



Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad¹

Pedagogic consultants and I change in the University

Elisa **Lucarelli**

Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Correo electrónico: elucarel@filo.uba.ar

Resumen

Este artículo aborda problemáticas relacionadas con los procesos de transformación de la enseñanza universitaria, a partir del análisis del rol y de las funciones que cumple el asesor pedagógico reconocido como actor de una profesión de *ayuda* para el desarrollo esos procesos. La caracterización de la situación actual de la universidad, la conformación del campo de la Pedagogía y la Didáctica Universitarias en la Argentina, la presentación de un modelo de análisis acerca de los atributos que identifican a este actor institucional, junto al reconocimiento de las perspectivas teóricas que definen su acción, son elementos que sirven de marco para la consideración de los resultados de investigaciones que tienen al asesor pedagógico universitario como eje.

Palabras clave: Enseñanza universitaria, proceso de asesoramiento en la universidad

Abstract:

This article deals with problems related with the transformation processes of university teaching, based on the analysis of the role and functions of educational consultants recognised as members of a profession *assisting* the development of these processes. The description of the current situation of universities, the structure of the field of University Pedagogy and Teaching in Argentina, the presentation of a model to analyse the attributes that identify institutional consultants, together with the recognition of the theoretical perspectives that define their actions, are all elements that provide a framework to consider the results of research that has the university educational consultant at its core.

Keywords: University teaching, university educational process consulting.

* * * * *

1. La universidad: concepciones y problemáticas

En su larga historia, la universidad ha desarrollado diversos modelos portadores de las formas peculiares en que ha concebido y llevado a cabo los procesos que se gestan en su interior. Según Tardif (2002, 86-7), la concepción

Recibido: 26/01/2008

Aceptado: 15/04/2008

más antigua es aquella que atribuye a la institución la misión de formación general y universal, la cual garantiza la adquisición de la cultura intelectual de más alto nivel, encarnada primero en la filosofía y luego en las ciencias humanas en general. Se trata de una educación de tipo general y liberal, en oposición a las formaciones profesionales vistas como "utilitarias, especializadas, técnicas y restrictas". Una segunda concepción sustentada en torno a la influencia de Humboldt concibe a la universidad como centro de investigación y, consecuentemente, hegemonizada por la búsqueda de la verdad científica; propósito este que rige los procesos formativos de los estudiantes. Una tercera perspectiva entiende a la universidad como portadora de una formación en la que se manifiesta la articulación entre la cultura general y la ciencia, entre la enseñanza y la investigación. "*La universidad se caracteriza por una fuerte simbiosis entre la acción y el conocimiento, lo que además, garantiza su inserción social y hace de ella un espacio para el progreso social*" (Tardif, (2002, 89). Estos diversos modos que identifican la misión formativa de la institución coexisten en la actualidad, dando lugar a un entorno frecuentemente paradójal, no exento de las contradicciones en las que se encuentra sumergido. Al respecto Boaventura de Sousa Santos (1998) afirma que estas contradicciones, mantenidas bajo control durante largo tiempo, originan tensiones en diversos campos, las cuales no han sido afrontadas en profundidad. Estos esfuerzos por controlar y gestionar las tensiones, se manifiestan en lo que Santos reconoce como *las crisis de hegemonía, de legitimidad e institucional*. La *crisis de hegemonía*, está originada por la contradicción entre la creación de alta cultura y los conocimientos ejemplares necesarios para la formación de elites, frente a la producción de modelos culturales medios y conocimientos útiles, mientras que la *crisis de legitimidad* es propia de la contradicción entre, por un lado, la jerarquización de saberes especializados que se logra a través del control en las instituciones formadoras sobre el ingreso y las certificaciones, y las exigencias sociopolíticas de democratización e igualdad de oportunidades, por el otro. Por último la *crisis institucional*, fruto de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía, y la exigencia por cumplir con patrones externos ligados a la productividad de corte empresarial, se constituye en una de las coyunturas dramáticas que se derivan en una visión de la institución entendida como un bien público, sin aliados fuertes y permanentemente amenazado, vulnerable a embates de fuerzas internas y externas (Santos, 2005).

Si se pone la mira en el proceso de formación, puede afirmarse que el pasaje de una universidad de elite a una universidad de masas (Krotsch, 2001, 7) se instala en un contexto institucional a nivel mundial en el que, en los últimos dos siglos, se produjeron cambios de modelos e intencionalidades formativas sin que la institución se hubiera preparado para ello; la complejización y modernización de la organización y la diversificación de la oferta educativa se instalan aceleradamente, sin contemplar los procesos que se desarrollan en el aula, superponiéndose de esta manera con la existencia de prácticas cotidianas ajenas a los nuevos modelos.

