proceso de construcción de la identidad del APU, la mirada de los otros es un elemento fundamental para su constitución. Se realiza la puesta en escena del sí mismo (Goffman, 2009), como un tipo de imagen que el sujeto pretende que los demás le atribuyan al estar en escena y que es producto mismo de la escena representada. La mirada del otro es la que marca lo que el sujeto informa acerca de lo que “es” y lo que los demás “deberían ver” en este “es”.

Como ya se ha señalado, la perspectiva de este autor se enmarca en la interacción situada, de modo que el sentido social de nuestras acciones debe ser analizado en el contexto de la situación en las que se desarrollan.

La acción social es una presentación de sí mismo, que se realiza a través de acciones en las que el sujeto se presenta a sí mismo, mostrando una identidad, y tratando de controlar la impresión que los otros tienen de él: la imagen idealizada de sí mismos.

Las características socialmente aceptadas y aprobadas por el núcleo social con el que el sujeto interactúa conforman la idealización. Desarrollar un rol, escenificar una fachada es exponerse a la percepción del otro y crear una imagen que sea aceptada por el resto.

De esta manera, los otros actores institucionales reconocen al APU:

- **Inserto en otros espacios institucionales**

Resulta interesante que el APU no aparezca visible para los otros desde la perspectiva de los propios APU.

- **Como un mando medio que se ocupa de algunos proyectos de la institución, o de la Secretaría Académica como institución, como alguien que coordina todas esas cuestiones.**

Subsumirse en parte de la institución tiene sus ventajas, en tanto permite diluir la sensación de ser un extranjero, facilitando la inclusión en la lógica institucional. En las situaciones cotidianas el Asesor es requerido como “experto” pero al mismo tiempo “externo”, es decir que hay un supuesto de base que relativiza toda propuesta que realiza por provenir de alguien que no posee el saber académico disciplinar que prima en ese contexto. Esta sensación de ser “extranjero” conlleva muchas veces sentimientos de aislamiento y soledad.

El encuentro entre Pedagogo y profesores expertos en una disciplina supone el encuentro entre dos profesiones, que se ubican en una relación asimétrica, los profesores-profesionales se constituyen en un “nosotros” identificadorio y el Pedagogo, tal como se decía precedentemente, es un “extranjero” por su historia de formación desposeído de la racionalidad que la especialidad (cualquiera ella sea) brinda. Ambos profesionales son portadores de un conocimiento específico disciplinar, provienen de campos profesionales diferentes, con distintos grados de estructuración, movilidad y con diferentes formas de producción y circulación de los bienes simbólicos.

Por otro lado, presenta desventajas, en tanto puede implicar no ser reconocido en su especificidad disciplinar y renunciar a los propios proyectos para adecuarse al “ser” institucional. Al mismo tiempo, tener que sostener una “fachada” (Goffman, 2009) acorde con las expectativas del ámbito institucional.

- **Como una figura personalmente identificable**

En este caso, el APU se percibe como vista por los demás como una figura reconocible dentro del ámbito institucional.



Aquí vuelve a aparecer la mirada de los otros como “totalizadora”, devolviendo una imagen cuasi omnipotente, ligada a la de “madre suficientemente buena”. Este concepto, desarrollado por Winnicott (1991) es retomado por Nepomneschi (2000). La autora menciona que este atributo refiere al abordaje de temas de manera gradual por parte del APU, en consonancia con los tiempos institucionales, los grados de apertura y tolerancia. Supone una intervención no intrusiva, siendo facilitador, ayuda y sostén.

## **2. El caso de la UNS. Asesoramientos en la formación de los docentes universitarios: finalidades y encuadres<sup>2</sup>**

En la Universidad Nacional del Sur (UNS, ubicada en Bahía Blanca, sudoeste de la Provincia de Buenos Aires), la Asesoría Pedagógica, institucionalmente reconocida como tal, se crea en el año 2004.

Con anterioridad, en la década de los 90 tiene origen en el departamento<sup>3</sup> de Agronomía una asesoría pedagógica específica para ese espacio, que perdura hasta 2002. En esa misma década otros departamentos de la UNS, comenzaron a solicitar apoyo pedagógico (asesoramientos varios) a integrantes del Área de Ciencias de la Educación y a especialistas externos a la UNS, con el propósito de implementar estrategias y acciones relacionadas al desarrollo profesional de los docentes. Tal es el caso de los departamentos de Ciencias de la Administración y de Ingeniería Eléctrica donde se desarrollaron Cursos de Formación Pedagógica.

Las demandas continuaron a partir de los programas para el mejoramiento de las Ingenierías, por los requerimientos de las acreditaciones de la CONEAU, por las especificidades de las propuestas curriculares, como es el caso de la carrera de Medicina, cuyo modelo curricular y de enseñanza es el Aprendizaje Basado en Problemas y por este motivo se recurrió al asesoramiento de pedagogos ante la innovación que significó la mencionada propuesta; por la necesidad de implementar planes y programas en diversas carreras para el mejoramiento de la enseñanza y tutorías.

