

Contextos de Educación, Septiembre de 2017, nº 23, ISSN 2314-3932
Universidad Nacional de Río Cuarto.
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Ciencias de la Educación

ASESORES PEDAGÓGICOS EN LA UNIVERSIDAD: ¿UN ROL QUE SE DEBATE EN UN CAMPO DE TENSIONES?

PEDAGOGICAL ADVISORS AT UNIVERSITY: A ROLE DISCUSSED UNDER CONSIDERABLE TENSIONS?

Elisa Lucarelli* - **, Claudia Finkelstein*

elucarl@gmail.com
Universidad de Buenos Aires*, Universidad Nacional de Tres de Febrero**
República Argentina

Palabras Clave

asesores pedagógicos
universidad
didáctica universitaria

Resumen

En las universidades del sur de nuestro continente, en general, y en las argentinas y uruguayas en especial, el asesor pedagógico universitario se ha ido consolidando como uno de los actores del campo de la Pedagogía y la Didáctica Universitarias. En este artículo se presentan algunos hallazgos del estudio realizado por el equipo argentino de la Universidad de Buenos Aires, que fue llevado a cabo en dos etapas: la primera, sobre la base documental, analizó 20 ponencias presentadas en el 2010 por Asesores pedagógicos de Universidades Nacionales argentinas, centrándose en la descripción del rol y de las problemáticas centrales de su tarea cotidiana. Sobre esta información se diseñó y llevó a cabo la segunda etapa, que consistió en la realización y análisis de entrevistas en profundidad a cinco asesores pedagógicos de esas universidades. En ese análisis se definieron tres núcleos relevantes que identifican a estos actores: la extranjería, la conformación del rol y la dimensión administrativa de su accionar, refiriéndonos en estas páginas a los dos primeros

Keywords

pedagogical advice
university
characteristic features university

Abstract

In the universities of the South of our continent, in general, and in the Argentine and Uruguayan especially, the University educational Advisor has been consolidated as one of the actors in the field of Pedagogy and the University teaching. In this article are presented some findings of the study carried out by the Argentine team of the University of Buenos Aires, which was carried out in two stage: the first, on the documentary basis, analyzed 20 papers presented in 2010 by pedagogical advisors from nationals universities of Argentina, focusing on the description of the role and the central issues of your daily task. This information was designed and carried out the second phase, which consisted in the preparation and analysis of in-depth interviews to five pedagogical advisors from these universities. Three relevant nuclei that identify these actors were defined in this analysis: the foreignness, the conformation of the role and the waste dimension, referring in these pages to the first two.

En las universidades del sur de nuestro continente, en general y en las argentinas y uruguayas en especial, el rol del asesor pedagógico universitario se ha ido consolidando como uno de los actores del campo de la Pedagogía y la Didáctica Universitaria.

Es dable afirmar que el asesor pedagógico universitario construye su identidad como académico en la medida que desarrolla acciones que incluyen las prácticas que connotan a estos profesionales, esto es, en la medida que se asume como docente, como investigador y como sujeto que realiza acciones de extensión y servicios con la comunidad. Un supuesto teórico, sostiene que estas prácticas (y en especial la investigación) permitirían afianzar o, por lo menos, facilitar su pertenencia a la comunidad académica. Sin embargo, la tensión entre campos disciplinares que caracteriza la conformación histórica del campo dedicado a las cuestiones pedagógicas y didácticas universitarias, se hace presente en la inserción del asesor pedagógico en las instituciones donde desarrolla su acción: cátedras y facultades propias de otras disciplinas.

Este fue uno de los problemas que dio lugar a la investigación llevada a cabo entre los años 2011 y 2014 por un grupo de universidades en el contexto del MERCOSUR. En ella se indagó acerca de ese rol y su desempeño, como una de las estrategias para el mejoramiento de la calidad de la educación y el desarrollo profesional docente¹. Del conjunto de esas estrategias, el Grupo Del Plata (cuatro universidades argentinas y una uruguaya²) investigó acerca de las características que connotan *el rol del asesor pedagógico en las universidades nacionales* de esos países, el proceso histórico de su conformación y sus prácticas más habituales. Dentro de estas se encuentra, junto a la formación de docentes, la animación de innovaciones, el apoyo a la gestión en la gestación y desarrollo de proyectos educativos, y también la investigación.