Si bien en el presente estas problemáticas exceden los contornos del aula universitaria y, por tanto, van más allá de las posibilidades de modificación de los procesos que en ellas se desarrollan, cabe cuestionarse en qué medida

una práctica de enseñanza rutinaria, que desvalorice a la pregunta como fuente de motivación para la investigación y la intervención, no lleva a consolidar la existencia de una institución que enquistos los intentos transformadores de sus docentes al desalentar la conformación de espacios curriculares favorables de articulación entre disciplinas y de vinculación entre aprendizajes teóricos y prácticos.

Por otro lado a lo largo de los siglos la universidad como institución formadora, preocupada por la transmisión a las nuevas generaciones de los contenidos científicos y culturales, se ha desentendido de las modalidades que adopta la enseñanza, valorizando exclusivamente la imagen del docente universitario como experto en esos contenidos; el dominio del contenido se instala como garantía de la calidad independientemente de las formas en que ese contenido son puestas a disposición del aprendizaje de los estudiantes. La irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los contextos universitarios no ha alterado, en la mayoría de los casos, un modelo de comunicación de estructura simple y unidireccional de la situación didáctica. De esta manera, la relación contenido-docente-alumno se configura a espaldas de la indagación sobre las formas a seguir por quien enseña para que ese contenido dé lugar a un proceso de construcción en el estudiante. Esta situación se conjuga con un contexto histórico signado por la persistencia del pensamiento único, en sus distintas manifestaciones, y por una cultura centrada en la globalización de las formas y los valores. Según Santos (2000) esa configuración del "pensamiento único" corresponde en la actualidad a un momento transicional en el mundo del conocimiento: la transición entre un paradigma de las certezas que signó a la ciencia moderna, al paradigma de las incertidumbres que se está insinuando y del que tenemos sólo algunos indicios en nuestra cotidianeidad. Contrariamente a lo que sucede con los individuos, solamente después de muchos años, quizás siglos, posteriores a la muerte de un paradigma sociocultural, es posible afirmar con seguridad que murió, dado que ese pasaje entre formas de explicar el conocimiento es semi-invisible.

Sólo puede ser reconocido por un pensamiento construido, él mismo, a partir de transformar silencios y susurros insignificantes en preciosas señales de orientaciones (Santos, 2000 36)

En simultáneo con este proceso construcción paradigmática que forma parte del momento transicional, la institución universitaria en Argentina, al igual que en otros contextos, ha emprendido el camino de constituirse en sí como un objeto polifacético de investigación, el cual, en su abordaje, admite múltiples dimensiones y enfoques disciplinarios. En este encuadre, se afirma la Pedagogía Universitaria, entendida como un espacio de conocimiento orientado a la comprensión de los procesos de formación que se dan en la institución, a partir de la consideración de los sujetos involucrados, su relación con el contexto y con los otros procesos que se desarrollan en ese ámbito (Lucarelli, 2007).

Cabe preguntarse, a la vez, de qué manera se conjuga esta preocupación por los procesos pedagógicos universitarios con la coexistencia de aquellas contradicciones mencionadas por Santos en un medio en que las

condiciones estructurales se presentan como limitativos. La universidad argentina, al igual que otras instituciones de América Latina, se enfrenta en el comienzo de este milenio, ante el desafío de cumplir la concreción de sus funciones con un alto nivel de excelencia, en un contexto de serias restricciones financieras, y respetando, a la vez, los principios que la perfilaron protagónicamente en la región durante todo este siglo.

Al mismo tiempo, que el análisis de sus condiciones institucionales actuales, le imponen a la universidad la necesidad de renovar estructuras, modalidades y formas de organización y de enseñanza, a través de la redefinición de las demandas propias del desarrollo científico tecnológico, económico y social, y de la elaboración de propuestas de docencia e investigación de excelencia, sus docentes deben hacer frente cotidianamente a una situación paradójica. En efecto en el discurso de las políticas nacionales e internacionales universitarias aparece una representación social que los muestran como factor clave en el sostén de esas tradiciones de excelencia y, por tanto, en sujeto de las acciones tendientes al mejoramiento de la calidad educativa en el nivel ; a la vez, sin que necesariamente cuente con una formación específica en el campo de la docencia, debe resolver, en su práctica cotidiana, el desafío de construir estrategias adecuadas para afrontar las nuevas problemáticas sociales y las demandas, en términos de organización, de la situación de enseñanza y aprendizaje propias de nuevas poblaciones que, en grandes proporciones numéricas, acuden a la universidad, desde hace dos décadas, con la recuperación de la democracia.