En este apartado se presenta un breve análisis de las finalidades y los encuadres de las actividades y experiencias formales, no formales e informales que se llevaron a cabo, cuyo propósito ha sido el mejoramiento de la enseñanza en las aulas universitarias y que dieron lugar a distintas formas de *asesoramiento alternativo*, las que coexistieron en

<sup>2</sup> El equipo de la UNS se compone por Ana Malet

<sup>3</sup> La Uns se organiza por departamentos en lugar de facultades.

algunos casos, con la creación de la Asesoría Pedagógica.

El asesoramiento alternativo abarcó desde demandas vinculadas a factores político institucionales de capacitación docente; el asesoramiento frente a un curriculum innovador; la necesidad de acreditación y la formación pedagógica de los docentes, hasta la implementación, en el caso de la enseñanza de Física, de ateneos como acompañamiento de formación y de difusión de cambios posibles en la enseñanza.<sup>4</sup>

Las demandas señaladas dan cuenta de posiciones diferentes con respecto a las finalidades del asesoramiento como así también, se identifica que los encuadres que asumen las acciones realizadas, difieren entre sí.

Acerca de las *finalidades*, se reconocen

a) *el asesoramiento como un medio para...*: acreditar ante la CONEAU, para tener antecedentes en los concursos, entre otros factores. En este caso la característica de las acciones es la asistematicidad y la diversidad de cursos parecen programados para solucionar demandas puntuales tales como problemas en la comunicación con los alumnos, en la evaluación, en la propuesta de estrategias didácticas, el abandono y deserción en las carreras. En este contexto los docentes buscan algunas herramientas que les permitan mejorar su desempeño en la enseñanza. En los casos en los que el asesoramiento se constituye en un medio para, se corre el riesgo de dejar de lado los factores contextuales, los alumnos, los contenidos específicos que se tratan y al mismo docente como sujeto, ante el convencimiento erróneo de que el logro de herramientas pedagógico didácticas alternativas, modifican los resultados de la enseñanza.

b) *el asesoramiento como soporte para una innovación*:

*Una experiencia innovadora así enmarcada se caracteriza por dos notas esenciales: la ruptura con el estilo didáctico habitual presente en el aula universitaria y que permite reconocer esa práctica en su dimensión histórica, y el protagonismo que identifica los procesos de gestación y desarrollo de la práctica nueva, colocando a los docentes en el centro de la escena pedagógica. (Lucarelli, 2009, p.52)*

---

<sup>4</sup> Estas demandas dieron lugar a casos de asesoramiento cuyo análisis en profundidad puede consultarse en Malet, Ana M. "Acerca de asesorías y asesoramiento pedagógico en la Universidad Nacional del Sur". Cap. 5. *Universidad y asesoramiento pedagógico* (2015). Editora: Elisa Lucarelli. Bs. As. Miño y Dávila.

Si bien en el ámbito universitario existen resistencias para aceptar el conocimiento pedagógico, al momento de proponerse innovaciones curriculares y metodológicas, se buscan orientaciones y fundamentos teóricos que pueden brindar quienes son especialistas en el campo. El diseño curricular de la Escuela de Medicina de la UNS se elaboró sustentado en un aprendizaje que integra desde los comienzos la teoría y la práctica y basado en la exploración de los problemas de salud, mediante el trabajo en grupos pequeños; un aprendizaje centrado en el estudiante, que hace uso de múltiples recursos didácticos, con efectiva proyección comunitaria. La demanda de asesoramiento abarcó desde enfoques pedagógicos generales, como por ejemplo los modelos universitarios en la historia, hasta cuestiones más específicas como lo es la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas y/o de talleres en las aulas.

Se jerarquizó el aprendizaje por sobre la enseñanza y se sostuvo el fomento del autoaprendizaje. A partir de este enfoque didáctico pedagógico adquirió relevancia la actividad tutorial, considerándose al tutor como facilitador del proceso de aprendizaje.

Dar cuenta de los hallazgos, de las dificultades y de las tensiones que se plantean ante una propuesta diferente de formación para una profesión nos enfrenta con las consecuencias de los procesos de cambio de distinto tipo; si se opta por una postura estática las innovaciones serían inexistentes y si la opción es reproducir los modelos incorporados, no habría modificaciones en la enseñanza.

### *c) el asesoramiento para el mejoramiento de la enseñanza en el mediano y largo plazo*

El asesoramiento se demanda para una mejoría de las prácticas docentes, focalizada en los docentes jóvenes, con la intención de remediar problemas pedagógicos que afectan al funcionamiento institucional y a la puesta en marcha de políticas universitarias tales como sistemas de autoevaluación, evaluaciones externas y vinculadas a los procesos de deserción, atención de las materias de los primeros años, entre otras. Esta finalidad trasciende lo estrictamente instrumental. Se busca que el rol docente se construya por medio del análisis de los procesos socio históricos y contextuales que condicionan y/o determinan las prácticas en el aula.