En este artículo se presentan algunos hallazgos del estudio realizado por el equipo argentino de la Universidad de Buenos Aires, que fue llevado a cabo en dos etapas: la primera, sobre una base documental, analizó 20 ponencias presentadas en el 2010³ por Asesores pedagógicos de Universidades Nacionales argentinas, centrándose en la descripción del rol y de las problemáticas centrales de su tarea cotidiana. Sobre esta información se diseñó y llevó a cabo la segunda etapa, que consistió en la realización y análisis de entrevistas en profundidad a cinco asesores pedagógicos de esas universidades. En ese análisis se definieron tres núcleos relevantes que identifican a estos actores: la extranjería, la conformación del rol y la dimensión administrativa de su accionar, refiriéndonos en estas páginas a los dos primeros.

La extranjería: campos académicos en tensión

Una de las aristas más desafiantes de nuestro trabajo consistió en el análisis del proceso de inserción del asesor pedagógico universitario (APU) como pedagogo en las instituciones cuyo eje disciplinar profesional corresponde a otro campo académico, a otra tribu. La marca de origen que representa su profesión y por tanto su formación de grado, es un elemento definitorio de la identidad de este actor, un condicionante lo suficientemente fuerte como para dificultar, en algunos casos impedir, su aceptación plena como miembro de la comunidad académica donde desarrolla su práctica profesional; se ha observado que este escollo persiste, pero con características peculiares, aun en situaciones en que su cargo esté legitimado por los mecanismos regulares de la institución, esto es el concurso. La condición de extranjero, de ese otro diferente, al que cuesta trabajo incorporar como uno más por ser portador de otro tipo de conocimiento, se hace presente cotidianamente en el accionar del asesor pedagógico universitario.

La perspectiva bourdiana de los campos académicos (Bourdieu, 2000) nos permitió esclarecer este asunto ya que enfocamos aquella tensión como una manifestación particular de las relaciones establecidas entre *espacios estructurados* alrededor de la profesión de origen, con fronteras fuertes ligadas a la formación y la práctica profesional respectiva. Al ser los campos espacios objetivos relativamente autónomos respecto al conjunto de la sociedad, la profesión académica hace suyas sus notas distintivas: son espacios no homogéneos, organizados jerárquicamente, con posiciones definidas por factores de prestigio y poder, ejerciéndose el control a través de mecanismos de delimitación y exclusión.

Las prácticas profesionales expresan esos rasgos y se definen en función del dominio de unas sobre otras que se ejerce al interior de esos espacios. En la universidad, cada espacio institucional definido (facultad, carrera, cátedra) hace suya la dinámica que se genera en cada campo profesional, reflejándola en sus instancias de formación, a través de las propuestas curriculares y de sus estrategias de enseñanza y de evaluación, y ejerciendo su dominio acerca de su conformación. La definición de cuáles son los enfoques y contenidos curriculares que caractericen la formación de los nuevos aspirantes al campo profesional disciplinar respectivo, forma parte de su patrimonio y difícilmente resignen decisiones sustantivas a otros académicos, extraños a ese espacio.

Dentro de esta misma línea de pensamiento, se afirma que los determinantes epistemológicos disciplinares organizan el campo, y por tanto los elementos valorativos y de estructuración del poder, estableciendo fundamentos sólidos para las lógicas por las que se dinamizan y los elementos culturales que se generan. La constitución de una disciplina académica como tal depende del grado de aceptación y reconocimiento que le otorga la comunidad académica, y de los lazos que establezca con la comunidad internacional respectiva, que es independiente, y se distingue por desarrollar asociaciones profesionales propias y publicaciones especializadas. Las nociones generales de estas *tribus académicas* se legitimarían además por la credibilidad lograda en la comunidad en su conjunto, la solidez intelectual demostrada y la pertinencia de los contenidos (Becher, 2001).

Las instituciones académicas trazan el mapa del conocimiento según su propia lógica, diferenciando de manera más o menos sutil las distinciones operativas que se necesitan entre las disciplinas de fuerte tradición y los campos más recientes o de tendencia interdisciplinaria. "Los límites... no existen simplemente como líneas en un mapa: denotan posesiones territoriales que pueden invadirse, colonizarse y resignarse. Algunas son defendidas con una fuerza tal que las hace prácticamente impenetrables; otras débilmente custodiadas quedan abiertas al tráfico entrante y saliente" (Becher, 2001, p. 59).