En este contexto la asesoría pedagógica universitaria se hace presente como uno de los recursos posibles a los que la institución puede acudir para emprender procesos de transformación en el campo de la enseñanza. Si es dable sostener que *"la eficiencia de una institución educativa se mide específicamente por el grado en que es capaz de producir cambios en el comportamiento de los individuos que son puestos o se ponen a su cargo"* (Fernández, 1982, 54), en estos procesos que desarrolle la universidad el asesor pedagógico puede jugar un papel de significación, en la medida en que logre despojarse de la imagen omnipotente de la que muchas veces se inviste (o es investido) y se incluya junto a los docentes como copartícipe de esos cambios.

Nos detendremos en la consideración de las características que distinguen a la asesoría pedagógica universitaria.

2. Un nuevo actor frente a viejos problemas

La asesoría pedagógica universitaria en el contexto de este artículo es reconocida como una *profesión de ayuda* en un medio donde las prácticas de intervención se orientan a lograr cambios que afecten a la institución educativa como un todo y al aula en particular.

Se afirmaba en un trabajo anterior (Lucarelli, 2000) que, como profesión de ayuda, manifiesta y requiere un marco teórico valorativo que permita comprender y justificar el desarrollo de esa práctica en la universidad. El

accionar de un asesor pedagógico en esa institución es revelador de una determinada concepción pedagógica y didáctica, ya que el análisis de las prácticas hace evidente la perspectiva teórica desde donde se definen rumbos y decisiones. Su trabajo cotidiano da cuenta de la existencia de esa concepción, que articula un *conjunto de teorías factible de proporcionar orden, claridad y fundamento a las acciones*, y que, al mismo tiempo, permite definir qué decisiones se toman y por qué se eligió ese camino de acción y no otro para intervenir en los procesos que se dan en el aula. A la vez opera como un modelo que es utilizado como orientador de la práctica cotidiana en reconocimiento de su validez teórica, técnica e ideológica.

Abordar el problema de estos referentes significa plantearse dos preguntas fundamentales: a qué concepción pedagógica didáctica refieren las prácticas del asesor, y cómo utilizarla con la flexibilidad adecuada, de manera tal de dar coherencia a las acciones sin caer en el encorsetamiento formal e inhibidor de la creatividad.

Estos planteamientos cobran especial significado en la definición de las tareas propias del asesor pedagógico y en la configuración de su modelo de acción

Según Lidia Fernández (Fernández, 1982, 63), el pedagogo en las instituciones educativas puede contribuir a un aumento de la eficiencia institucional a través de un mejoramiento de aspectos que hacen a la organización y formación docente, a la vez que mediante su participación en la atención a un conjunto de variables que hacen al campo didáctico pedagógico, tales como: la especificación de fines y su traducción en un modelo didáctico, el análisis de las condiciones de los alumnos para desarrollar el proceso de aprendizaje, la programación de un currículum que permita alcanzar esos objetivos con esos alumnos, la creación de sistemas de evaluación que permitan la supervisión y el control, la preparación de docentes y directivos para asumir sus roles y la ayuda a los estudiantes, a través de los docentes, para ajustar los suyos propios.

A la luz de estas definiciones, cabe preguntarse cómo se hacen presentes estas tareas del asesoramiento en una institución con rasgos idiosincrásicos tan propias como es el caso de la universidad.

Una revisión somera de esas características permite acercarse a la posible respuesta. Si se considera la larga historia y el presente complejo de la institución, tal como se recordaba al comienzo de este artículo, se puede reconocer que la universidad, dentro del conjunto de centros educativos, se distingue por rasgos referidos a diversas dimensiones: la autonomía y la participación de los diversos actores institucionales (profesores, estudiantes, graduados, y en muchos casos administrativos) en el gobierno y la gestión, la conjunción de la función formativa con la producción de conocimiento y su difusión en el entorno social a través de la extensión y la transferencia, son algunas de sus notas distintivas. A la vez, las particularidades que distinguen a los sujetos del aula refuerzan la singularidad señalada: los docentes son

académicos y profesionales altamente especializados en su campo disciplinar profesional, con vasta experiencia en la enseñanza, pero generalmente sin preparación pedagógica sistemática para esa función, y, a la vez, portadores de actitudes de rechazo o de minimización acerca de la necesidad de esa formación; los estudiantes son jóvenes y adultos con largos años en instituciones educativas, muchas veces con experiencia laboral aún en su campo de estudio. Ambos tipos de actores articulan sus prácticas en torno a procesos de enseñanza y curriculares que también se distinguen por rasgos no presentes en otras instituciones educativas.

