

política. *Investigación en la Escuela*. N° 68, p. 39-50.

## **La Asesoría Pedagógica Universitaria desde una mirada institucional**

### **Coordinadora**

María Alicia Villagra  
Universidad Nacional de Tucumán. Argentina  
aliciavillagraburgos@gmail.com

### **Participantes**

Sylvia De Bellis  
sdbellis@cse.edu.uy  
Patricia Perera  
ppererah@gmail.com  
Universidad de la República. Uruguay  
Inajara Vargas Ramos  
iramos@feevale.br  
Marja Leão Braccini

marjabraccini@gmail.com  
Cristina Bonh Citolin  
cris\_bohn@yahoo.com.br  
Feevale. IFRS -UNISINOS. Brasil  
Ana María Malet  
shanti1612@bvconline.com.ar  
Universidad Nacional del Sur. Argentina

Políticas de formación de la docencia universitaria y de Nivel Superior  
Asesoría pedagógica, universidad, formación docente, políticas, interinstitucional

### **Introducción al simposio**

Este Simposio Autogestionado al que denominamos “*La Asesoría Pedagógica Universitaria desde una mirada institucional*”, nos propusimos su incorporación al Congreso a los fines de

*“generar un espacio de intercambio de miradas institucionales en torno a las Asesorías Pedagógicas Universitarias (APU). Creadas en diferentes carreras y facultades de numerosas universidades, su surgimiento es asumido por las políticas académicas respectivas como una alternativa posible para emprender con sus docentes procesos de transformación compartida orientados hacia el mejoramiento de la enseñanza superior.”*

La intencionalidad de desplegar transformaciones cualitativas en este nivel educativo no puede dissociarse de la implementación de programas y estrategias de formación pedagógica destinados a sus docentes, formación de incuestionable relevancia en la que precisamente las Asesorías Pedagógicas Universitarias asumen un reconocido e ineludible protagonismo. De allí su pertinencia en torno al Eje “*Políticas de formación de la docencia universitaria y de Nivel Superior*” en el que se inscribe.

A partir de estas consideraciones se aborda desde múltiples “miradas” un rol de imprecisa delimitación -el del Asesor Pedagógico- cuya presencia institucional, mas no formalmente “institucionalizada” en la mayoría de nuestras universidades, se caracteriza por rasgos contradictorios entre los que se destaca una tensión irresuelta entre *permanencia – disolución, reconocimiento – desconocimiento* institucional que entronizan a la *inestabilidad* y a la *indefiniciónidentitaria* como rasgos predominantes de su historia. Tal como se constata en los trabajos presentados, los escenarios sociopolíticos de actuación potenciaron este rasgo ya que si bien la irrupción de los Asesores Pedagógicos y de los espacios de Asesorías Pedagógicas Universitarias (APU) se enmarca dentro de los movimientos instituyentes que refundaron la universidad a partir del retorno democrático, en la actualidad y a partir de la instauración de las

políticas de los 90, el sentido de su inserción institucional se reconfigura sustancialmente.

El análisis del dónde-cuándo se sitúan estas Asesorías, qué áreas de trabajo abordan y para cuáles destinatarios, con qué estrategias, quién/es las asumen y la configuración de sus cargos y lugares de trabajo, pone en cuestión su inherente vínculo con las Políticas de Formación de la Docencia Superior delatando la existencia o inexistencia de éstas, sus diferentes niveles de formulación (Ministerios, Rectorados, Facultades, otros) y los tipos de respuesta por parte de las APU (acatamiento/autonomía respecto a las políticas vigentes).

En función de lo expuesto, se trata ciertamente de una problemática controvertida que anuda lógicas de orden político, legal, académico, disciplinario y vinculadas al poder, condicionantes y/o determinantes éstas de la ausencia o presencia, permanencia o transitoriedad de las APU en el ámbito universitario, lo que motiva su investigación y desafía impostergables respuestas desde la gestión académica y las políticas universitarias

El abordaje de esta compleja y emergente temática, estará a cargo de investigadores nacionales y extranjeros que desde múltiples perspectivas teóricas-metodológicas e institucionales circunscriben su trabajo profesional dentro del campo de la Pedagogía Universitaria. Fueron convocados a tal efecto especialistas de universidades de cuatro países: Universidad de Sevilla (España), Universidades Comunitarias do Rio Grande do Sul (Brasil), Universidad de la República (Uruguay) y Universidad Nacional del Sur y Universidad Nacional de Tucumán (Argentina). Como las representantes de las universidades latinoamericanas citadas integran 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*”, la opción de las APU como estrategia de transformación cualitativa de la enseñanza superior viene siendo objeto de un estudio exhaustivo y sistemático sustentado en investigaciones focalizadas en el análisis y dignificación de la figura de los asesores pedagógicos entendida como una *profesión de ayuda* y en la recurrencia y/o singularidades de las acciones demandadas *por* u ofertadas a docentes, estudiantes y autoridades en el marco de momentos sociohistóricos determinados y según las “marcas” disciplinarias y políticas de sus instituciones, recurrencias entre las que la formación pedagógica cobra centralidad como mandato fundacional de las APU. De allí que revalorizándose el trabajo de carácter interdisciplinario de estas Asesorías en la construcción y consolidación de la Pedagogía y Didáctica Universitarias, se intenta aportar a las Políticas de Formación Docente conocimiento fundado acerca de diseños, modalidades de implementación y de seguimiento a partir de experiencias alternativas ensayadas por estos equipos, tendientes a consolidar prácticas innovadoras tanto a nivel aula como de contexto institucional e impulsar la investigación educativa en torno a la revitalización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje universitarios.

Las diferentes comunicaciones que integran este Simposio resignifican con sus singulares posicionamientos el eje de reflexión delineado. La relevancia de sus aportes invitan a la reflexión académica comprometida y a la apertura de futuras relaciones de intercambio académico. Todos los trabajos presentados *dibujan* la laberíntica reconstrucción histórica de las APU a través del análisis documental y / o entrevistas a informantes claves de su trama existencial a la vez que jerarquizan la incidencia/determinación de los contextos sociopolíticos en su configuración y funciones como así también su protagonismo en la Formación de la Docencia Universitaria y su vínculo con las políticas en la materia. A continuación se presenta una síntesis de tales contribuciones:

Sylvia De Bellis y Patricia Perera (Uruguay) en *“Desafíos actuales de la APU en la Udelar”* refieren a la relación entre las Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE) -denominan así a las Asesorías Pedagógicas Universitarias- y las políticas centrales de enseñanza, identificando las principales tensiones que emergen del desarrollo institucional ocurrido desde la reapertura democrática a la actualidad y los principales desafíos que enfrentan a futuro.

Las investigadoras Inajara Vargas Ramos, Marja Leao Braccini y Cristina Bohn Citolin (Brasil) en *“Desarrollo profesional docente: la pedagogía universitaria en universidades comunitarias “gaúchas”*, rescatan las experiencias de cuatro Instituciones de Educación Superior (IES) caracterizadas por no tener fines de lucro y estar constituidas como organizaciones públicas no gubernamentales de Rio Grande do Sul, centrándose en el análisis de las concepciones del desarrollo profesional que sustentaron y sustentan estas iniciativas, las estrategias institucionales en marcha, el perfil de las asesorías pedagógicas y los formatos de institucionalización de los programas de formación para los docentes universitarios.

Ana María Malet (Argentina) en su ponencia *“De asesorías y asesoramientos: el caso de la Universidad Nacional del Sur”*, delinea la situación de la Asesorías Pedagógicas Universitarias en esta universidad, mostrando el complejo y arrítmico proceso de consolidación de las mismas. Como conclusión, impulsa a revisar *“en qué medida las asesorías y el asesoramiento funcionan como respuesta a las demandas de los docentes o responden a los requerimientos de las políticas universitarias, perspectivas que le dan al proceso singularidad y en algunos casos, condicionan sus posibilidades”*.

Alicia Villagra en su trabajo *“La UNT frente a la Asesoría Pedagógica Universitaria”*, refiere a un estudio de caso que toma como objeto al Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (ICPC) de la Facultad de Filosofía y Letras, único organismo dedicado específicamente a la Pedagogía Universitaria. Su enfoque deja transparentar los obstáculos y avatares que atraviesan la legitimación de la figura del Asesor Pedagógico, resistencia que parece entramarse, hasta confundirse, con el sentido y valor otorgados institucionalmente a la Formación

Pedagógica.