El científico de la educación, el pedagogo, forma parte de este último tipo de comunidades académicas, de constitución multidisciplinaria,

más limitada y recientemente reconocidas por el universo científico en su condición de tal, más abiertas y con límites porosos. Pertenece, según clasificaciones sobre esta problemática (Fernández Enguita en Da Cunha y Leite, 1996) al grupo de semiprofesionales, connotadas como grupos asalariados, que forman parte de la burocracia estatal, en lucha permanente por mejorar su status y los beneficios obtenidos a través de su actividad.

La tensión entre campos profesionales de prestigio dispar desde la tradición académica, se hace presente cuando el cientista de la educación se desempeña como asesor pedagógico en la universidad. La compleja relación que se establece entre estos dos campos científicos se hace presente en distintos puntos institucionales, tanto en la relación de los pedagogos con los otros actores, como al interior de los equipos, cuando estos son heterogéneos.

Nos detendremos en el análisis de esa relación pues es cada vez más frecuente que Unidades de asesoría pedagógica estén integradas, además de los científicos de la educación, por profesionales de la disciplina y campo profesional propio de la facultad. En uno de los casos analizados se vio con mayor claridad esa tensión entre campos disciplinares profesionales a la que se hacía referencia anteriormente. Así expresa uno de los APU entrevistados:

Creo que los integrantes del equipo [consideran] como que el asesoramiento pedagógico es tarea exclusivamente de mi competencia, que he concursado y me han contratado para eso.

La exclusivización de la acción pedagógica en manos del profesional de la educación podría estar refiriendo a una división de tareas donde la especialidad profesional prima como definición pero sin restar reconocimiento valorativo; o por el contrario podría encubrir una delegación en ella de los asuntos de menor significación. Pareciera que esta última es la situación en el caso en cuestión.

...la indiferencia de la gestión hacia las cuestiones pedagógicas; la racionalidad instrumental imperante en este tipo de facultades; en los últimos años, la falta de compromiso del director de la APU hacia el equipo y la tarea...

Otros factores intervinientes en la dinámica de los equipos como fuentes de tensiones se relaciona con la distribución de las tareas y el devenir histórico del grupo; por ejemplo, la inclusión de profesionales que se integran al equipo pedagógico como administrativos y que desarrollan tareas burocráticas, pueden generar situaciones de rivalidad y competencia, esta vez centrada en la clasificación de tareas y la toma de decisiones. De esta manera el APU:

... la que nuclea todo y la que ve a todo el mundo soy yo, y la que entonces, distribuye las tareas soy yo, ... como yo centralizo la cuestión... el procesamiento que hizo una administrativa... lo tomo yo, y después quizá se lo asigno a la otra para que le dé formato de informe, y después yo lo reviso... entre ellas hubo algún roce, en algún momento al principio de mi llegada... en parte por eso también dividí las tareas, ... las repartí. Si bien porque tienen perfiles distintos pero a su vez prefiero que pase por mí toda la información para evitar los roces, a su vez, entre ellas también.

Otra arista de la cuestión consistió en analizar cómo considera el cientista de la educación, en su rol de APU, su contribución al campo de la Pedagogía y la Didáctica universitarias, entendido como espacio de conocimiento orientado a la comprensión de los procesos de formación y de enseñanza 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, 2001; 2009). En este encuadre la profesión y el contexto institucional operan como estructurantes fuertes en la definición de las propuestas curriculares y de su puesta en acción, concretando las prácticas de enseñanza particulares que se dan en los contornos áulicos. Dentro de esta mirada dinámica de teoría y práctica, se asume que se distinguen por lo menos tres tipos de sujetos significativos en la conformación del campo pedagógico didáctico en la universidad: el investigador formado en las Ciencias de la Educación cuya práctica es la indagación sistemática sobre la enseñanza y la formación en este nivel, el docente investigador disciplinar, cuando trabaja como objeto de investigación sus prácticas de enseñanza, y el asesor pedagógico universitario cuando integra este tipo de actividades, junto con sus prácticas de asesoramiento y de formación como partes constitutivas de su tarea. El asumirse como investigador se constituye también como un elemento coadyuvante para su legitimación como académico dentro de la comunidad donde desempeña su tarea.

[Al accederse al cargo por concurso ordinario] se espera del equipo el desarrollo de tareas de docencia, investigación y extensión en los temas y problemas específicos, lo cual permite –y compromete– a la producción teórica a la vez que la intervención sobre la práctica.