En cuanto al currículum universitario, a la par que ser expresión de un proyecto político educativo, oferta de formación manifiesta un alto grado de especialización y diversificación, en especial en lo relativo al contenido científico, tecnológico o artístico propio del área académica o del campo profesional al que atiende. A la vez orienta los estudios hacia la formación de una profesión determinada, lo que hace a una particular relación con el mundo del trabajo, tanto en la definición de su perfil como en las instancias organizativas y metodológicas de preparación para el dominio de la práctica profesional. En este contexto didáctico la profesión se hace presente en el currículum universitario a través del planteamiento de, por lo menos, tres problemas: la identificación de los procesos históricos de constitución de la profesión y de sus características actuales, la indagación sobre experiencias alternativas a las tradicionales en lo relativo a la formación en ese campo, y la profundización en la construcción de los fundamentos epistemológicos que hacen a esa práctica.

Por otro lado, los procesos que se dan en el aula suponen el trabajo conjunto de un grupo de adultos diferenciados por el grado de dominio en el manejo de los conocimientos y habilidades propios de la asignatura, y, consecuentemente, con roles también diferenciados en función de la enseñanza y el aprendizaje.

Esta situación exige al docente la organización de estrategias metodológicas y de evaluación que se definen a partir de las peculiaridades precedentemente destacadas, y tienden a que a través del proceso de enseñanza se propicie un aprendizaje con significado para el estudiante, a través de recursos como los siguientes:

- o la inserción del estudiante en las problemáticas y competencias propias del campo profesional pertinente; en lo organizativo metodológico esto implica prever, para el desarrollo de las clases, momentos teóricos articulados con momentos prácticos, tendientes en su conjunto a la construcción del complejo de prácticas que supone esa profesión;
- o la recuperación de la experiencia laboral que pudiera tener el estudiante, sea este en la especialidad profesional de formación o en cualquier otro ámbito;
- o el establecimiento de vinculaciones entre las acciones de investigación, en desarrollo en el ámbito de la cátedra o de la unidad académica, y las actividades en el aula de clase, en términos de incorporación de estos nuevos productos científicos al contenido de la asignatura, y de la

generación de un espacio para el aprendizaje de habilidades propias del "oficio" del investigador; este dispositivo puede incluir la participación directa de los estudiantes en proyectos de investigación, lo que implica tanto el manejo de fuentes de información de diversa índole (experiencias, fuentes documentales, escritas, audiovisuales, informáticas) como el abordaje de materiales de distintas corrientes del pensamiento, a partir de los cuales podría construir los saberes específicos de la asignatura.

Este es el contexto específico a partir del cual define su acción el asesor pedagógico universitario, ya que se lo concibe como sujeto protagónico en la intervención orientada a la transformación de las prácticas relacionadas con el currículum y con la enseñanza, e interesado en la investigación acerca de esos procesos. Desde allí surge como actor central en la construcción de la Didáctica y la Pedagogía universitarias, situación que deriva en dos interrogantes centrales: De qué manera estas características de la enseñanza y el currículum universitarios connotan las tareas del asesor pedagógico? Cuáles son las perspectivas teóricas que la orientan? Me detendré en ambas cuestiones.

Es necesario reconocer en primer lugar que dar respuesta a estos interrogantes implica para el pedagogo aceptar los desafíos que el contexto institucional expresa, especialmente en términos de su complejidad científica y académica. En este sentido al asesor pedagógico universitario se le hace necesario construir su propio lugar en cada unidad académica, a partir de la intencionalidad de ir más allá de su propio campo profesional y disciplinar para introducirse en otros espacios, el espacio de otros. Aquel de la profesión de destino de los estudiantes, el de la lógica del contenido disciplinar de ese currículum, el de formas de ser y actuar de los docentes como portadores de otras ciencias y consecuentemente de otra cultura, como pertenecientes a otra *tribu académica* en términos de Becher (2001). Debe comprender otras formas de poder que circulan en esas tribus, no la del pedagogo, sino la del ingeniero, del médico, el abogado... Se le impone interpretar el lenguaje particular de esa cultura profesional, y a la vez hacer comprender a los docentes la estructura, la lógica y la terminología de las ciencias pedagógicas, es decir, ayudar a construir un nuevo territorio *inter* donde ambos transiten y trabajen en común, donde pueda dejar de ser mirado como forastero o como invasor... En una investigación realizada sobre la asesoría pedagógica en la universidad², los