## **Desafíos actuales de la APU en la Udelar**

Sylvia De Bellis  
Patricia Perera

Informe de investigación  
Asesoramiento pedagógico, formación docente, consolidación, reconversión

### **Resumen**

Desde hace ya varios años la universidad pública uruguaya (Udelar) cuenta con Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE) que realizan una labor permanente de asesoramiento pedagógico en el conjunto de las facultades, institutos, escuelas y centros universitarios. Creadas inicialmente con la finalidad de promover la formación docente demandada por los procesos de renovación curricular y atender a la masificación estudiantil de los años ochenta y noventa, cumplen además una multiplicidad de funciones estrechamente vinculadas con las políticas centrales de enseñanza universitaria. La entrada en vigencia de la Ordenanza de Estudios de Grado (2011), requiere que las UAE acompañen este proceso de implementación asesorando sobre los cambios curriculares que implica. Esta normativa, inscripta en el proceso de la segunda reforma universitaria e inspirada en los principios de articulación y flexibilización curricular, proporciona el marco adecuado para esta etapa en la que se pretende que el estudiante sea protagonista de su formación, construyendo su currículum, promoviendo la movilidad y la educación para toda la vida. Por lo tanto y como las define la propia Ordenanza de Estudios de Grado, las UAE hoy son *estructuras académicas de integración multidisciplinaria que respaldan desde el punto de vista pedagógico los procesos de enseñanza y de aprendizaje*. Los principales desafíos que enfrentan actualmente estos organismos son: su propia reconversión y adaptación a los nuevos requerimientos institucionales de cada servicio, tratando de fortalecerse y de consolidar su posicionamiento institucional; proporcionar asesoramiento curricular en nuevas carreras y en la reformulación de planes de estudio; 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 UAE requieren contar, en la mayoría de los casos, con mayor número de integrantes y funcionar en condiciones edilicias y no edilicias adecuadas.

### **Abstract**

Since many years ago the uruguayan public univesity (Udelar)has Support Units Education (UAE) which work permanently in pedagogical advice in univesity centers, institutes and schools. Originally created in order to promote the teaching training demanded by the curriculum renovation and the 80's and 90's student massification, also fulfill many functions closely associated with the central policies of university education. The entry into force of Ordenanza de Estudios de Grado (2011), requires that UAE join this implementation process advicing on curricular changes involved. This rule, inscribed into the process of the second university reform and inspired in curricular articulation and flexibility beginnings, provides the appropriate framework for this stage where the student is the protagonist of their training by making their own curriculum, promoting the mobility and education lifelong. Therefore and as defined by Ordenanza de Estudios de Grado, the UAE today are the *academic structures that support multidisciplinary integration from pedagogical processes of teaching and learning*.The main challenges facing these organizations today are their own reconversion and adaptation to new institutional requirements of each service,trying to be strengthened and consolidate its institutional positioning;provide curricular advising in new careers and reformulating curriculums;increase the educational support for teachers and students;face the diversification of the educational offer throughout the country;student orientation on admission and at graduation;promote educational research as a contribution to the design of policies to improve the processes of teaching and learning. In order to properly carry out all these functions the UAE must have, in most cases, with the greatest number of members and operate under appropriate conditions of building and equipment.

### **Consideraciones iniciales**

Esta ponencia es parte de la investigación realizada por la Unidad Académica del Pro Rectorado de Enseñanza (investigación dirigida por Mercedes Collazo, y cuyo equipo es integrado por Sylvia De Bellis, Patricia Perera y Vanesa Sanguinetti) en el marco del proyecto Conjunto de Investigación del Mercosur "Estrategias para el mejoramiento de la calidad de la Educación

Superior y el desarrollo profesional docente"- UBA; UNISINOS, UDELAR. La investigación a la que se hace mención se propone comprender entre otros aspectos cuál es la vinculación entre las unidades pedagógicas de la Universidad de la República y las políticas centrales de enseñanza, procurando identificar las principales tensiones que emergen del desarrollo institucional ocurrido desde la reapertura democrática a la actualidad.

Es necesario precisar que en nuestra Universidad, las asesorías pedagógicas se denominan unidades de apoyo pedagógico, ya que así fueron conocidas en los servicios universitarios por la función de asesoramiento pedagógico que desempeñaron en sus inicios, y que continúan realizando en el conjunto de las facultades, institutos, escuelas y centros universitarios.

### **Aspectos de la investigación**

Los objetivos específicos de nuestra investigación nos llevan a: 1-focalizar la mirada en la articulación de los dos planos de acción institucional, indagando el interjuego histórico existente entre políticas centrales de financiamiento y de respaldo a la enseñanza, y las acciones y desarrollos promovidos por las sedes universitarias a través de sus UAE; 2- reconocer la identidad actual de las asesorías pedagógicas en la Udelar, indagando sus condiciones estructurales, problemáticas nodales y perspectivas de desarrollo; 3- conocer la visión que sobre las asesorías pedagógicas tienen los principales actores institucionales vinculados con su actividad. Para ello analizamos una variedad de fuentes primarias y secundarias integradas por documentos institucionales, producciones académicas, cuestionarios semi estructurados y entrevistas a figuras históricas y referentes actuales.

Con excepciones de creación temprana en los años '60 (Medicina y Enfermería), las unidades de apoyo pedagógico comienzan a desarrollarse de forma sistemática a fines de los '80, con el propósito de promover la formación docente demandada por los procesos de renovación curricular y de atender a la masificación estudiantil, fenómeno distintivo del período post-dictadura. También fue un período muy rico en reformas curriculares y transformaciones de la enseñanza a nivel de los servicios universitarios: más de la mitad de los servicios renovaron sus planes de estudios, se crearon varias carreras nuevas y Facultades e Institutos asimilados. En este escenario, las primeras unidades intentan responder con la formación docente a las demandas planteadas. Se crean entonces siete unidades, ubicándose a la vanguardia del proceso como en otras universidades de la región, las facultades agrarias (Veterinaria y Agronomía) y de la salud (Medicina, Nutrición, Psicología, Odontología).

El nuevo contexto surgido en los años 90, signado por la creciente masificación y

complejización institucional, impulsó la proyección de estructuras sectoriales de promoción de políticas universitarias centrales. Se crea entonces en el año 1993 la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), organismo de cogobierno, asesor del Consejo Directivo Central en políticas de enseñanza, que diez años después se integra a una estructura de Pro Rectorado de Enseñanza (2003) que se mantiene actualmente. En su período fundacional (1994-1999) la CSE se abocó al fortalecimiento de la docencia universitaria, estimulando la profesionalización y el desarrollo de las capacidades de innovación pedagógica, contando para ello con el respaldo de los organismos de apoyo a la enseñanza que se habían creado en los servicios. Promovió además específicamente la creación (en los servicios que aún no contaran con ellas) y el fortalecimiento de las unidades pedagógicas existentes a través de proyectos concursables, lográndose en el año 1999 un funcionamiento regular de doce unidades. A partir de estos llamados, las unidades se denominan mayoritariamente Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE).

Posteriormente (2000-2006), a iniciativa del nuevo Rectorado y con un importante incremento presupuestal, las políticas de enseñanza se reformularon con un enfoque de planeamiento estratégico, priorizándose fundamentalmente la meta de la descentralización de la enseñanza universitaria. En este período las unidades no cuentan con apoyo financiero específico, pero se fortalecen indirectamente a través de algunos proyectos institucionales, muy especialmente a través del Proyecto Institucional *Formación Didáctica de los Docentes Universitarios*. A partir de entonces las políticas centrales de enseñanza evolucionan en el sentido de una diversificación y complejización creciente, tanto desde el punto de vista de la gestión académica, administrativa y financiera como de las posibilidades de evaluación y seguimiento por parte de la CSE.

En la etapa actual, la CSE constituye un núcleo clave de impulso a la Reforma Universitaria liderada por el equipo rectoral que asume funciones a partir del año 2007. Se incorpora una vertiente de atención y promoción de la vida universitaria estudiantil que tiene como objetivo estratégico el combate a la deserción o desvinculación temprana. En esta labor juegan un papel decisivo las UAE, que cuentan nuevamente con respaldo presupuestal directo a través de proyectos concursables. Mientras que al año 2007 sólo siete servicios contaban con actividades formales de apoyo estudiantil, en el 2012 se registran alrededor de veinte servicios con un primer nivel de desarrollo de la función (*Informes de Evaluación y de Balance y Recomendaciones del Programa de Respaldo al Aprendizaje*, CSE, 2010).