Los asesores pedagógicos entrevistados reconocen este ángulo de su desempeño en las Unidades académicas en las que trabajan, interpretando, a la vez, las condiciones que deberían caracterizar a sus contribuciones al campo de la Pedagogía y Didáctica Universitaria, enunciando como tales: la necesidad de una mirada articuladora de los fenómenos macro y micro educativos, la conformación de un trabajo cooperativo que trascienda la actividad solitaria del pedagogo, el integrar estas acciones al plan de trabajo y por tanto destinar tiempo a la actividad sistemática reflexiva sobre las prácticas. Así expresan los APU:

El asesor pedagógico lo que puede hacer es ampliar la mirada particular de la programación didáctica en sí misma dentro de una disciplina...tiene la posibilidad de ver el trayecto completo de una carrera y esa carrera en el marco de una institución y en el marco de una comunidad y en el marco de una demanda social y de oportunidades respecto al futuro profesional... Es como la posibilidad de mirar un poco más ampliamente... de mirar hacia adentro y hacia fuera y un poco más. Se hace didáctica en la medida en que se definen áreas o asignaturas o proposiciones, equivalencias o no, se define con las correlatividades itinerarios, trayectos....Y también, por supuesto, las decisiones políticas.

Quizá, en este reconocimiento de las diferentes perspectivas desde donde puede enfocarse el objeto de la enseñanza esté la clave del punto para entender el núcleo de la cuestión.

Las tensiones derivadas del rol

Otra cuestión a considerar es la posibilidad real que tiene el APU para contribuir a la mejora de la enseñanza en sus ámbitos de trabajo a partir del desarrollo de proyectos esencialmente pedagógicos. La tensión entre la propia autonomía y la respuesta a necesidades de la institución se ve reflejada en las modalidades con que cada APU elige las tareas que realiza: existe un delicado equilibrio que transita entre ambos polos y que en algunos casos, permite ir alternando los proyectos personales.

Esta tensión también se evidencia en la forma en que se articula el propio proyecto pedagógico dentro del proyecto político de la institución. Las asesoras afirman:

La articulación es respetuosa y se acompaña en la medida de acordar y considerar que no contradice principios o prácticas pedagógicas con las que la asesoría está comprometida.

Por ahí lo obstaculizador del trabajo, es el tema de que mucha de nuestra actividad está supeditada a decisiones políticas.

El rol social, en este caso, el de APU, desde la mirada de Parsons (1999) define los papeles con los que los individuos se representan a sí mismos al tiempo que se instituye el comportamiento que se espera de un individuo que ocupa una posición social institucional, de acuerdo a su status.

El rol es el aspecto dinámico del status. Desde esta perspectiva, las definiciones institucionales acerca del desempeño del rol del asesor pedagógico signan fuertemente las posibilidades de su actuación. La expectativa de rol que cada institución ha construido, en consonancia con el contexto social en que se inserta -en un sentido más amplio- es la que delinea de algún modo cómo va a resolverse la tensión autonomía - satisfacción de demandas institucionales. El margen de libertad que algunos asesores manifiestan estaría entonces menos vinculado a características del asesor y en mayor medida a *permisos* ya instituidos.

Pichon Rivière (1985) propone una visión más amplia, al sostener que el rol se constituye no sólo en relación a los otros sino también en relación al entorno ambiental en su conjunto. Desde esta mirada, un sujeto no asume el rol de *Asesor Pedagógico Universitario*, porque los otros se lo adjudiquen, o porque lo asuma en forma abstracta sin relación con el medio, sino por el hecho estar en ese medio institucional.

El autor plantea que los grupos se estructuran en base a un interjuego de asunción y adjudicación de roles. El rol adjudicado es el rol prescripto o rol necesitado en el grupo que debe ser cumplido por aquel que asume el rol. En la medida en que coinciden los dos roles, el prescripto y el asumido, se produce el *encaje*. La situación contraria al encaje ocurre cuando no coinciden el rol adjudicado y el rol asumido.

Pareciera entonces que las asesoras entrevistadas se mantienen en una suerte de encaje entre el rol prescripto y el asumido, manteniendo un sutil equilibrio que les permite sostenerse en las unidades académicas, sin resignar sus convicciones ni su propia idea acerca del rol.

*E: como en todas las actividades hay posibles contradicciones entre tus proyectos personales y los institucionales (...)
¿cómo resolvés esas posibles contradicciones?*

*APU: a veces se me hacen pedidos que son más que nada administrativos (...) En algunos casos, accedo y lo hago (...)
Y en otros casos no. Creo que trato de ni decir que sí a todo, ni que no a todo porque si no, digamos, si uno le dice que sí a todo, también dejo de hacer lo mío pedagógico. Pero también si le digo que no a todo dejo de hacer esto que ellos pretenden del rol.*

Ahora bien, ¿cómo se representa el APU a sí mismo?