² Se trata de la investigación sobre "La construcción del rol de la asesoría pedagógica y la innovación en la cátedra universitaria", desarrollada entre 1994 y 1998 como parte de las acciones del Programa Estudios sobre el aula universitaria, bajo mi dirección, en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El objetivo principal de la investigación fue identificar las estrategias de acción que desarrollan de las innovaciones y en el reconocimiento del proceso de construcción del propio rol, a la vez que propiciar el análisis de formas no convencionales de actualización de docentes universitarios. El estudio definió como fuente principal para la obtención de información, la realización de un curso de posgrado al que se convocó, como participantes, a asesores pedagógicos con experiencia en el ámbito

asesores manifiestan este reconocimiento de la necesidad de encarar la situación didáctica como un problema complejo que supere el enfoque disciplinar y que otorgue significatividad al contenido específico; al plantear las expectativas acerca de su rol manifiesta que se espera de ellos ... *que seamos capaces de realizar un trabajo interdisciplinario...de dar solución a problemas pedagógicos de otros profesionales.*

La búsqueda de la especificidad de este rol y sus funciones demanda a la vez la definición de un modelo que exprese las cualidades del mismo.

En el estudio mencionado, Martha Nepomneschi (2000) elabora un modelo relativo al accionar de este tipo de actores institucionales, partiendo del entendimiento de que la noción de *modelo* refiere a una serie de atributos que conformarían un perfil deseable y recomendable, y por tanto un objetivo a alcanzar. Los atributos reconocidos por la autora hacen a la utilización de un encuadre psicoanalítico e institucional, que posibilita la elucidación de los datos empíricos de base. Tales atributos son: la *confianza básica*, el perfil de *madre suficientemente buena* y la capacidad de potenciar niveles de *generatividad* (en términos de Erikson); la *seducción*, la *interdisciplinariedad* y la *transversalidad*.

Los tres primeros atributos se fundamentan en referentes psicoanalíticos que señalan que en el niño pequeño el sentimiento de confianza se genera a través de la alimentación y de experiencias gratificantes de cuidado por parte de la madre, implicando a la vez la internalización de patrones de uniformidad y continuidad, que le permiten la aceptación de la separación gradual de ella. En el asesor pedagógico universitario, señala Nepomneschi,

La instalación de una relación de *confianza básica* implicaría una estrategia de revisar sus propias convicciones y seguridades, de registrar su propio estado de auto-confianza, tanto en su equipamiento académico, como personal para acometer la tarea, así como para ofrecer a sus interlocutores una calidad de relación que tenga en cuenta *aproximaciones paulatinas* que permita idas y vueltas en la construcción de un vínculo que respete los tiempos de todos... (Nepomneschi, 2000, 72-73).

Relacionado con esto, el atributo de *madre suficientemente buena* (tomado de Winnicott) alude entre otros a los conceptos de sostén, de manejo y de presentación de objeto, los que permiten comprender cómo la madre con su iniciativa y cuidados facilita el proceso de conexión entre el mundo interno del niño pequeño y el mundo que lo rodea, a través del espacio transicional. Dice Nepomneschi (2000, 75)

El papel del asesor pedagógico adquiere los rasgos de la "madre suficientemente buena", al intervenir con propuestas de pequeños cambios al comienzo (o tal vez ninguno, sólo observando y elaborando sus estrategias), para ir gradualmente

universitario. Este curso, denominado "Paradojas de un rol: el asesor pedagógico en la universidad", contó con la participación de 38 asistentes tanto de la Universidad de Buenos Aires como de otras universidades del país.

dosificando sus maniobras, a fin de no alterar el ritmo de trabajo de modo que disminuyan las posibilidades de rechazo”.

Por su parte, el concepto de *generatividad*, habla de la preocupación de guiar a las nuevas generaciones por parte de los adultos, situación que implica en el caso del rol del asesor, el interés por preocuparse por los docentes, acompañándolos y alentándolos en sus procesos de cambio. El atributo de la *seducción* se relaciona con la capacidad del asesor pedagógico de motivar a los docentes, de cautivarlos, en el recorrido de caminos no transitados en el terreno de la enseñanza, mientras que la *interdisciplinariedad*, como espacio de encuentro entre la disciplina pedagógica y aquella relativa al contenido a enseñar, y la *transversalidad*, como toma de conciencia del lugar que este actor se ocupa dentro de la estructura de una organización, permiten comprender cómo juega el asesor pedagógico su encuentro con los otros.