### *d) el asesoramiento como acompañamiento para la formación y la difusión del cambio en la enseñanza.*

La construcción de un ateneo permitió identificar al “acompañamiento” como un proceso que caracteriza la relación formativa que se establece entre docentes y pedagogos. Al respecto Ardoino (2005) sostiene que el acompañamiento es una práctica que

*permite y apunta a una evolución de las relaciones intersubjetivas y por ello a una reinterrogación de opiniones, creencias, representaciones, actitudes que expresan los sistemas de valores en juego. ..Hay acompañamientos de grupos, de equipos, más individualizados y personalizados. La intencionalidad del acompañamiento nos lleva a una problemática más general de la educación y de las prácticas pedagógicas que suponen una teoría del sujeto y de las relaciones que cada uno mantiene con los otros. (Ardoino, 2005, 86)*

Frente a las demandas y sus finalidades cabe reflexionar en qué posición se ubica quien orienta, quien acompaña; cuál es el encuadre de las tareas que propone, “*recordando que no hay un único encuadre porque hay tipos de acción diferentes, enfoques teóricos y para la acción e intervención diversos, realidades y problemáticas particulares a las que hay que dar respuestas específicas desde los rasgos idiosincrásicos que es necesario conocer*”. (Souto, 2012, p.64).

En referencia *al encuadre* que asumen las tareas desplegadas, se lo puede caracterizar como:

a) *Trabajar con....*

Este enfoque puede resumirse como: “*formación pedagógica con profesionales y docentes*”. En este proceso “asesorados” y “asesor” establecen con el tratamiento de los contenidos una relación de interioridad, que conforma las relaciones de interacción entre ambas partes intervinientes.

Es un “poner a disposición” que habilita una relación de interioridad hacia el contenido y las prácticas. Se aclara que esas partes “intervinientes” pueden ampliarse según sea la carrera con la que se trabaje.

Si bien en las experiencias de asesoramiento los pedagogos ponen a disposición sus conocimientos y se abre el camino para sugerir, orientar y acompañar, ellos también aprenden a partir de lo que los profesionales y docentes universitarios transmiten y de las problemáticas que desde sus propias prácticas como docentes en la universidad, ponen a disposición para su análisis y reflexión. Con estos aportes intentan tensionar, confrontar y reconstruir sus propios supuestos teóricos y prácticos. El enfoque de *trabajar con* contextualiza la tarea que se realiza y da lugar al trabajo colaborativo .

La formación pedagógica con profesionales y docentes se vislumbra como una necesidad pero también se constituye en un desafío para todos aquellos que pertenecen a distintos campos disciplinares y profesionales en tanto las diferentes lógicas que se inscriben en los campos específicos los constituyen como sujetos y dan lugar a tensiones y disensos. Las experiencias en los procesos de asesoramientos alternativos dejan como hallazgo el reconocimiento de que es factible la construcción de redes y puentes dependiendo estos procesos, fundamentalmente, de las actitudes de quienes participan de los mismos.

b) *Trabajar para...el logro de las finalidades demandadas.*

Los cursos y seminarios que se organizan para “los asesorados” transitan por una modalidad en la que se “informa” el contenido a enseñar y se supone un cambio de actitudes y prácticas a partir de los encuentros teóricos. En este caso, desde la misma propuesta hay un estado de exterioridad con respecto a la reconstrucción del contenido y la relación que se puede establecer con las posibilidades de intervención son limitadas y acotadas.

Pensar solamente en el encuadre de quien asesora no resulta suficiente en tanto hay un “asesorado” y un “asesor”, cada uno con sus encuadres con respecto a lo que espera recibir, en el primer caso y a lo que espera lograr en el segundo.

Las relaciones de exterioridad e interioridad reconocidas con respecto a los contenidos y acciones involucrados en el asesoramiento, son una construcción teórica que emerge como criterio de análisis al momento de reflexionar acerca del sentido pedagógico de la actividad.

*A modo de conclusión.*

La Asesoría Pedagógica en la UNS ha coexistido y coexiste con otras formas de asesoramiento que tienen como propósito el mejoramiento de la enseñanza en la universidad. En este devenir pueden identificarse diversidad de propósitos y movimientos progresivos y regresivos.

Con respecto a los propósitos en la década de los 90 existió un genuino interés por el mejoramiento de la enseñanza cuestión que llevó a la vinculación de la asesoría existente en el departamento de Agronomía, con los movimientos de innovación en el aula universitaria. Las demandas se orientaron con una lógica de “abajo hacia arriba”, de los docentes hacia los estamentos políticos, aunque este período concluyó con un movimiento regresivo, vinculado a condicionamientos de financiamiento, de distribución de cargos, entre otros, que generaron su desaparición.

En la primera década del 2000, la creación formal responde a requerimientos de la política universitaria, con una lógica “de arriba hacia abajo” donde la preocupación clave la constituye el tema de los alumnos ingresantes, el abandono de los estudios superiores y vinculada a esta problemática, surge la necesidad de trabajar con los docentes de los primeros años de las carreras universitarias.