Las conceptualizaciones de Moscovici (1986) sobre la representación, en especial en su condición de punto de inflexión entre lo psicológico y lo social, sitúan su origen en función de una causalidad social, sostiene la primacía de lo social sobre lo individual, y por tanto, afirma que es producida colectivamente. En otra línea de interpretación teórica, Bourdieu (1967) analiza el concepto de representación, como producto del *habitus*. Este tiene su origen en las posiciones sociales de los sujetos o grupos que están dadas por la distribución del capital económico y cultural de modo tal que quienes ocupan posiciones similares, posiblemente compartan intereses y disposiciones semejantes y es predecible que produzcan representaciones y prácticas también similares. Son sistemas de disposiciones duraderas pero no inmutables.

Desde otro encuadre, Goffman (1993) presenta un modelo *dramatúrgico* de la sociedad, en tanto señala que la vida es como el teatro, consiste en actuaciones (performances), habiendo actores y público. Lo que se representa en el escenario es tenido por real mientras dura la representación.

En este enfoque, la acción humana es una constante representación escénica por parte del actor individual que desempeña un papel en presencia de una audiencia la cual reacciona con aprobación o desaprobación.

Un actor que trata de ajustarse al desempeño ideal de un rol tiende a idealizar su desempeño. En este caso, el actor subraya aquellas partes de ese desempeño que se ajustan a la imagen ideal del rol y oculta aquellas otras partes que no se ajustan.

De este modo, concibe la acción social como un ejercicio escénico donde, por lo general, la situación de interacción está ya predeterminada socialmente y, en tal sentido, precede y condiciona los espacios y las formas de acción de los individuos. Presenta el concepto de fachada, como la presentación de sí mismo que ofrece el individuo a los otros dejando sentado que la misma no es una construcción arbitraria y extratemporal, sino una suerte de modalidad expresiva de tipo estandarizado.

La habilidad para asumir de forma apropiada las diferentes fachadas, personajes y roles siempre es el resultado de un proceso de «fijación», de estabilización de la capacidad representativa, que constituye uno de los aspectos clave de la socialización.

Desde estas perspectivas se han identificado las representaciones que tiene de sí mismo y acerca del rol de asesor pedagógico universitario vinculadas con:

- *Apoyo a la enseñanza y a la gestión*

Aquí la representación se liga por un lado a la multiplicidad de tareas que debe realizar el APU y por el otro, al acompañamiento a los otros; siempre enfatizando las peculiaridades de los contextos de actuación, que pueden facilitar o no la tarea. Se advierte la idea del APU como *mediador* (Nepomneschi, 2000), facilitando a través de su accionar las tareas desarrollada por la institución.

Desde la perspectiva de la gente con la que trabajo y de los momentos políticos por lo que atraviesa la universidad y particularmente la institución donde desarrollo mi tarea, un APU asume muchas identidades. Estas identidades son definidas por lo general, en función de los saberes y experiencias profesionales de los docentes: un APU es una “interfaz” que facilita la comunicación entre gente con distinta formación o perspectivas sobre un determinado tema; es un “catalizador” de procesos de cambio; una “bisagra” entre las ciencias sociales y la ingeniería; un “puente” (metáfora usada por colegas de las áreas centrales de la universidad cuando tienen que encarar proyectos con docentes de la facultad);... Desde la perspectiva de la gestión, también “un bombero” cuando se solicita nuestra intervención en tareas que tienen un plazo perentorio, un “asesor de imagen” en épocas de acreditaciones.

- *Gestionador de proyectos*

El APU es, en este caso, funcional a la institución en términos de ejecutor de proyectos.

Blejmar (2005) señala que gestionar es *hacer que las cosas sucedan*, no es un evento ni una sola acción, sino que es un proceso que incluye múltiples y complejas variables atravesadas por la dimensión tiempo. La gestión es una intervención en un doble sentido: por un lado: refiere a *venir entre*, y por el otro a *interponerse*. Señala que en términos cotidianos se asimila el término gestión al de mediación, buenos oficios, ayuda; sin embargo, en otros contextos significa intromisión, *injerencia*.

Para este autor, toda intervención provoca un quiebre en la transparencia de una institución formadora, de manera tal que puede significar una nueva articulación o un quiebre en alguna cristalización del sistema. Este quiebre no tiene valorización positiva o negativa en sí mismo, sino que representa una interrupción de la regularidad institucional.