Estos atributos se fueron haciendo visibles en la investigación a que se hacía referencia anteriormente, a través de los testimonios de asesores pedagógicos que, tomaron parte de una acción formativa centrada alrededor de las problemáticas atinentes a su rol en las universidades argentinas. Al interrogárseles sobre las *expectativas que la institución construye acerca de su rol*, estos actores hacen mención a un espectro diverso y amplio, en el que incluyen aspectos de índole general que involucran al conjunto de la institución, y otros de alcance más restringido que afectan a los procesos que se dan al interior de la vida de las cátedras. Implican acciones sobre problemas pedagógicos y didácticos caracterizados por su complejidad e integralidad, y otros de índole estrictamente técnica. Las situaciones problemáticas a resolver mediante un plan de acción deliberado y sistemático se entrecruzan con demandas puntuales y de respuesta inmediata.

Este tejido complejo de imágenes institucionales del que emergen categorías muchas veces contrapuestas, aparece ejemplificado en las respuestas que dan esos actores al formularseles la pregunta “qué cree usted que se espera de un asesor pedagógico en la universidad”. Ellos señalan que las expectativas institucionales se refieren a

- *asesoramiento curricular y académico, asesoramiento intercátedras;*
- *asesoramiento a los integrantes de la cátedra; orientación teórico metodológica;*
- *posibilidad de atender consultas pedagógicas que beneficie el trabajo interdisciplinario y la búsqueda de un aprendizaje significativo;*
- *apoyo técnico;*
- *soluciones previstas para problemas detectados; desarrollo conjunto con los docentes para el abordaje pedagógico;*
- *orientaciones teórico-prácticas sobre situaciones puntuales.*

En el conglomerado difuso y hasta contradictorio de estas expectativas donde las imágenes se contraponen, se alude, no obstante a un espacio disciplinar que se va generando, desdibujado en la actualidad, pero referente de prácticas cuyo trasfondo es expresión de un marco teórico conceptual propio de

una Didáctica Universitaria. Conviene aclarar que en la actualidad esta es entendida como una disciplina específica dentro del campo didáctico, y como tal orientada a analizar “el proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido...altamente especializado y orientado hacia la formación en una profesión. (Lucarelli, 1998, 4) En este sentido de construcciones homólogas, afirmamos como supuesto central de la investigación mencionada, que el asesor pedagógico se convierte en depositario y portador de las vicisitudes que reflejan el desarrollo del campo de la Didáctica en el nivel universitario.

Junto a hechos concretos y cotidianos reveladores de la desvalorización y aun de la negación de la necesidad de una mirada didáctica en estos ámbitos, se da la demanda de una actividad especializada orientada a desarrollar programas que busquen el mejoramiento de la oferta en el nivel. Programas que favorezcan la superación de las propuestas tradicionales y de las prácticas rutinarias, condiciones estas señaladas como necesarias en los procesos de reforma de la oferta universitaria:

La renovación (en las universidades) suele consistir generalmente en la creación de nuevas carreras, con nuevas materias o nuevas combinaciones y permutaciones de materias. Es decir, la innovación suele girar en torno a qué se enseña. De este modo se perpetúa otra inercia del pensamiento sobre cómo enseñar a nivel universitario (Coraggio, 1996, 1).

En el marco de un campo aún no consolidado en el contexto académico, el interés por la investigación didáctica es reciente y su producción no es numerosa, aunque se perfila en desarrollo creciente. En los eventos científicos ligados a la temática de la producción científica que toma como objeto la universidad, hay escasos informes que refieren a investigaciones sobre las prácticas del aula universitaria; si bien hubo una etapa en que esos trabajos productivos de reflexiones de corte más filosófico que didáctico, aún en la actualidad muchos de ellos son más relatos e experiencias alternativas a las tradicionales que reflexiones sistemáticas acerca de la práctica.

Pensar el campo de la Didáctica Universitaria en estos términos permite vislumbrarla como una disciplina que se va configurando lentamente a partir del reconocimiento de una práctica de enseñanza específica, con características propias, que al recortarse en el hacer y en su análisis sistemático, se identifica como un campo disciplinar en construcción. Como tal es reconocido por los asesores pedagógicos en sus respuestas a la pregunta sobre las expectativas institucionales acerca de su rol, cuando dicen “[es] *un espacio en construcción*”; “[se trata de] crear *un espacio de reflexión para mejorar la calidad de la enseñanza*”. En este mismo sentido destacan su incidencia en la configuración sistemática de la disciplina cuando, a indagar sobre las tareas que se esperan de este profesional, expresan aquellas referidas al “desarrollo de una *didáctica especial del nivel*”, a través del “desarrollo de *alternativas de intervención pedagógica*” en el aula universitaria.