En síntesis, responder en qué medida las asesorías y los asesoramientos funcionan como respuesta a las demandas de los docentes o a los requerimientos de las políticas universitarias, son perspectivas que le dan al proceso singularidad y en algunos casos, condicionan sus posibilidades.

### **3. El caso de la UNT: La Asesoría Pedagógica en la UNT, en búsqueda de su identidad<sup>5</sup>**

Introducción

La Universidad Nacional de Tucumán-UNT (Argentina) participó del Proyecto de referencia a través del estudio de caso *La asesoría pedagógica en la UNT, en búsqueda de su identidad*, centrado en la problemática del Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (ICPC) primer organismo de esta institución al que se le asigna como función específica el *asesoramiento pedagógico universitario*. Esta elección cobra relevancia, porque este emblemático instituto, constituye un caso muy representativo de la situación que atraviesan estas Asesorías en las universidades argentinas. Creado en

---

<sup>5</sup> El equipo de la UNT se compone por María Alicia Villagra y Néstor Casas



1984 bajo la dependencia del Rectorado como Centro de Pedagogía y Planeamiento Universitario (CPPU) y radicado actualmente en la Facultad de Filosofía y Letras, presenta una trayectoria caracterizada por una tensión irresuelta entre *permanencia* – *disolución*, que entroniza a la *inestabilidad* como rasgo identitario de su historia, a la vez que desoculta los avatares de la legitimación del Asesor Pedagógico Universitario, cuya inserción institucional más no formalmente "institucionalizada" en la UNT, está signada por un paradójal interjuego entre rechazo/resistencia/aceptación que pone en cuestión lo necesario o innecesario de su presencia.

## Acerca del proceso de investigación

Esta investigación cualitativa, aborda el estudio del ICPC desde su creación hasta la actualidad a través del análisis documental, de entrevistas en profundidad a docentes, ex integrantes, miembros actuales y autoridades y, asimismo, de grupos focales con protagonistas y co-protagonistas de su vida institucional. El estudio de caso se fundó en los siguientes supuestos:

- a) la resistida valorización de la Pedagogía Universitaria, condiciona la deslegitimación de las Asesorías Pedagógicas Universitarias.
- b) “marcas” identificables en el contexto fundacional del CPPU, a la vez que generaron su incorporación en las estructuras académicas de la UNT, instauraron su inestabilidad como rasgo permanente.
- c) el reconocimiento de la calidad de la tarea del ICPC por parte del colectivo docente de la UNT, especialmente su aporte a la formación pedagógica, no operaría como fundamento suficiente para revisar y replantear las normativas que afectan su institucionalización.

## Pasado y presente del ICPC: un paneo necesario

Una breve contextualización histórica del ICPC posibilitará resignificar los datos que cobran protagonismo en esta investigación.

Surge en 1984 como Centro de Pedagogía y Planeamiento Universitario (CPPU) integrando la Dirección de Pedagogía y Planeamiento Universitario conjuntamente con el Centro de Orientación Vocacional, bajo la dependencia de la Secretaría Académica del Rectorado. Responde a la iniciativa de dos pedagogos: del Rector Normalizador de la UNT Prof. Eduardo Salinas y de su Directora, una prestigiosa docente universitaria.

Su creación se enmarca en la recuperación democrática del país, con el objetivo de revertir la *desvalorización del proceso pedagógico y de la propia formación docente*. Para tal fin y con un equipo interino de sólo cuatro profesionales, se propuso generar cambios radicales en todas las dimensiones de la UNT, *megatarea* que activó inicialmente en la comunidad universitaria la fantasmática de la adjudicación de un desmesurado “poder”, interpelándose su cometido: ¿Por qué en el Rectorado como organismo central? ¿Tendría injerencia en la definición de políticas académicas? ¿Por qué tal amplitud de acciones y el *privilegio* de algunos de ejercerlas? Sin embargo, por el respaldo ineludible de autoridades y de docentes comprometidos con la recuperación de la libertad, del diálogo y de la innovación, el pedido de *ayuda* pedagógica en un *otro* poseedor de un saber que se ignora, entra en escena. La figura del *Asesor Pedagógico* cobra inaugural visibilidad y comienza a ser demandada.

En 1985, logra autonomía como Centro de Pedagogía Universitaria (CPU) y conforma su primer equipo interdisciplinario de pedagogos y psicólogos distribuido en tres áreas: Sociopolítica, Psicopedagógica y Didáctico-curricular. Sobrevienen cuatro años de consolidación; con una mayor apertura teórica/metodológica y el aporte de nuevos integrantes, focaliza su tarea en el desarrollo de Talleres Presenciales de Reflexión Docente (intensivos y semanales), funda el Servicio de Diagnóstico y Asistencia a Estudiantes y amplía su oferta de acciones didáctico/curriculares en Facultades de la UNT y de universidades del NOA.