Otro hito fundamental del actual período lo constituye la aprobación en 2011 de la *Ordenanza de estudios de grado y otras formaciones terciarias*, normativa de regulación de las carreras y de la enseñanza de grado en la Universidad, inscripta en el ya mencionado proceso de la segunda Reforma Universitaria e inspirada en los principios de articulación y flexibilización

curricular. La Ordenanza reconoce formalmente a las UAE en los siguientes términos:

Artículo 23.- Los Servicios podrán contar con estructuras académicas de integración multidisciplinaria que respalden desde el punto de vista pedagógico los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Artículo 24.- Sus cometidos serán el apoyo pedagógico a docentes y a estudiantes, la orientación a los estudiantes, el asesoramiento curricular y la promoción del desarrollo de la investigación educativa.

Se requiere que las UAE acompañen el proceso de implementación de la Ordenanza, asesorando sobre los cambios curriculares, lo que implica que las UAE deban ser estructuras académicas con integración multidisciplinaria, y que se integren a nuevas estructuras de gestión curricular (Comisiones de Carrera, Comisiones Académicas de Grado), en proceso de instalación en todos los servicios, de modo de cumplir de forma plena y efectiva su rol asesor en la materia.

No obstante, al mismo tiempo que se las reconoce formalmente, se incorpora al debate institucional a través del proyecto de Carrera Docente, la discusión sobre el estatus académico de los integrantes de las UAE, planteándose la posibilidad de considerarlas como estructuras de gestión académica con escalafón docente específico (*Documento de orientación para la carrera docente en la Udelar*, 2012).

Actualmente la Udelar ha logrado conformar veinticuatro organismos de apoyo a la enseñanza que desarrollan una amplia variedad de funciones y que cumplen un papel decisivo en la consecución de las políticas de enseñanza universitaria promovidas centralmente.

### **Avances de la investigación**

Realizada la reconstrucción histórica y la primera ronda de entrevistas a los responsables de UAE, encontramos que no todas las Unidades cuentan con igual nivel de consolidación, por la incidencia de diversos factores. Hemos definido cuatro estadios de consolidación, de acuerdo a las características que se describen:

UAE consolidadas: continuidad histórica, cargos consolidados, papel institucional, autonomía en el desarrollo de sus líneas, relevancia de sus funciones para la institución, autoidentificación (Ingeniería, Veterinaria, Química, Medicina, Cs.Sociales, Enfermería, Odontología).

UAE de consolidación mediana (o variable): continuidad histórica sin crecimiento, pocos cargos, cargos no efectivos, vertebradas por las administraciones de turno o por el desempeño de un responsable (EUTM, Arquitectura, Psicología, EUBCA – LicCom, CCEE, Agronomía).

UAE de difícil consolidación: sin continuidad histórica, períodos acéfalos, sin visualización

institucional (Humanidades, Ciencias, Artes).

UAE en conformación (o en proceso de reestructura): Nutrición, ISEF, centros del interior.

Los primeros avances en la investigación muestran un proceso de consolidación creciente de las UAE, una complejización progresiva de su rol, asociada con la asunción de una gama cada vez más amplia de funciones vinculadas a la fuerte expansión y diversificación de las políticas universitarias. Podría decirse que la “piedra fundamental” de las UAE es, sin dudas, la formación docente, aspecto que las originó, que estuvo presente en su desarrollo, y que sigue siendo una de las principales líneas de trabajo de todas las Unidades. Pero, ¿es la misma formación que requiere el docente universitario de hoy que el de tres décadas atrás? Actualmente la preocupación de la Universidad es no solo atender a un estudiantado que continúa siendo masificado (al menos, la generación de ingreso), sino fundamentalmente procurar abatir la deserción y el rezago, y tratar de aumentar los niveles de egreso. Los docentes continúan requiriendo apoyo pedagógico (y este concepto puede variar según el Servicio de que se trate) pero también se evidencia el creciente involucramiento de las UAE con el apoyo curricular, participando activamente en el diseño de los nuevos currículos y en sus primeras implementaciones, articulando con la función de orientación estudiantil. Se pasa de una labor inicial primordialmente enfocada a la formación y al asesoramiento docente, a una alta dedicación en los años recientes a la orientación y el apoyo estudiantil, pasando por la incorporación de las TIC, la evaluación docente, los procesos de acreditación de carreras, etc.; debiendo asumir además en este momento una labor de asesoramiento curricular relevante en el proceso de reforma universitaria. La investigación educativa está presente entre sus funciones, con un desarrollo aún incipiente, especialmente concentrado en estudios vinculados a la evaluación curricular y al análisis de los desempeños estudiantiles. Además, se cumple con una fuerte función de gestión de proyectos, en los que intervienen como Unidad, o apoyando proyectos docentes y estudiantiles.

Se identifican diversas tensiones derivadas de: a) el cumplimiento de un rol primordialmente gestor de políticas que limita sus posibilidades académicas, b) la difícil articulación entre saberes pedagógicos y disciplinares, c) la confrontación entre las necesidades de las facultades y el cumplimiento de las políticas centrales de enseñanza.

Desde el punto de vista del desarrollo del campo pedagógico universitario se evidencia actualmente que las UAE realizan una contribución decisiva a la construcción de la didáctica del nivel y de las profesiones, con un sentido claramente renovador, fundamentalmente de enfoque de enseñanza activa. Han logrado avanzar en una perspectiva multidisciplinar que busca poner en diálogo saberes pedagógicos con los saberes de las disciplinas y las profesiones. Presentan además una alta capacidad de adecuación a la diversidad de contextos institucionales y condiciones reales del trabajo docente y del desempeño estudiantil. No obstante, se requiere profundizar aún más en

su dinámica de funcionamiento complejo, observando si los espacios institucionalizados de renovación pedagógica logran desarrollar el conjunto de las funciones declaradas o, en los hechos, se da un desplazamiento de políticas por la imposibilidad de asumir de forma efectiva la variedad de demandas institucionales. Surge así la legítima pregunta de si el futuro 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 a nivel institucional.

### **A modo de cierre**

Las Unidades de Apoyo a la Enseñanza se muestran como núcleos complejos en su conformación y en su funcionamiento. Procurar entender los procesos de consolidación y sus diferencias también lo es, porque concurren múltiples factores que son además, cambiantes en el tiempo y que responden a un contexto universitario variable. Los principales desafíos que enfrentan hoy estos organismos son: 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 estudio; 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 UAE requieren contar, en la mayoría de los casos, con mayor número de integrantes y funcionar en condiciones edilicias y no edilicias adecuadas.

El nuevo Estatuto docente incorpora nuevas interrogantes al debate institucional, ya que la formación perdería su carácter voluntario y complementario: ¿se requerirán nuevos posgrados en enseñanza?; ¿deberá integrarse la formación didáctica-pedagógica a los posgrados académicos?; ¿qué rol cumplirán los Programas de Área y Centrales de Formación?; ¿qué líneas de formación deberán continuar desarrollando las Unidades de Apoyo a la Enseñanza?; ¿cómo se reconocerá el trabajo pedagógico conjunto que éstas desarrollan con los equipos docentes?

El debate institucional requiere además la consideración de algunos riesgos previsibles para la nueva etapa, como el debilitamiento de la formación práctica profesional docente, la desarticulación de los componentes de una formación que se define integral. Todo lo cual probablemente exija, en contrapartida, la necesidad de profundizar en la idea de trayectorias de

formación, tal como se plantean hoy las modernas concepciones y políticas de formación docente (Edelstein, 2011, Anijovich, 2009).

## **Referencias**

Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, (2010): *Informes de Evaluación y de Balance y Recomendaciones del Programa de Respaldo al Aprendizaje*. (Disponibles en: [www.cse.edu.uy](http://www.cse.edu.uy))

Universidad de la República (2011): *Ordenanza de estudios de grado y otras formaciones terciarias*. (Disponible en [www.universidad.edu.uy](http://www.universidad.edu.uy))

Universidad de la República (2012): *Documento de orientación para la carrera docente en la Udelar*. (Disponible en: [www.universidad.edu.uy](http://www.universidad.edu.uy))

Ministerio de Educación y Cultura, Administración Nacional de Educación Pública, Universidad de la República (2013): *Desarrollo Profesional Docente y Mejora de la Educación. Informe País*.