El testimonio que sigue da cuenta de estas dos miradas acerca de lo que significa la gestión, ya que la asesora refiere tanto a articular como a provocar rupturas en una postura proactiva.

Bueno, las autoridades, básicamente el Secretario Académico y su equipo, como les decía al principio, ven el rol como alguien que gestiona, ¿no?, como un mando medio que se ocupa de algunos proyectos de la institución, o de la Secretaría Académica como institución, como alguien que coordina todas esas cuestiones. No ven con buenos ojos el término asesoría pedagógica, ni lo que ellos entienden que eso implica. Entienden ese concepto como algo externo, y que está como sentado esperando que ellos le vayan a preguntar una opinión, y como alguien que opina pero no se hace cargo de ejecutar las cosas (...).

Y, en mi opinión, obviamente, para mi es fundamental es tener cierta proactividad para proponer (...) proyectos, digo, o intereses, o algo, (...) de proactivamente proponer cuestiones, no sólo estar a la espera de lo que se propone desde la institución.

En éste, predominaría la primera, es decir, mediar.

Creo que el problema es que [el APU] (...) ejecuta. Hacés borradores o proyectos de resoluciones para educación superior. Tomás decisiones. ¡Hacés cosas! Hay toda una cantidad de instancias de revisión pero sí, tomás.

Las decisiones de cómo hago una encuesta y qué tomo se las comunicó a la secretaría académica, pero yo con ella discuto los lineamientos generales. No discuto qué pregunta hago. Eso lo hago por mi cuenta.

- *Promotor de espacios de reflexión sobre las prácticas de enseñanza*

Aquí la tarea es fundamentalmente problematizar aspectos de la práctica, a través de la reflexión conjunta de manera tal de comprender las prácticas en el contexto y tomar conciencia de perspectivas distintas de la propia. El acento parecería estar puesto en cuestiones específicamente pedagógicas y didácticas, más ligadas al rol de sostén que le competen al ser un especialista de la educación (Nepomneschi, 2000).

La demanda institucional del saber pedagógico siempre implica el reconocimiento de un otro capaz de brindar ayuda. Supone una

situación de disponibilidad que no está exenta de obstáculos: Fernández (2000) opina que probablemente, el más evidente refiere a poner a la consideración del otro un saber disciplinar altamente especializado que deberá ser reconsiderado a la luz de otros saberes y correrá el riesgo de su contaminación.

(...) Partimos de la necesidad de construir un rol desde el cual se puedan promover cambios reales en las prácticas de la enseñanza en un espectro amplio de problemas que abarca cuestiones vinculadas con el planeamiento, desarrollo y evaluación curricular –planes y programas-, el ingreso y la permanencia de los estudiantes, la articulación con niveles educativos anteriores y posteriores, las tareas de enseñanza de los equipos de asignatura entre otras. (...)

Entendemos que para incidir sobre estas prácticas debemos encontrar modos de favorecer procesos compartidos de reflexión; es decir que la tarea consiste centralmente en generar y sostener espacios de intercambio, con sujetos pertenecientes a diversos campos disciplinares, atravesados por normativas institucionales y cuestiones de poder (vinculadas con el lugar institucional y el prestigio de las disciplinas) que condicionan el sentido y el alcance de lo que hacemos.

- *Saber de todo....*

El APU aparece como una suerte de sujeto que concentra en sí saberes y habilidades de toda índole y al que no le está permitido dudar ni equivocarse.

Prima una imagen del APU ligada a la omnipotencia, que remite a la consideración de los conceptos de saber y poder. Foucault (1963) define al saber cómo un espacio en el que el sujeto puede posicionarse para hablar de los objetos de los que se ocupa en su discurso. Asimismo señala que no es posible ejercer un poder sin haberse apropiado previamente de un saber. Es un elemento de dominación, no produce efectos de poder sino que es intrínsecamente poder. Afirma que saber y poder son dos caras de la misma moneda: el saber produce poder y el poder proviene de un saber. El sujeto se construye en la trama de poderes, que a su vez consisten en un haz más o menos organizado, piramidalizado o coordinado de relaciones (Foucault, 1983). El saber es definido como un modo históricamente ordenado del mundo, de poner en relación palabras y cosas.