El año 1990 impacta fuertemente en su trayectoria: pasa a depender de la Secretaría de Planeamiento del Rectorado, se transforma en Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (ICPC) e implementa el primer Curso de “Formación Pedagógica para Docentes Universitarios a Distancia”. En 1993, los organismos de la Secretaría antedicha quedan en disponibilidad por restricciones presupuestarias. El 15 de Junio el ICPC es transferido a la Facultad de Filosofía y Letras bajo la dependencia del Decanato; como las designaciones de sus miembros no referían al dictado de asignaturas de grado, no fue integrado al Dpto de Ciencias de la Educación.

En 1998 capitaliza su experiencia en la formación de docentes y diseña e implementa la Maestría en Docencia Superior Universitaria, primera carrera de posgrado en Educación de la UNT y del noroeste argentino. Desde 2004 a la fecha, los miembros del ICPC (hoy un staff de diez integrantes entre Pedagogos y Psicólogos) llevaron a cabo once versiones Trayecto de Posgrado de Capacitación Pedagógica Universitaria

(semipresencial), cursos destinados a Ayudantes Estudiantiles y son responsables del dictado de tres asignaturas de la Carrera de Cs de la Educación (Problemática Universitaria, Evaluación en el Nivel Superior Universitario y Educación no Formal). Por otra parte, continuaron con el asesoramiento a cátedras, a Programas y Comisiones Especiales y con la ejecución de Proyectos de Investigación sobre problemáticas de Pedagogía Universitaria.

Acerca de constataciones y recurrentes interrogantes

La investigación permitió constatar que, a pesar de sus treinta laberínticos años de permanencia, en el ICPC persisten -a la manera de un *eterno retorno*- marcas identificables desde su etapa fundacional, a saber:

- *Carencia de normativas y/o políticas institucionales sobre su funcionamiento*

El análisis documental develó un llamativo vacío informacional sobre su devenir por la dispersión, ausencia y/o escasez de material escrito y audiovisual. Su dinámica de trabajo se sustentó en resoluciones discontinuas y/o posicionamientos de la gestión académica de turno. Como resguardo a la legitimidad de su organización y prácticas, sus miembros elaboran un Reglamento Interno aprobado por el Consejo Directivo (1995). Cuando su vigencia es objetada centralmente por la no pertenencia a cátedras de sus integrantes, su equipo redacta y eleva uno nuevo en 2011. Si bien este Reglamento supera un sinuoso camino de reformulaciones y logra la validación del Consejo antedicho, marchas y contramarchas a nivel del Rectorado impidieron su tratamiento por el Honorable Consejo Superior de la UNT. La ansiada *legalidad* nunca fue alcanzada.

- *Inestabilidad laboral de sus miembros*

El *estar siempre de paso* o la transitoriedad de los cargos, se instala como rasgo inmovible del ICPC. Durante los diez primeros años, los nombramientos asumieron figuras tales como: “designación interina”, “prórroga de designación interina”, “hasta tanto se sustancie el concurso correspondiente”, “desde--hasta el fin del presente período lectivo”, “por el término de un año” o “contratado”, enmarcadas en cargos renovables anual o semestralmente. Si bien su planta se regulariza desde 1994 a 1996 en términos del Reglamento General de Concursos, a partir desde 2006, éstos entran en suspenso y reaparecen en escena las designaciones interinas y la inquietante *prórroga de prórrogas*.

El Reglamento 2011 aborda el problema y ratifica que los concursos respetarían los temarios de las áreas de asesoría y no los de las asignaturas dictadas por “extensión”. Sin embargo en 2015 y luego de intrincados avatares, se comunica al ICPC la resolución pertinente del Consejo Directivo: el concurso estará destinado a asignaturas de la Carrera en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras *con atención de funciones al ICPC*. Se abre un nuevo panorama académico, tornándose incierto su alcance.

- *Inconsistencias organizativas y simbólicas afectan la construcción de su identidad*

Las sucesivas oficinas del Instituto, dramatizan la presencia de un *no lugar* tanto físico como simbólico. Entre sedes prestadas- nunca propias y siempre temporarias (dos internas al Rectorado y dos externas ubicadas frente a él) hasta su localización definitiva en Filosofía y Letras, inicialmente en oficinas *transitorias* hasta la asignación de la propia, se visibiliza un recorrido atravesado por cambios de *nombres* y de *dependencias* jerárquicas. Su transformación de organismo central a *parte* constitutiva de una Facultad acompañada por otra forma de *ser nombrado*, afectan su configuración identitaria: en su pasaje de Centro a Instituto se despoja de dos palabras que remarcaban su especificidad: *pedagogía* y *universitaria*, nunca recuperadas por la sigla que lo designa.