Lucarelli, Elisa y Finkelstein, Claudia. (Edit.) (2012): *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Collazo, Mercedes et al (2011): El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos). En: *Revista InterCambios*. Volumen 1. Uruguay: UdelaR.

Edelstein, Gloria (2011): *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós

Anijovich, Rebeca. et al (2009): *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós

## **Desenvolvimento profissional docente: a pedagogia universitária em universidades comunitárias gaúchas**

Inajara Vargas Ramos  
Marja Leão Braccini  
Cristina Bohn Citolin

Informe de investigación  
Desenvolvimento profissional docente, universidade, assessoramento pedagógico,  
qualidade da Educação Superior

## **Resumo**

Este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla que objetiva compreender as experiências de assessoria pedagógica e formação docente em instituições de educação superior, já realizadas e atuais, e suas representações no desenvolvimento profissional docente. Buscamos nesse subgrupo focar a atenção em iniciativas de quatro universidades comunitárias do Rio Grande do Sul para observar como o processo de ensinar e aprender proposto e/ou construído pelas instituições favorece a qualidade da educação superior, num contexto em que sua expansão e democratização vêm crescendo nos países desenvolvidos e se instala, progressivamente, no Brasil. Nesse contexto, a investigação analisa as concepções de desenvolvimento profissional que sustentaram e sustentam essas iniciativas, as estratégias institucionais em curso, o perfil das assessorias pedagógicas e os formatos de institucionalização dos programas de formação para os docentes universitários de cada realidade. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco assessoras pedagógicas dessas instituições, sendo que em um dos casos foram realizadas duas entrevistas em uma mesma universidade em razão do deslocamento do foco institucional da formação. Do estudo apreendeu-se que os formatos e as estratégias diferem, enquanto que o perfil das assessorias permanece um pouco mais estável, à exceção do encontrado na universidade em que duas assessoras foram entrevistadas. Outro ponto de destaque é o peso que a institucionalização assume no processo de desenvolvimento profissional docente, ao incidir diretamente sobre a natureza da concepção que a proposta de formação assume e, conseqüentemente, no formato que os programas adotam. Como principais referências teóricas podemos destacar: Mayor Ruiz (2007), Lucarelli (2000), Cunha (2013), Zabalza (2004), Sacristán (1999) e Nóvoa (1999).

## **Abstract**

This study is part of a wider research that aims to comprehend the experiences of pedagogic assessment and docent formation in superior educational institutions, already realized also actuals and their representations in the professional docent development. In this subgroup we focus the attention in initiatives of four community Universities at Rio Grande do Sul to observe how the proposed process of teaching and learning helps in the quality of superior education , in a context in which its expansion and democratization are increasing in developed countries and it is being installed in Brazil. In this context, the investigation analyses the conceptions of professional

development that give base those initiatives, the institutional strategies in course, the profile of pedagogic assessment organisms and the institutionalization formats of the formation programs to university docents in each reality. There were made semi-structured interviews with five pedagogic advisors of those institutions. In one case there were two people at same university due the displacement of the institutional focus of the formation. It was learned from the study that the formats and strategies are different, but the profile of advisors remains more stable, with exception in what was found at university where the two advisors were interviewed. Other highlight point is the importance that the institutionalization has in the process of docent professional development, when address directly over the nature of conception that the formation proposes and therefore in the format that the programs adopt. As main theoretical references we can highlight: Mayor Ruiz (2007), Lucarelli (2000), Cunha (2013), Zabalza (2004), Sacristán (1999) e Nóvoa (1999).

## **Introdução**

A pesquisa denominada “Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão do ensino superior”, analisa as iniciativas institucionais instaladas, com realce especial às assessorias pedagógicas.

Em meio a esse panorama,

[...] a necessária reconfiguração do papel docente e das práticas de ensinar e aprender tem feito revigorar o campo da pedagogia universitária, debruçando-se sobre as práticas pedagógicas e de reorganização curricular no contexto das mudanças paradigmáticas que assolam a realidade de todo o processo educativo (Cunha, 2013: 1)

O conteúdo dessa investigação debruçou-se sobre as experiências de quatro Instituições de Ensino Superior (IES), caracterizadas especialmente por não terem fins lucrativos e constituírem-se como organizações públicas não estatais. Ouvimos, sob a forma de entrevistas semiestruturadas, pessoas ligadas à coordenação dos setores pedagógicos dessas instituições. Para análise dos dados, utilizamos indicadores elaborados por Cunha (2013): o *modelo de centralização e controle das ações*, o *modelo parcial de descentralização e controle de ações* e o *modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações*.

## **Formatos e concepções de formação e desenvolvimento profissional docente:**

## **institucionalização, estratégias e modelos de assessoramento**

A UNI 1 apresenta momentos distintos na trajetória histórica da instituição e, a cada período, destacaram-se diferentes características de gestão das assessorias pedagógicas. A primeira fase foi anterior à condição de universidade, em que os grupos eram organizados conforme o interesse e a formação – “a gente constituía grupos de estudos, nunca constituímos grupos de assessoria”, anunciando o *modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações* (Cunha, 2013), no qual os processos e as decisões são desencadeados pelos próprios docentes participantes. Em tal processo, há certa autonomia e o assessor atua como coadjuvante.

O segundo momento foi o de transição da natureza administrativa da IES, quando a mesma se constituiu como universidade. Nessa etapa, organizaram-se vários grupos de trabalho que se empenhavam nas discussões para gerir a proposta de universidade. Isto, segundo a entrevistada, foi conquistado pelo grupo, tornando-os “autores de um processo todo e de uma proposta”.

Na terceira fase, com o crescimento da IES, foi atribuída a responsabilidade pedagógica de todos os cursos a uma assessoria, produzindo outra disposição voluntária que modificou a constituição dos grupos para um formato que passou a organizar-se como o *modelo parcial de descentralização e controle das ações* (Cunha, 2013). Neste, o desencadeamento de processos de formação é diversificado e oferecido a grupos de docentes em função dos interesses e necessidades, embora as decisões na IES fossem tomadas pela gestão, a partir de uma perspectiva multirreferencial.

Na UNI 2, conforme depoimento da entrevistada, a preocupação com a formação docente emergiu, especialmente, das “exigências do Ministério da Educação e Cultura (MEC)” caracterizado dentro do *modelo centralizado* (Cunha, 2013), já que a formação era ofertada na perspectiva de processos que abrangiam a todos os docentes e as decisões sobre os formatos e temas ficavam a cargo da gestão.

Na UNI 3, o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) iniciou seu funcionamento no começo da década 80, na sua aqui denominada “Fase 1”, sustentada num *modelo centralizado de ações* (Cunha, 2013), localizando-se, num primeiro momento, junto à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Desencadeou cursos obrigatórios a serem ofertados a todos os professores ingressantes na IES que não tivessem cursado a disciplina de Metodologia de Ensino (ou similar), em especializações.

Na aqui denominada Fase 2, período pós-mudanças políticas institucionais, o setor, depois de um período desativado, foi incorporado pela área de Recursos Humanos, que buscou pedagogos para integrar a equipe. Tentando reconstruir o trabalho pedagógico, procurou atender a demanda emergencial de ter, nos processos de seleção docente, um representante do “pedagógico”, momento em que a gestão descentraliza-se (Cunha, 2013).

A atual coordenadora mostrou que hoje há trabalhos propositivos já consolidados e outros, a partir de demandas dos cursos ou da Unidade de Graduação: “algumas vezes, essas demandas nos são sinalizadas [...], a unidade de graduação faz essa sinalização, nós nunca somos proponentes para o colegiado”.

O trabalho pedagógico na UNI 4 iniciou, no começo dos anos 2000, também sustentado em um *modelo centralizado de ações* (Cunha, 2013), com o objetivo central de “pensar o que pedagogicamente a instituição queria como instituição de ensino”, segundo a assessora entrevistada. O primeiro movimento institucional foi o da construção e da socialização de um documento com o perfil pedagógico esperado, proposto no projeto institucional.

Após esse período, foram instituídos grupos de estudo não obrigatórios, tratando temáticas ligadas ao planejamento, currículo e avaliação, “com uma grande participação de professores no início, mas que, aos poucos, foi diminuindo”, conforme depoimento da assessora.