Si se analizan estos testimonios en función del marco teórico valorativo sobre la práctica cotidiana del asesor pedagógico en relación con los procesos que se dan en el aula universitaria, se pueden reconocer en las expectativas institucionales la presencia tanto de la perspectiva didáctica instrumental tecnicista como de la fundamentada crítica. Conviene recordar que la primera identifica en la Didáctica la responsabilidad de definir el cómo hacer pedagógico, mediante el dominio de formas universales de acción, independientemente de fines, contenidos, sujetos, medio social e institucional. Su presupuesto es la neutralidad científica y tecnológica; su principio, la racionalidad técnica; su medio, la segmentación. Segmentación de práctica educativa y contexto, de contenidos y métodos, de objetivos y contenidos, de procesos y resultados, de la programación como propuesta y de su puesta en acción. En la percepción de los asesores pedagógicos consultados acerca de la demanda que les hace la institución, se evidencia en algunos casos, la presencia de esa perspectiva didáctica. Por ejemplo cuando manifiestan: *"se esperan recetas", "la demanda es técnica", "[para ellos] el asesor pedagógico es un rol técnico"; "[esperan que] proporcione elementos sobre currículo, estrategias, evaluación, coordinación de grupos"*.

Contrapuesta a esta perspectiva la didáctica fundamentada crítica como parte de movimientos tendientes a la revisión y construcción de la propia disciplina, parte de la afirmación de la multidimensionalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto es, el reconocimiento de que en ellos confluyen, junto a los técnicos, factores humanos, epistemológicos, políticos. La contextualización de las acciones, en función de la consideración de las condiciones que imponen la institución y la sociedad en que se llevan a cabo, se constituyen en el segundo pilar de esta perspectiva, cuyo eje central de construcción es la articulación teoría-práctica. En la didáctica universitaria este eje adquiere un cariz muy particular, ya que interesa por la configuración que se logra en la producción de conocimiento general sobre los procesos del aula, al considerarlo como un factor fundamental en el desarrollo de un proceso genuino de aprendizaje; a la vez se focaliza en la construcción de espacios orientados a la práctica profesional como uno de los estructurantes significativos del currículum y la enseñanza universitarios. (Lucarelli, 2004). En las instituciones ambas perspectivas, la tecnicista y la fundamentada crítica coexisten; consecuentemente algunos asesores reconocen demandas encuadradas en esta última perspectiva en las instituciones donde trabajan. Así señalan que se demanda de ellos: *"que hablemos en lenguajes cercanos", "el trabajo conjunto [de asesores] con docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje", "[que podamos] dar respuestas a sus inquietudes, cooperar y asesorar", "que beneficie el trabajo interdisciplinario en busca de un aprendizaje significativo"*.

En la consideración de la ambigüedad de estas expectativas es que se puede afirmar que el rol del asesor pedagógico en un espacio complejo como es el universitario, se va configurando a la par que se construye y se legitima el campo de la Didáctica Universitaria como disciplina específica dentro de las ciencias pedagógicas. Desde el interior de la Didáctica y acompañando los procesos que se dieron en el campo científico social, el espacio de la Didáctica Universitaria asume también el desafío de buscar líneas y desarrollar

construcciones teóricas a partir del reconocimiento de las prácticas pedagógicas concretas que se dan en el aula. Frecuentemente negada o desvalorizada en su status epistemológico dentro del medio académico, la disciplina es al mismo tiempo requerida como “varita mágica” en la búsqueda de soluciones coyunturales de tipo universal cuando se pretende optimizar la calidad de la enseñanza; de esta manera se pretende que fundamente, por ejemplo, la elaboración de pruebas de evaluación para la nivelación o que contribuya a la producción urgente de propuestas curriculares aplicables a cualquier situación y contexto. El asesor pedagógico como sujeto central en la intervención didáctica orientada a la animación de los procesos que se dan en el aula, también es depositario de esas imágenes contradictorias y su rol asume la característica de paradójica: sujeto comprometido con un proyecto y mero ejecutor, propulsor del cambio y guardián del statu quo. Y así lo reconocen estos actores cuando expresan en los testimonios: se pretende de él “*que sea un mago, que pueda con todo*”, a la vez, que se le pide que se restrinja a su “*rol técnico*”; “*por un lado se le pide que convalide un modelo y por el otro que promueva cambios*”

En este imaginario lleno de visiones contrapuestas, el asesor construye y legitima su rol a través de un entretreído de prácticas de intervención y de investigación sobre la realidad del aula y de sus actores. Así lo revelan sus producciones sobre el tema.