- *Resistencia a la legitimación de las prácticas del Asesor Pedagógico a pesar de su irremplazable aporte a la formación pedagógica de docentes de la UNT.*

Desde sus pioneros y desafiantes Talleres Docentes de Reflexión desarrollados en todas las carreras, su cometido formativo se dignifica y perfecciona, llenando el *vacío* de la no obligatoriedad de formación pedagógica para ejercer la docencia universitaria. Ocho versiones del Curso de “Formación Pedagógica para Docentes Universitarios a Distancia (1989-2003), la Maestría en Docencia Superior Universitaria desde 1999, y once ediciones del Trayecto Semipresencial de Capacitación Pedagógica Universitaria (2004 a la actualidad) testimonian un protagonismo sin resonancias en la consolidación del organismo.

En suma: el *estudio de caso* ratificó los supuestos iniciales e iluminó anudamientos y paradojas insuperables despuntando líneas de investigación insospechadas que reclaman

continuidad. Difícil trayectoria la del ICPC, con un destino entrampado en lo legal-administrativo y atravesado por una lógica de dobles mensajes, donde lo normativo adquiere una determinante significatividad en tanto obtura deslegitimando la institucionalización de las prácticas del Asesor Pedagógico y agudiza la tensión irresuelta entre su *permanencia / disolución*.

#### **4. El caso de la UdelaR: Política, institucionalidad y desafíos. Del apoyo pedagógico en la UdelaR<sup>6</sup>**

La universidad pública uruguaya tiene una larga historia de desarrollo de unidades pedagógicas, con más de veinte años de existencia, que abarca actualmente la totalidad de las facultades y centros universitarios. Se trata de un rol profesional que se configuró al amparo de las políticas universitarias para recorrer un camino propio, no exento de controversias, de construcción del campo pedagógico y didáctico universitario. La cuestión de su identidad, su pertinencia, su papel institucional siguen siendo asuntos de debate. No obstante, es clara la pervivencia de las unidades gracias al quehacer de múltiples y variados protagonistas que trazaron su compleja trayectoria institucional. Nacieron al influjo de figuras políticas y académicas sensibilizadas por los “problemas” de la enseñanza universitaria en el momento de fuertes transformaciones de la salida de la dictadura y se han sostenido y recreado a lo largo del tiempo en función de las necesidades, intereses y demandas de los actores del quehacer educativo, docentes y estudiantes. En el año 2011 se logra su reconocimiento institucional en la normativa universitaria definiéndose su conformación multidisciplinar y sus funciones básicas de apoyo pedagógico docente y estudiantil, de asesoramiento curricular y de investigación educativa. Ello supone un nuevo escalón en el proceso de institucionalización que pone a las unidades en condiciones de pasar a ocupar territorios académicos más definidos y legítimos.

En el marco del proyecto conjunto, la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR) indagó acerca del papel cumplido por las unidades pedagógicas universitarias en las políticas de enseñanza impulsadas por la institución desde la reapertura democrática hasta el año 2014. En articulación con los estudios de las

---

<sup>6</sup> El equipo de la UdelaR se compone por Mercedes Collazo, Sylvia De Bellis, Patricia Perera y Vanesa Sanguinetti

universidades argentinas: i) reconstruyó su trayectoria histórica en relación con los ejes de política universitaria e identificó las principales tensiones que emergieron en su desarrollo institucional; ii) identificó el perfil vigente del apoyo pedagógico reconociendo sus condiciones estructurales, problemáticas centrales y perspectivas de desarrollo; iii) exploró la visión que sobre su rol tienen los niveles de gobierno universitario.

En la dimensión histórico política se comprobó, en primer lugar, que la creación y el desarrollo de las unidades pedagógicas ha estado claramente condicionado en la UDELAR al diseño de políticas universitarias; en un primer momento definidas por las facultades, y en una segunda etapa definidas por el gobierno central universitario a través del Pro Rectorado de Enseñanza. En el período fundacional se hace evidente que los núcleos académicos de base tuvieron una gran incidencia en la construcción de la agenda y los instrumentos de política de enseñanza de las facultades y del primer período de política general universitaria. En etapas más recientes la agenda pasó a ser liderada por el equipo rectoral, y consecuentemente el Consejo Directivo Central de la Universidad, cumpliendo las unidades pedagógicas un rol fundamentalmente ejecutor y parcialmente evaluador de políticas. De este modo, las unidades comenzaron a aparecer paulatinamente de forma nítida como brazos ejecutores de las políticas centrales de mejora de la calidad de la enseñanza, a través de los mecanismos de proyectos concursables o de asignación directa de fondos a las facultades y centros, así como de respaldo a la acción de programas centrales.