Todas as questões analisadas nas IES investigadas tratam do desenvolvimento profissional docente que se coaduna, em regra, a uma concepção epistemológica. Segundo Sacristán (1999), a profissionalidade é a afirmação daquilo que diz respeito à especificidade da ação docente, sendo parte do debate sobre os fins e as práticas do universo escolar e acadêmico, envolvendo o desempenho e o conhecimento específico da profissão, mesmo que essa, do ponto de vista sociológico, seja classificada como semiprofissão.

Ao analisarmos esse conceito, olhando para dentro das nossas universidades, vemos o quanto esses conhecimentos estão distantes das preocupações do que é de fato ser um professor, por parte daqueles que se aventuram nessa seara e que não têm na docência sua profissão de origem. Daí a importância das assessorias pedagógicas na universidade que se dedicam a problematizar junto aos seus professores os conhecimentos, as habilidades, as condutas, os comportamentos e as competências específicas da docência, por meio dos programas de pedagogia universitária ou de ações e projetos equivalentes.

Encontramos aproximações e alguns distanciamentos entre as mesmas, no que concerne às origens e às concepções do trabalho desenvolvido. Percebemos que duas universidades trilharam caminhos a partir de concepções semelhantes: pareceu-nos, que, naqueles momentos históricos, compreendiam a docência como uma ação mais individual e a assessoria como o espaço, na universidade, que poderia instrumentalizar o docente para o seu fazer pedagógico.

Compreendemos que estes movimentos foram importantes, por trazerem ao cenário do ensino superior brasileiro as primeiras incursões das assessorias pedagógicas nesse espaço de constituição profissional. Nestes casos específicos, esses movimentos nasceram fortalecidos, porque o período político, histórico e pedagógico que as IES viviam, com a implementação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e das DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais), pautadas

pelo PNG (Plano Nacional de Graduação), os favoreciam.

A legitimação dos setores deu-se pelo entendimento de que as ações das assessorias eram espaços de construção de saberes. Aos poucos, as assessorias passaram a ser solicitadas pelos professores e suas ações buscaram contemplar a cultura de cada campo do conhecimento.

### **Considerações Finais**

Resguardadas as especificidades das universidades comunitárias pesquisadas, oriundas de sua constituição, dos valores de suas mantenedoras e do contexto em que inserem, realizamos algumas observações, afastamentos e aproximações, que delinearão as iniciativas institucionais de formação e acompanhamento de professores, especialmente por meio das assessorias pedagógicas.

As estratégias desenvolvidas partiam tanto do interesse de professores quanto do setor ou da instituição. Observamos que os setores empregaram, em diferentes momentos, os *modelos de centralização e controle das ações, o modelo parcial de descentralização e controle de ações e o modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações* (Cunha, 2013). Independentemente do modelo desenvolvido, observou-se a importância das ações, através do relato das interlocutoras, sobre o avanço nas práticas dos professores e do grupo de assessoramento.

O estudo revelou que temos muito que avançar, especialmente na compreensão do conceito de formação que inspira as práticas pedagógicas institucionais. Há um reconhecimento da necessidade de ofertar situações de formação para os professores, mas essas ações nem sempre são acompanhadas de reflexões teóricas e, muitas vezes, sua eficácia poderia ser questionada, porque pontuais, tecnocráticas, fragmentadas e, às vezes, descontínuas.

O momento que se vive, em que mais estudantes ingressam na universidade, e, ao mesmo tempo, jovens professores iniciam a carreira docente, com titulação, mas sem terem adquirido saberes necessários ao seu exercício, tem provocado reflexões sobre os processos pedagógicos na universidade. Como aponta Cunha (2013), isso tem nos desafiado a reconfigurar o papel do docente e das práticas de ensinar e aprender, revigorando o campo da pedagogia universitária. A atividade de ensinar-aprender exige conhecimentos teóricos e práticos que se constroem nos embates cotidianos da sala de aula. Embora saibamos que a formação precisa ser entendida como multifacetada e se institui na dependência dos contextos temporais, políticos e culturais que as produzem, é fundamental que as instituições e os sujeitos envolvidos estejam implicados, assumindo a formação docente como valor.

Frente às múltiplas demandas e à complexidade do papel das universidades, reafirmamos o papel das assessorias pedagógicas e das estratégias desenvolvidas, com vistas à instrumentalização à docência, ao planejamento coletivo, às discussões por áreas do conhecimento ou para reiteração do perfil e valores institucionais. Indiferentemente do modelo de controle e acompanhamento das ações desenvolvido, as assessorias detêm a difícil tarefa de construir caminhos de formação num ambiente composto por docentes de distintas áreas, orientados por visões múltiplas sobre seu papel e da educação. O grande desafio é poder contribuir com a qualidade do ensino e da aprendizagem desenvolvidos na educação superior de nosso país.

### **Referências**

- Cunha, Maria Isabel da (2013). *Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame*, (fotocópia).
- Sacristán, Gimeno (1999). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: António Nóvoa (org.), *Profissão professor* (pp.63-93).Portugal, Porto: Porto Editora.

## **De asesorías y asesoramientos: el caso de la Universidad Nacional del Sur**

Ana María Malet

Análisis de una experiencia  
Asesoría, asesoramiento, políticas de formación

### **Resumen**

A partir de los procesos democratizadores de la década del 80, en varias universidades

comenzaron a gestarse espacios de asesoría con propósitos diversos tales como el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, el reconocimiento de prácticas de enseñanza y aprendizaje innovadoras, entre otros.

En la Universidad Nacional del Sur (UNS, ubicada en Bahía Blanca, sudoeste de la Provincia de Buenos Aires), en la década de los 90 tiene origen en el Departamento de Agronomía una asesoría pedagógica que perdura hasta 2002.

Esta experiencia se constituye en un antecedente de la Asesoría Pedagógica que se crea en el año 2004, para toda la universidad, frente a “la necesidad de optimizar los procesos pedagógicos didácticos en el aula universitaria a fin de mejorar la formación de los futuros profesionales” y por “lo manifestado por los pares evaluadores de la CONEAU, quienes observaron como una debilidad de la institución la carencia de asesores pedagógicos”. La gestión universitaria decidió que fuera una asesoría centralizada, que dependa de la Secretaría General Académica. Una de las preocupaciones relevantes de ese momento en la universidad eran las dificultades que los alumnos ingresantes mostraban para desenvolverse en el primer año de las carreras. Es así como se implementaron instancias de articulación con las escuelas medias de la jurisdicción provincial y la universidad a partir de talleres compartidos por docentes de ambas instancias.

Las actividades señaladas coexisten con otros recursos institucionales para el desarrollo profesional de los docentes universitarios a los que denominamos asesoramientos “no formales”.

Las acciones desarrolladas en el Departamento de Agronomía dan cuenta de una genuina preocupación por el mejoramiento de las prácticas en el aula universitaria pero también muestran distintas formas de resistencia a la legitimación del espacio.

Nos proponemos analizar esta experiencia con la intención de comprender un complejo proceso de consolidación.

## **Abstract**

From the democratization processes of the 80s, several universities started to develop advice services aimed at improving teaching practices, acknowledging innovative teaching and learning practices, among other purposes.

In the Universidad Nacional del Sur (located in the city of Bahía Blanca, in the southwest of Buenos Aires province), the Department of Agronomy offered pedagogical advice from the decade of 1990s until 2002.

This experience was a precursor for the Pedagogical Advice office set up in 2004 to cater for “the need to optimize the pedagogical and didactic processes in the university classroom in

order to improve the training of future professionals” and to follow “the suggestions made by the evaluators of the National Commission of University Evaluation and Accreditation (CONEAU), who pointed out the lack of pedagogical advisors as an institutional weakness”. The university management decided to set up a centralized advice office, subordinate to the General Academic Secretariat.

One of the university’s main concerns at that time was the difficulties experienced by first-year students when adapting to their course of studies. Hence, in order to establish a connection between high schools under provincial jurisdiction and the university, a series of workshops were implemented and shared by teachers of both educational levels. These activities coexist with other institutional resources for the professional development of university teachers, which are known as “non-formal” advice.

The actions carried out in the Department of Agronomy reflect a genuine concern to improve teaching practices in the university classroom, but they also show different forms of resistance to the legitimization of pedagogical advice.