En un análisis de diez ponencias elaboradas por asesores pedagógicos de universidades nacionales de Argentina y Uruguay, y presentadas en dos eventos académicos celebrados en el año 2007³ se puede advertir cuál es el núcleo principal de interés de estos actores institucionales en sus investigaciones, a la vez que se detecta cómo perciben su rol y el tipo de tareas que realizan en su cotidianeidad. De las diez ponencias, la mitad de ellas hacen referencia a la formación de pedagógica de los docentes universitarios como problema central,

³ Se trata del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”, celebrado en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, en agosto-septiembre de 2007, y las II Jornadas de Pedagogía Universitaria, organizadas por la Universidad Nacional de San Martín, en septiembre del mismo año. Las ponencias seleccionadas fueron presentadas por equipos de asesorías pedagógicas de las siguientes instituciones:

Argentina:

Universidad de Buenos Aires: Facultad de Odontología, Facultad de Farmacia y Bioquímica, Facultad de Filosofía y Letras (en asociación con instituto del Hospital Italiano), -Facultad de Veterinaria,

Universidad Nacional del Litoral: Facultad de Ciencias Agrarias, Facultad de Farmacia y Bioquímica,

Universidad Nacional de Lujan: Departamento de Educación

Universidad Nacional de Tucumán: Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (elaboró dos ponencias)

Uruguay

Universidad de la República: Facultad de Veterinaria

cuatro se centran en consideraciones sobre el propio rol y uno hace mención a este rol en cuanto a su función de orientación al estudiante.

Los cinco trabajos relacionados con la formación docente manifiestan la preocupación de los asesores en cuanto a la potencialidad que tienen esos programas para promover procesos de cambio en las prácticas en el aula, a partir de la participación de los docentes en tales programas. Dentro de esta temática aparecen como aspectos significativos, el uso de la modalidad a distancia, la inclusión de las nuevas tecnologías, y especialmente, el desarrollo de procesos autorreflexivos y de resignificación de las prácticas como eje estratégico de la formación.

Otros cuatro trabajos están dedicados a analizar el propio rol de la asesoría pedagógica: se describen las tareas, las funciones, modalidades de organización y funcionamiento, las condiciones que facilitan y dificultan ese desempeño; se indaga sobre los procesos de comunicación con los docentes, marcando la necesidad de la construcción de un lenguaje en común, la elaboración de estrategias para estimular la reflexión de los docentes universitarios sobre sus prácticas, la interpretación de demandas y necesidades institucionales: se plantea la inclusión de las nuevas tecnologías con la posibilidad de transferencia a las aulas.

El contenido de estas investigaciones da cuenta de un proceso reflexivo que posibilita el crecimiento en la asunción del rol del pedagogo en la universidad; se advierten percepciones más ajustadas sobre qué hacer y cómo interpretar las demandas, cómo impulsar nuevas prácticas y cuáles son los ejes de la intervención a propiciar en las tareas con los profesores. El desarrollo de formas de organización y metodologías centradas en el análisis de las prácticas y en el trabajo sobre sí, permiten reconocer caminos alternativos en la formación pedagógica de los docentes, las que posibilitarían mejores condiciones para la construcción de un espacio en común con los asesores pedagógicos.

Referencias bibliográficas

- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona. Gedisa.
- Coraggio, J.L. (1996). *Reforma pedagógica: eje del desarrollo de la enseñanza superior*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Documento interno.
- Fernández, L. (1982). *Asesoramiento pedagógico institucional. Una propuesta de encuadre de trabajo*. (1ra. Parte). En *Revista Argentina de Educación* Año II no. 2. Buenos Aires. AGCE.
- Lucarelli, E. (1998). *La Didáctica de Nivel Superior*. Buenos Aires. OPFYL. Fichas de Cátedra.
- Lucarelli, E. (2004). *El eje teoría práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular*. Tesis doctoral. Buenos Aires. UBA, FFyL.
- Lucarelli, E. (2007). *La teoría y la práctica en la universidad: los que innovan en las aulas*. Buenos Aires (en prensa).

- Lucarelli, E. (comp.) (2000). Nepomneschi, M., Hevia, I.A. de, Donato, M.E., Finkelstein, C. y Faranda, C. *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires. Paidós.
- Nepomneschi, M. (2000). El rol del asesor pedagógico en la universidad: la búsqueda de un lugar. En Lucarelli, E. (comp.) Nepomneschi, M., Hevia, I.A. de, Donato, M.E., Finkelstein, C. y Faranda, C.. *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires. Paidós.
- Santos, B. de S. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá. Uniandes.
- Santos, B. de S. (2000). *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. Vol. 1: a Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo. Cortez.
- Santos, B. de S. (2005). *La universidad en el siglo XXI*. Buenos Aires. LPP - Miño y Dávila.
- Santos, B. De S. (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência. Vol.1 Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transicao paradigmática*. S. Paulo. Cortez.