.... llevar a cabo un proyecto formativo: mirar lo macro, mirar cuestiones de calidad, mirar la enseñanza, mirar qué le está pasando a los estudiantes –si avanzan o no avanzan con la carrera-, cuáles son los problemas, las posibilidades de armar dispositivos de intervención como pueden ser tutorías, apoyos, nivelación o lo que sea; revisar la estructura de los planes de estudio, si eso no está siendo obstáculo. Esas también son las tareas del asesor pedagógico. No está solo referido a cómo un docente planifica o programa su actividad en el aula, cómo evalúa. No es solamente eso. Es un poco más amplio. Hay que saber de política universitaria o de educación superior. Hay que conocer todas las articulaciones del sistema, hay que conocer los trámites y los procesos de las titulaciones, de las incumbencias, cómo articula el (?). Hay que conocer un poco de todo. Son muchas cosas. Hay que conocer también a diferentes actores claves en el resto de la gestión –en los ministerios- ... Se necesita también estar actualizado, saber qué pasa en el mundo (...); conocer las discusiones o los debates que se dan, (...) ... Digamos, tenés que tener una cantidad de competencias o habilidades para trabajar y conocimientos que están para el desempeño. Vos no te podés equivocar.

Si vas a hacer una carrera, una ingeniería, tenés que saber cuáles son... dónde poner, qué actividades (...), saber cuándo vas a presentar el plan... cómo va a entrar el trámite: entrar por CONEAU?, ¿entro por...? En esas cosas no podés dudar.

En este caso, en esta relación recíproca entre ambos conceptos, al tener la APU *saber*, puede legitimar su cuota de *poder*, un poder que a su vez, se legitima en ese saber. Blejmar (2013) afirma que la condición primaria del liderazgo tiene que ver con la construcción de un poder. En tanto el cargo como manifestación del poder está en absoluto declive comienza a imponerse la figura del sujeto, no por el cargo que ocupa. Se requieren competencias técnicas específicas, y genéricas, para el sujeto en su relación con el entorno social. Estos dichos son consistentes con las tradicionales conceptualizaciones acerca de las fuentes de poder, que refieren al poder experto (Romero, 1996), como la Influencia que se tiene como resultado de la experiencia, habilidades especiales o conocimientos.

Por otro lado, esta representación de sí mismo, se vincula con rasgos de control omnipotente en donde se posee todo el poder. Como mecanismo de defensa intenta contrarrestar la angustia autodestructiva y la angustia persecutoria, se asocia a otro de los mecanismos de defensa, la negación que se propone negar tanto la destrucción del objeto como los sentimientos de dolor, dependencia y necesidad del yo. Está unido a la fantasía de controlar el objeto, negando el temor a la separación y la dependencia, y favoreciendo las fantasías de reparación omnipotente del objeto. Esto siempre implica una privación para el yo, en la medida en que limita su capacidad de conocimiento (Sánchez-Barranco Ruiz y Vallejo Orellana, 2004)

Del mismo modo, para comprender la representación que se hace del rol, aporta el concepto de *yo ideal*, que según Lacan se origina en la imagen especular del estadio del espejo; es como una promesa de síntesis futura, hacia la cual el yo tiende. El yo ideal siempre acompañará al yo, como un interminable intento de recuperar la omnipotencia de la relación dual preedípica. Constituye también una formación esencialmente narcisista y que pertenece al registro de lo imaginario.

Freud lo conceptualiza como una formación intrapsíquica. Sitúa, en el origen de la formación de las instancias ideales de la personalidad, el proceso de idealización, en virtud del cual el sujeto se propone como fin reconquistar el estado de omnipotencia del narcisismo infantil.

En este punto resulta de interés incorporar el concepto de *identidad*. Es el modo en que cada uno de nosotros pensamos que somos, cómo nos percibimos o concebimos. Es asimismo producto de las identificaciones, ya que imaginamos que somos lo que hemos asimilado de los demás. Se construye a partir de la identificación especular del cuerpo propio, sobre la base de la identificación con el otro. Como configuración imaginaria, la vamos construyendo muy tempranamente de manera tal que quedamos enajenados a la mirada y la confirmación del otro, al “significado” que tengamos para el otro. Un otro, que como referente imprescindible de la identidad del sujeto, siempre se constituye como mediador de la cultura. Por otro lado, son la sociedad y la cultura quienes por medio de la identidad construyen a los sujetos que requieren para constituirse a sí mismas.