In this paper we will analyze this experience in order to gain understanding of a complex consolidation process.

## **Introducción**

La constitución de la asesoría pedagógica de manera formal, en la Universidad Nacional del Sur, se demoró hasta el 2004. Previo a esta creación y en coexistencia , se desarrollaron desde la década de los noventa un conjunto de actividades formales, no formales e informales cuyo propósito ha sido el mejoramiento de la enseñanza que dieron lugar a distintas formas de asesoramiento alternativo

Los datos obtenidos para este trabajo se lograron a partir de entrevistas a informantes clave, la experiencia personal y el análisis documental, desde un encuadre metodológico cualitativo.

## **Primera experiencia de asesoría departamental**

En la década de los 90 tiene origen en el Departamento de Agronomía una asesoría pedagógica que perdura hasta 2002. En AUDEAS, la Asociación Universitaria de Educación Agropecuaria Superior que nuclea a las Facultades de Agronomía del país, consideran la necesidad de revisar los procesos de enseñanza en las universidades y el Departamento de Agronomía de la UNS crea una Asesoría Universitaria.

En una primera etapa, el cargo fue desempeñado por una Ingeniera Agrónoma a quien la experiencia le resultó difícil por la resistencia que los docentes mostraban a cualquier orientación que afectara sus procedimientos habituales y luego de dos años, renunció. Como resultado de un llamado a concurso asumió un profesional de Ciencias de la Educación quien se contactó con otras facultades que tenían en marcha asesorías pedagógicas, tales como Mar del Plata, Rosario, UBA, donde los pedagogos trabajaban vinculados con la extensión agropecuaria, la sociología rural y la educación rural.

Se puso al servicio de los docentes a la espera de sus demandas y necesidades, incorporó una cartelera con noticias pedagógicas de interés, se vinculó con el movimiento de muestras y jornadas de innovación pedagógica y se involucró en la orientación de las prácticas de enseñanza. *“Era un rol a construir”*.

Parte de los docentes participó de las propuestas, mientras que en otros continuó la resistencia.

Desde este espacio institucional, en el 2000 se presentó en el rectorado de la Universidad un proyecto de creación de una asesoría pedagógica que contemplara a toda la universidad.

El proyecto abarcaba 4 posibilidades:

a) Cada Departamento debería contar con una Unidad de Asesoramiento Pedagógico (o con denominación similar), integrada por: un coordinador de la unidad (profesional de Ciencias de la Educación o área afín); docentes del Departamento (que demuestren inquietudes en las temáticas pedagógicas) y una instancia de coordinación central de las Unidades a nivel de la Universidad desempeñada por un profesional de las Ciencias de la Educación o afín,

b) Un equipo o Unidad de Asesoramiento Pedagógico que abarcara a distintos Departamentos que se agruparan por afinidad disciplinar,

c) Unidades de Asesoramiento Pedagógico en cada Departamento sin coordinación central,

d) Un espacio de Asesoramiento a nivel de toda de la Universidad con un coordinador profesional en Ciencias de la Educación y docentes integrantes de los distintos departamentos, con la función de generar propuestas para todos los departamentos.

El proyecto fue recibido, pero nunca se trató como tal.

Las acciones desarrolladas en el Departamento de Agronomía dan cuenta de una genuina preocupación por el mejoramiento de las prácticas en el aula universitaria pero también muestran distintas formas de resistencia (desde la política institucional, los docentes) a la legitimación del espacio.

### **Asesoría Pedagógica formal**

La Asesoría Pedagógica se crea en el año 2004 frente a la necesidad de optimizar los procesos pedagógicos didácticos en el aula universitaria a fin de mejorar la formación de los futuros profesionales y por lo manifestado por los pares evaluadores de la CONEAU, quienes observaron como una debilidad de la institución la carencia de asesores pedagógicos.

Una de las problemáticas institucionales que se presentan en el momento de tomar el cargo [de asesora] en el año 2004 se refiere a la deserción de los alumnos universitarios. Preocupación que surge de las mismas autoridades, así como de los órganos nacionales de gobierno” (Monetti, 2012:165)

En 2009, a partir de un Contrato Programa y con el aval de la Secretaría de Políticas Universitarias, la Asesoría Pedagógica es reorganizada, conformándose con tres cargos: dos docentes especialistas en el área de Ciencias de la Educación y un/a especialista en Psicología, siendo sus funciones: la orientación vocacional de los alumnos de los primeros años y de los otros años a demanda; el asesoramiento a las cátedras de los primeros años; la organización, seguimiento y capacitación a los tutores asignados al primer año de las distintas carreras; el asesoramiento a las autoridades en temáticas relativas a lo didáctico pedagógico, entre otras funciones.

Los cargos pertenecen al Departamento de Humanidades y la dependencia en cuanto a la gestión, es de la Secretaría Académica de la UNS.

### **Asesoramientos**

Las preocupaciones manifestadas institucionalmente por la Universidad y abordadas desde la Asesoría, han coexistido con otras específicas de los distintos departamentos de la UNS, los que solicitaron apoyo pedagógico (asesoramientos varios) a integrantes del Área de Ciencias de la Educación del departamento de Humanidades y a especialistas externos a la UNS, con el propósito de analizar estrategias y acciones relacionadas al desarrollo profesional de los docentes. Pueden reconocerse al menos tres tipos de demandas, ligadas a las finalidades:

a) el asesoramiento como un medio para: acreditar ante la CONEAU, para tener antecedentes en los concursos, etc. En este contexto los profesionales buscan herramientas que les permitan mejorar su desempeño docente. La demanda se ubica en un enfoque técnico instrumental.

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: 52)

Es una demanda que abarca 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.

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

Frente a estas demandas y sus características cabe reflexionar en qué posición se ubica quien orienta, quien acompaña y 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, M., 2012: 64)

## **Conclusiones**

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 con los movimientos de innovación en el aula universitaria. Las demandas se orientaron con una lógica de “abajo hacia arriba” aunque este período concluyó con un movimiento regresivo, vinculado a los condicionamientos políticos que deciden sobre la disponibilidad de los cargos.

En la primera década del 2000, la creación formal responde a un movimiento político con una lógica “de arriba hacia abajo” en el que 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.

Podemos preguntarnos, en síntesis, en qué medida las asesorías y el asesoramiento funcionan como respuesta a las demandas de los docentes o responden a los requerimientos de las políticas universitarias, perspectivas que le dan al proceso singularidad y en algunos casos, condicionan sus posibilidades.

## **Referencias**

Lucarelli, Elisa (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Monetti, Elda (2012). “De la acción a la problematización. El asesor pedagógico como constructor del conocimiento”. En Elisa Lucarelli y Claudia Finkelstein. *El asesor pedagógico en la universidad*. (pp.164-169). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Souto, Marta (2012). “Las asesorías pedagógicas universitarias, ayer y hoy.” En Elisa Lucarelli y Finkelstein, Claudia. *El asesor pedagógico en la universidad*. (pp.55-93). Buenos Aires: Miño y Dávila.

## **La UNT frente a la Asesoría Pedagógica Universitaria**

María Alicia Villagra

Informe de investigación

Asesor pedagógico, enseñanza universitaria, formación docente, políticas académicas

## **Resumen**

La creación del Centro de Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), Argentina - hoy Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (ICPC)- acontecida hace ya treinta años, entrama en su historia la compleja construcción de la función del Asesor Pedagógico Universitario, figura de “ayuda” surgida con el propósito de centralizar su tarea en torno a la formación pedagógica del docente universitario desde múltiples estrategias de

intervención. La intencionalidad de estos lineamientos políticos devenidos a instancias de la recuperación democrática de Argentina luego de ocho años de dictadura, enfatizan el compromiso institucional en la búsqueda de alternativas orientadas al mejoramiento de la calidad de la enseñanza universitaria a través de un organismo que promueva la actualización permanente de las estructuras académicas y curriculares de las diferentes carreras, Facultades y Escuelas y revierta, según expresa la resolución fundacional, la “*desvalorización del proceso pedagógico y de la propia formación docente*” en el nivel superior universitario . Desde entonces hasta hoy, la inserción institucional de la Asesoría Pedagógica Universitaria (APU) en la UNT no sólo sostiene este cometido inaugural sino que es objeto de nuevas demandas y de expansión de su oferta. Sin embargo, avatares de políticas académicas que atravesaron su trayectoria obturan aún su formal “legitimidad”. El presente trabajo historiza este temática enmarcada dentro del estudio de caso “La asesoría pedagógica en la UNT, en búsqueda de su identidad” que, focalizado en el ICPC, integra 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*”, estudio que intenta resignificar el trabajo interdisciplinario del equipo de Asesores Pedagógicos e interpelar a la mirada institucional acerca de la revalorización del lugar otorgado a sus aportes.