En segundo lugar, se identifica con claridad una evolución en los ejes de política que acompañan las unidades a lo largo del tiempo, pasando de un rol fuertemente dedicado a la formación y el asesoramiento docente (la asesoría pedagógica tradicional), a cumplir funciones más volcadas al apoyo y la orientación estudiantil, para culminar más recientemente integrándose a las nuevas estructuras de gestión curricular, esto es, asesorando en un plano más sistémico sobre los procesos de selección, organización y evaluación curricular. De este modo, las unidades alcanzan a cubrir a lo largo del tiempo un sinnúmero de tópicos, temas, problemáticas que nutren las dinámicas de las interacciones didácticas en la institución (docente, estudiante, conocimiento). Se advierte en este sentido el “acoplamiento” casi perfecto que se verifica entre líneas de políticas y acciones de estos ámbitos. Sin desconocer los ajustes y reinterpretaciones de política



central que realiza cada facultad, no se identifican en los últimos años prácticamente actividades por fuera de la agenda central.

En tercer lugar, se comprueba una creciente complejización y diversificación de las funciones ejercidas por las unidades, en consonancia con la expansión de los ejes y líneas de política. En este sentido, se advierte la posibilidad de un desplazamiento de funciones en la medida que las estructuras no han crecido al ritmo de las demandas de ejecución de políticas. Probablemente la clásica labor de asesoramiento pedagógico a docentes, de carácter personalizado (cátedras e individuos) se haya visto debilitada por las demandas de apoyo estudiantil y de asesoramiento curricular requerido por la nueva generación de reformas de planes de estudios. La labor de investigación educativa está presente entre las funciones asignadas y realizadas, pero presenta aún un desarrollo muy incipiente, especialmente concentrado en estudios vinculados al seguimiento curricular y el análisis de los desempeños estudiantiles. Las unidades muestran, de este modo, un grado incipiente de academización cumpliendo aún una fuerte función de gestión de programas y proyectos. Se identifica una tensión muy clara entre un perfil gestor de políticas de enseñanza, especialmente demandado por las direcciones universitarias, y el perfil académico pedagógico al que buscan proyectarse las unidades como espacios especializados.

En la dimensión institucional, las unidades se presentan como núcleos complejos en su conformación y en su funcionamiento. Procurar entender los procesos de consolidación y sus diferencias también lo es, en la medida que concurren múltiples factores que son cambiantes en el tiempo y que responden a un contexto universitario variable. No obstante, es claro que han ido progresando paulatinamente en el sentido de su consolidación, aunque de forma desigual. Algo más de la mitad de las unidades presentan indicadores claros de alta y mediana consolidación, un tercio se presentan aún débiles y otras con inestabilidades permanentes. Con una integración multidisciplinar, cuentan todavía con un aporte débil de profesionales de la educación. El rezago que presenta el campo de la educación en Uruguay se refleja en la incorporación de escasos pedagogos a estos espacios y la integración preponderante de docentes de las disciplinas específicas que realizan estudios de posgrado en educación. Este hecho también puede condicionar su academización, estimulando improntas más gestoras de políticas que no

alcanzan a adquirir los grados de autonomía profesional requeridos. También el desplazamiento hacia vertientes más técnicas de desarrollo que acompañan la creciente especialización en líneas de evaluación educativa (curricular, docente, estudiantil, institucional, etc.).

En la dimensión epistemológica, el estudio muestra indicios de que las unidades han logrado avanzar en la construcción de una perspectiva multidisciplinar que busca poner en diálogo saberes pedagógicos con los saberes de las disciplinas y las profesiones. En este sentido, realizan una contribución a la construcción de la didáctica del nivel y de las profesiones, no tanto aún de las didácticas específicas de las disciplinas. Dicho aporte se ha hecho en un sentido claramente renovador, fundamentalmente de enfoque de enseñanza activa, recuperando y recreando una tradición universitaria que se remonta a las décadas del cincuenta y del sesenta. Las unidades presentan asimismo una alta capacidad de adecuación a la diversidad de contextos institucionales y condiciones reales del trabajo docente y del desempeño estudiantil, construyendo una variedad de estrategias específicas. No se identifican, sin embargo, sistematizaciones de los saberes de la práctica del asesoramiento pedagógico, hecho que puede vincularse con el perfil gestor antes que académico y con la integración mayoritaria de docentes de las disciplinas. Este punto aparece como una fuerte debilidad en términos de acumulación científica, limitando claramente su contribución al campo de la pedagogía universitaria.

La UDELAR ha construido en las últimas décadas un modelo de formulación, ejecución y evaluación de políticas de mejora de la calidad de la enseñanza de grado que busca conjugar iniciativas centrales (Programas centrales y Convocatorias a concurso de proyectos), semidescentralizadas (Programas de Áreas) y descentralizadas (unidades pedagógicas, núcleos académicos). La compleja variedad de acciones en juego, no obstante, ha condicionado en los últimos años la posibilidad de una evaluación sistemática y rigurosa de los impactos, así como una visión nítida de las orientaciones de política por parte del conjunto de los actores universitarios.