### **Abstract**

The history of the creation of the “Centro de Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional de Tucumán” (UNT), Argentina, - nowadays “Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (ICPC)”- 30 years ago presents the complex construction of the role of the University Pedagogical Advisor as a “helping” figure born with the aim of centralizing his/her task around the pedagogical training of university teachers through several intervention strategies. These policies that emerged with the revival of democracy in Argentina, after eight years of military dictatorship, emphasize the institutional commitment to the search for alternatives directed to the improvement of the quality of higher education through an organism that will promote permanent update of academic and curricular structures of the different Careers, Colleges and Schools, and also reverse what is recognized in the foundational resolution as the “*devaluation of the pedagogical process and that of the teacher training itself*” at university level. From then on, the insertion of University Pedagogical Advisory (APU) in the UNT has not only kept this initial objective but it has also become object of new demands and has expanded its offers as well. Nevertheless, the ups and downs of academic policies that traverse its history still hinder its formal legitimation. This work traces the history of this issue framed by the study case

“La asesoría pedagógica en la UNT, en búsqueda de su identidad”, which, focused on the ICPC, is part of the Joint Research Project 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*”, a study that intends to give new meaning to the interdisciplinary work of Pedagogical Advisors and also questions the institutional perception about the value of the position assigned to its contributions.

### **A manera de introducción**

El presente trabajo refiere a un avance de investigación enmarcado dentro del estudio de caso “*La asesoría pedagógica en la UNT, en búsqueda de su identidad*” que toma como objeto al Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (ICPC) perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Forma parte 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*” coordinado en nuestro país por la Universidad de Buenos Aires, en el que participan en calidad de invitadas las Universidades Nacionales del Sur, Entre Ríos y Tucumán y la Universidad de la República (Uruguay). A los fines de contextualizar el contenido de este trabajo, aludiremos a las notas estructurales que fundamentan este estudio de caso.

Se focaliza en la problemática de ICPC, único organismo de la UNT dedicado específicamente a la Pedagogía Universitaria; de allí que entrame en su historia la compleja construcción de la función del Asesor Pedagógico Universitario con la legitimación de la formación pedagógica del docente universitario, una de las tareas centrales y fundacionales asignadas a esta figura de “ayuda” entre otras múltiples estrategias de intervención. Creado en 1984 bajo la dependencia del Rectorado como Centro de Pedagogía y Planeamiento Universitario (CPPU) a pesar de sus ya treinta años de vida, este organismo presenta una trayectoria caracterizada por una tensión irresuelta entre *permanencia – disolución*, que entroniza a la *inestabilidad* como rasgo identitario de su historia. En la actualidad, y tal como lo expresamos en otra ponencia,

“el cuestionamiento de su vigente reglamento interno, de la modalidad de ingreso/promoción de sus miembros y del carácter de sus funciones, reactualiza la presencia de este rasgo e impulsa a releer su pasado desde interrogantes que retornan a su origen para interpelarlo en búsqueda de posibles fuentes de tal inconsistencia institucional”. (Casas, Villagra, 2012: 2)

a la vez que reclama impostergables respuestas de la gestión académica y de las políticas universitarias, sobre todo en lo relativo a la formación pedagógica de los docentes en ejercicio. Cabe aclarar que esta formación no es obligatoria en nuestro país y en tanto condicionante y/o determinante del deterioro cualitativo que afecta la enseñanza universitaria argentina, constituye una dimensión de incuestionable relevancia en la que precisamente las Asesorías Pedagógicas Universitarias asumen un reconocido e ineludible papel.

En función de lo planteado, este estudio se funda en los siguientes supuestos: a) la desvalorización de la Pedagogía Universitaria condiciona la deslegitimación de las Asesorías Pedagógicas Universitarias (APU); b) el contexto fundacional del CPPU, a la vez que generó su incorporación en las estructuras académicas de la UNT, instauró su inestabilidad; c) la postergada problematización de lo universitario en la Carrera de Cs. de la Educación y la ausencia de ésta en los Profesorados de la UNT dificultan la consolidación de las APU; d) el reconocimiento del colectivo docente de la UNT por la labor del ICPC ,sobre todo en lo que refiere a su aporte en la formación pedagógica, no operaría como suficiente para revisar normativas/decisiones políticas. Es indudable que esta última conjetura alerta sobre la constatada resistencia política basada en el paradójal juego de valorización/desvalorización que subyace en el proceso orientado hacia la institucionalización de la formación pedagógica. En consonancia con lo expuesto, esta investigación de carácter cualitativo e interdisciplinario aborda su objeto a través del análisis documental, de entrevistas en profundidad a docentes, a autoridades y a ex integrantes y/o miembros actuales del ICPC y de grupos focales con protagonistas y coprotagonistas de su vida.

### **La formación pedagógica: una construcción adherida al mandato fundacional**

En la UNT el surgimiento de la Asesoría Pedagógica Universitaria (APU) se remonta al 21 de Marzo de 1984. En esta fecha, inscripta en el marco de la recuperación democrática del país luego de ocho años de dictadura, se crea en el Rectorado la Dirección de Pedagogía y Planeamiento Universitario integrada por los Centros de Pedagogía y Planeamiento Universitario y de Orientación Vocacional, con el propósito de promover la actualización permanente de las estructuras académicas y curriculares de las diferentes carreras, Facultades y Escuelas. A la manera de una reivindicación adeudada, intentaba reparar la “*desvalorización del proceso pedagógico y de la propia formación docente*” en el nivel universitario. Se advierte explícitamente la formulación de lineamientos políticos que enfatizan un compromiso institucional con la formación pedagógica como alternativa orientada al mejoramiento de la calidad de la enseñanza universitaria, trascendental e inaugural decisión del gabinete de gestión

del Prof. Luis Eduardo Salinas, único Rector en la historia de la UNT egresado de la Carrera de Ciencias de la Educación. Este posicionamiento se potencia en 1985, cuando a sólo un año de su surgimiento, adquiere autonomía como Centro de Pedagogía Universitaria (CPU) jerarquizándose la expresa tarea de contribuir a la formación y/o capacitación pedagógica de docentes y estudiantes universitarios, a los efectos de mejorar el rendimiento cualitativo de la Universidad Nacional de Tucumán.

Ahora bien, esta primera etapa estuvo surcada de inquietantes desafíos tendientes a dignificar el cumplimiento de estos nuevos lineamientos: ¿Cómo encarar esta formación pedagógica? ¿Con quiénes? ¿Desde qué marcos teóricos, ya que no se contaba con bibliografía en la materia? Dos Profesoras y una Licenciada en Pedagogía conformaban el equipo inicial frente a una demanda masiva de docentes expectantes por refundar una universidad que había perdido su autonomía y su pluralismo ideológico y científico, que había conocido el miedo desposeída de su libertad. Se trataba de un reto que suponía emprender una aventura inspirada en la restauración de estilos participativos de funcionamiento institucional. En un clima de replanteos colectivos sobre la articulación aula-institución-sociedad impulsado por el CPU en las distintas Facultades, el sentido de lo pedagógico se redimensiona al interior de la comunidad universitaria de la UNT para configurarse gradualmente como demanda. Como respuesta, se estructuran inicialmente Talleres Presenciales de Reflexión Pedagógica desarrollados en jornadas semanales intensivas con docentes de una misma unidad académica. Con este modelo se trabajó durante cuatro años en todas las Facultades de la UNT y de otras Universidades del NOA (Noroeste Argentino). Se aprendió *de* los participantes y *con* ellos a sondear el ejercicio de la docencia en toda la gama disciplinaria, analizando su cotidianeidad y desocultando tanto sus notas comunes como sus rasgos diferenciales.

La positiva repercusión lograda por estos Talleres motivó la necesidad de ampliar la cobertura y acentuar una mirada interdisciplinaria de lo universitario. Ante ello, el equipo del ICPC diseña y desarrolla desde 1989 al 2003 ocho versiones del Curso de Postgrado “Formación Pedagógica para Docentes Universitarios a Distancia” (150 a 260 hs en dos cuatrimestres) destinado a docentes en ejercicio de todas las carreras y categorías. Paralelamente, y a los fines de consolidar el ya iniciado proceso de profesionalización de la Función Docente, estructura e implementa en 1998 la Maestría en Docencia Superior Universitaria, primera Carrera de Posgrado en Educación del NOA. A partir de 1996 a la fecha los integrantes de su staff asumen el dictado de tres asignaturas relacionadas a la Pedagogía Universitaria en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (FF y L) y ofrecen cursos de Formación Pedagógica para Ayudantes Estudiantiles, habiendo llevado a cabo, desde el 2004, diez ediciones del denominado “Trayecto de Capacitación Pedagógica Universitaria” (150 hs) para docentes en

ejercicio. En el marco de estas reflexiones no puede desestimarse un suceso, un hito de gran impacto en la identidad del ICPC: el 17/11/93 es transferido del Rectorado a la FF y L quedando hasta la actualidad bajo la jurisdicción de su Decanato porque “pese a su pertinencia disciplinaria, no fue aceptado para integrar el Dpto de Ciencias de la Educación, aduciéndose que las designaciones de quienes lo conformaban no referían al dictado de asignaturas del grado” (Villagra, 2013: 8). La pérdida de su carácter centralizado supuso una especie de reinauguración de su presencia, dado que su existencia se supeditó a la calidad del vínculo político académico con el gobierno de turno. Puede advertirse que desde sus primeros y titubeantes pasos formativos hasta hoy, no sólo sostuvo este cometido inaugural sino que fue y es objeto de nuevas demandas y de expansión de su oferta ya que la comunidad universitaria reconoce y valora a este equipo de Asesores (su actual equipo interdisciplinario cuenta con diez integrantes) que ha capitalizado experiencia, formación específica y producción científica en la materia a través de investigaciones. Vale a esta altura preguntarse, ¿su diversificada oferta responde a Políticas de Formación Pedagógica Universitaria institucionales y explícitas?

### **¿Qué pasa con las políticas? un interrogante que desafía replanteos**

Ya se precisó que la Formación Pedagógica del docente universitario no es obligatoria en Argentina, de allí la recurrencia de planteos tales como ¿Por qué la universidad, institución cuyo mandato social específico es hacerse cargo de procesos de formación de profesionales de diversas disciplinas y de docentes para distintos niveles y modalidades del sistema educativo ha institucionalizado desde sus políticas la profesionalización de la docencia para quienes enseñan en ella? ¿Por qué desde el Sistema Universitario se prioriza discursivamente la imperiosa necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza y se promueven programas para tal fin, dándose por supuesta la formación pedagógica de quienes los implementan? Frente a estos *por qué* pueden ensayarse polisémicas respuestas pero lo cierto es que esta postura enmarca, a la vez que justifica, la ausencia de políticas expresas sobre esta dimensión formativa tanto a nivel de la gestión académica central como en el ámbito de las unidades académicas que conforman la UNT. En el Rectorado se registran iniciativas de carácter espasmódico cuya inherente transitoriedad obtura la posibilidad de que se transformen en lineamientos estables capaces de potenciar líneas de actuación sistemáticas en la materia. Responden a *impulsos* de ciertos representantes de la gestión o a programas ministeriales circunscriptos a inquietudes académicas puntuales referidas prioritariamente a problemáticas curriculares o tendientes a la retención estudiantil en ciertas áreas disciplinarias. Así, por ejemplo, se lleva a cabo el Programa Sistema de Tutorías Universitarias

destinado a alumnos ingresantes o ya cursantes. Sus considerandos no aluden a la necesidad de que sus Tutores (docentes o pares estudiantes) cuenten con una formación pedagógica sistemática ni requiere para el ejercicio de este rol la orientación de Asesores Pedagógicos Universitarios. Más aún, deja librado a cada unidad académica la interpretación del Programa.

A nivel de la Facultad de Filosofía y Letras, el controvertido reconocimiento de la figura del Asesor Pedagógico parece entramarse, hasta confundirse, con el sentido y valor otorgado institucionalmente a esta relevante formación. La gestación del Programa de Capacitación de Iniciación a la Docencia implementado desde 2012 da cuenta de ello. Este programa se propone la actualización de los conocimientos disciplinares, metodológicos y didácticos dentro del ámbito universitario de egresados de la UNT y/o de otra universidad nacional que aspiren iniciarse en la docencia superior. A tal fin, las cátedras adheridas pueden optar por uno a tres postulantes durante un año lectivo. El análisis del Programa permite identificar componentes que transparentan el postergado lugar del Asesor Pedagógico y la formación pedagógica: 1) la propuesta no responde a un cuestionamiento institucional sino a una demanda individual (es elevada por una profesora); 2) Sustituye y/o repara la suspensión del Régimen de Adscripciones Docentes, por lo que resulta conveniente debido a la falta de nombramientos docentes en las cátedras; 3) El anteproyecto es derivado a consideración del Dpto. de Formación Pedagógica (no incluye asignaturas sobre Pedagogía Universitaria), excluyéndose de la consulta al ICPC; 4) No contempla como requisito la exigencia de la formación pedagógica del equipo de cátedra al que se incorpora el postulante docente, dejando a consideración de cada cátedra el acordar con el docente seleccionado el tipo de actividades y modalidad de trabajo a cumplimentar.

### **Hilvanando algunas conclusiones**

Pareciera que la carencia de institucionalización del rol del Asesor Pedagógico Universitario (su tarea no encuadra en ninguna función avalada por el Estatuto Universitario que regula la UNT) afecta la ausencia de políticas de Formación Pedagógica de la Docencia Universitaria. Situándonos en una perspectiva antagónica, podría pensarse que la definición de éstas potenciaría la configuración de esta figura *de ayuda*, reinstalando académicamente su rol. Sin embargo, se registra históricamente –el análisis documental realizado da cuenta de ello– una llamativa ausencia de normativa expresa que legitime específicamente la función de Asesoría y reglamente su incorporación y permanencia a la universidad como una tarea ineludible, permanente e indisociada de la Formación Pedagógica. El ICPC, fiel a su mandato fundacional, repara este vacío legal. Aferrándose a los fundamentos políticos que signaron su origen sigue reescribiendo su cometido más allá de los cambios de gestión gubernamental de la UNT y de la

FF y L y de los escenarios socio-históricos que enmarcaron sus prácticas. Así, enfrentó la resistencia de formas autoritarias enquistadas durante la dictadura, compartió con docentes, alumnos y autoridades la reivindicación de los modos de funcionamiento democrático y desde los 90, ante la implantación de políticas de evaluación de la calidad de la educación superior, reacomoda su inserción ante las nuevas tensiones y exigencias instauradas por un clima donde la productividad académica es medida competitivamente en términos cuantitativos.

En este contexto, el ICPC -caso muy representativo de la situación de las Asesorías Pedagógicas Universitaria a nivel nacional- sigue tejiendo su trama en la UNT a la espera de la legitimación formal del Asesor Pedagógico y de políticas superadoras de la opcionalidad y de la financiación personal de docentes que apuestan a formarse pedagógicamente. Este desafío investigativo intenta develar la existencia de lógicas obturantes a fin de acortar esa atemporal espera.

## **Referencias**

Casas, Néstor y Villagra, Alicia (2012, Setiembre). *Políticas fundacionales del Centro de Pedagogía Universitaria de la UNT: sus “marcas” en el devenir institucional*. Ponencia presentada en el III Encuentro Nacional de Prácticas de Asesorías Pedagógicas. Universidad de la Matanza, Buenos Aires, Argentina.

Villagra, Alicia (2013: Octubre). *La Asesoría Pedagógica en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT): una historia de paradojas*. Ponencia presentada en el VII Congreso Internacional de Educación de UNISINOS. Universidad Do Vale Do Rio Dos Sinos. Gramado, RS, Brasil.

## **La construcción de saberes acerca de la Literatura Hispanoamericana (Latinoamericana, Iberoamericana) en la enseñanza universitaria.**

### **Problemas en torno a la denominación**

**Coordinadora**  
Marcela Zanín  
Universidad Nacional de Rosario. Argentina  
marzanina@gmail.com

### **Participantes**