Surge así la legítima pregunta de si el futuro de estas estructuras pasará por la necesidad de fortalecer el modelo de intervención pedagógica construido históricamente, o se requerirá su transformación estructural a los fines de alcanzar el crecimiento general del

campo pedagógico a nivel institucional. Los principales desafíos que enfrentan hoy estos organismos son múltiples: la necesidad de su adaptación a los nuevos requerimientos institucionales de cada servicio, lo que supone su reconversión, tratando de fortalecerse y de consolidar su posicionamiento institucional; proporcionar asesoramiento curricular en nuevas carreras y en la reformulación de planes de estudios; incrementar el apoyo pedagógico a docentes y a estudiantes; enfrentar la diversificación de la oferta educativa de los servicios en el interior; brindar atención y orientación estudiantil al ingreso y al egreso; impulsar la investigación educativa como una contribución al diseño de políticas para profundizar la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para desarrollar adecuadamente todas estas funciones las unidades requieren en la mayoría de los casos fortalecer sus recursos humanos y materiales a los fines de avanzar en su proceso de academización y consolidación institucional. Sólo así será posible superar los debates sobre su legitimidad y contribuir definitivamente a profundizar los procesos de mejora de la calidad de la enseñanza universitaria en un sentido reflexivamente crítico y auténticamente innovador.

### **Finalizando...**

Los trabajos realizados por los cuatro equipos de investigación permiten advertir que el rol APU presenta una gama de posibilidades en cuanto a su desarrollo. Cada caso da cuenta que realiza su tarea imprimiéndole sus matices particulares, dando lugar a estrategias de intervención y dispositivos diferenciados de trabajo. Por otro lado, realiza su tarea en ámbitos institucionales diferentes, y su práctica está atravesada por particulares condicionamientos institucionales.

Su rol se estructura en un campo de acción que va definiéndose en una dinámica entre las condiciones institucionales, la trayectoria de la asesoría en la institución, las posibilidades reales de intervención pedagógica, el trayecto de formación del asesor y su propia representación del rol. La historia de la APU opera como un estructurante fundamental en la definición del rol. Los aportes de las cuatro investigaciones dan cuenta de un rol complejo, difícil y por sobre todas las cosas, apasionante.

## Bibliografía

- Ardoino, J. (2005) *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ed. Novedades Educativas.
- Artigas, S. y Collazo, M. (2000). Políticas de formación docente de la Universidad de la República (Uruguay). Proyecto de investigación. Informe de avance VIII seminario del grupo de integración, Buenos Aires
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Borel, M. C. y Malet, A. M. (2011). Os ateneus: uma alternativa na formação profissional docente?. En B. A. Zanchet y otros, *Processos e práticas na formação de professores. Caminhos possíveis*. Brasília, Liberlivro.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires, Novedades Educativas/UBA.
- Collazo, M. (2013). El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos). En *InterCambios*, N° 1.
- Collazo, M. (2013). La formación pedagógico-didáctica en el desarrollo profesional de los docentes universitarios. En *Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Informe país. MEC-ANEP-Udela
- Collazo, M. et al (2011). Proyecto de investigación Papel de las asesorías pedagógicas en las políticas universitarias. En Proyecto de investigación - Cooperación Internacional CAPES-SPU Estrategias institucionales para el mejoramiento de la educación superior y el desarrollo profesional docente
- Herrera Gómez, M. y Soriano Miras R. M. (2004). *La teoría de la acción social*. En Erving Goffman. *Papers: Revista de Sociología*, 73, 59-79. Consultado en <http://ddd.uab.es/pub/papers/021202862n73/02102862n73p59.pdf>
- Lucarelli, Elisa (2009) *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Bs. As. Miño y Dávila.
- Lucarelli, E. y Malet, A. M. (comp.) (2010). *Universidad y prácticas de innovación pedagógica. Estudio de casos en la UNS*. Buenos Aires, Baudino Ediciones
- Lucarelli, E., Nepomneschi, M. Hevia, I.A. de, Donato, M. E., Finkelstein, C., Faranda, C. (2000): *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Bs. As. Paidós.

- Lucarelli, E., Finkelstein, C., Solberg, V. Collazo, M., Villagra, A. y Malet, A.M. (2015) *Universidad y asesoramiento pedagógico. Enfoques teóricos y experiencias en Argentina Uruguay*. Bs. As. Miño y Dávila.
- Lucarelli, Elisa (2009) *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Bs. As. Miño y Dávila.
- Nicastro, S. Andreozzi, M. (2003) *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Bs. Aires. Paidós.
- Souto, Marta (2012) “Las asesorías pedagógicas universitarias, ayer y hoy.” En Elisa Lucarelli y Claudia Finkelstein. *El asesor pedagógico en la universidad*. (pp.55-93). Bs. As. Miño y Dávila
- Universidad Nacional de Tucumán (1990). *Compilación histórica.Tomo III-Reglamentos Administrativos.Vol. 4/3*. San Miguel de Tucumán. Imprenta de la UNT.
- Villagra, A. (2015). La Asesoría pedagógica en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT): replanteos desde un emblemático caso. En E. Lucarelli (Editora), *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Villagra, A. y Casas, N.(2015). La historia del ICPC como un eterno retorno. En E. Lucarelli (Editora), *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Buenos Aires. Miño y Dávila.