Desde la perspectiva Psicoanalítica, el ideal de yo, formulado por Freud (1914) es una “instancia de la personalidad que resulta de la convergencia del narcisismo (idealización del yo) y de las identificaciones con los padres, con sus substitutos y con los ideales colectivos. Como instancia diferenciada, el ideal del yo constituye un modelo al que el sujeto intenta adecuarse” (Laplanche y Pontalis,

1971, p. 186). Se forma a través de la influencia crítica de los padres y sus voces a lo largo del tiempo, sumada a la de los educadores y todas las otras personas del medio. Ligado ineludiblemente con estas representaciones se encuentran los atributos que debe tener un asesor pedagógico universitario ya que dan cuenta del ideal de rol.

Respecto a los atributos más destacables que debería tener un asesor pedagógico universitario se identifican:

Atributos de tipo personal

- Capacidad de comunicación: Esta competencia es especialmente destacada por Blejmar (2013) como uno de los requerimientos personales básicos de todo líder.
- Tolerancia a la frustración
- Capacidad propositiva
- Capacidad de trabajo en equipo

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

Atributos de índole académica y/o profesional

- Trayectoria profesional
- Conocimientos y saberes
- *Como cientista de la educación*
- *Sobre la institución universitaria*

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

Finalizando....

El rol del APU aparece definido en un cruce de tensiones.

Por un lado, sus acciones se enmarcan en la tensión reproducción – innovación, como dos visiones acerca de qué es enseñar en la universidad actual, que coexisten en este ámbito. Estas visiones van más allá de las manifestaciones explícitas, atravesando de manera implícita las acciones cotidianas de la gestión, los docentes, y también del APU. Surge entonces el interrogante de si el APU promueve innovaciones o reproduce lo que la institución le asigna.

Por otro lado, estas imágenes enfrentadas se visualizan básicamente en dos tendencias de las prácticas del APU: el APU como gestor y el APU como pedagogo, tal como se observó en el desarrollo de las dimensiones analizadas en las universidades nacionales argentinas.

En ese sentido, cabe preguntarse: ¿Hay una transición del rol del APU cumpliendo tareas predominantemente pedagógicas hacia un rol más ligado a la gestión? ¿Significaría esto una vuelta a un rol de carácter tecnocrático, signado por una lógica eficientista? Por tanto, ¿está ligado a la concepción de la evaluación de la calidad educativa como *accountability*, más que a la de mejorar los procesos formativos?

Una visión más compleja y dinámica de esta cuestión permite trascender la idea más lineal de que cada una de las tendencias se corresponde automáticamente con una de las visiones antes descriptas. De hecho, el énfasis *gestor* o *pedagogo* no supone necesariamente que *el gestor reproduce* y que *el pedagogo innova*. Los APU innovan al gestionar proyectos institucionales cuando los discuten y reorientan en conjunto con los otros actores institucionales. En esta misma línea, podrían reproducir modalidades tradicionales de formación cuando no promueven en los docentes la reflexión sobre las propias prácticas.

En los espacios institucionales puede encontrarse un margen de innovación. Es interesante ver cómo cada APU aprovecha ese margen de movimiento alternativo en sus acciones.

Notas

1. Se trata 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 por María Isabel Da Cunha, por la UNISINOS (Brasil) y por Elisa Lucarelli por la UBA (Argentina).* (Da Cunha y Lucarelli, 2014).

2. Los investigadores fueron: por la UBA, Elisa Lucarelli, Claudia Finkelstein y Viviana Solberg; por la UNT, Alicia Villagra y Nestor Casas; por la UNS, Ana M. Malet; por la Udelar, Mercedes Collazo Sylvia De Bellis, Patricia Perera y Vanessa Sanguinetti (Lucarelli, 2015).

3. En el II Encuentro Nacional de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias realizado por el Equipo UBA y la RedAPU en la Ciudad de Buenos Aires. (Lucarelli y Finkelstein, 2012).

Referencias

- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Barcelona, España: Gedisa.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas
- Blejmar, B. (2013). *En todo liderazgo hay buenos y malos, convivir con estas tensiones es el gran desafío*. Diario El Liberal. Consultado el 05/09/2013 en <http://www.elliberal.com.ar/ampliada.php?ID=105014>
- Bourdieu, P. (1967/1966). Campo Intelectual y Proyecto Creador. En Barbut, M. *Problemas del Estructuralismo*, México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, España: Tusquets.
- Da Cunha, M.I. y Lucarelli, E.A. (orgs.) (2014). *Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico: reconhecendo experiências em universidades iberoamericanas*. Criciúma, SC, Brasil: Ed. UNESCO.
- Da Cunha, M.I. y Leite, D. (1996). *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade*. Campinas, Brasil: Papyrus Editora.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Foucault, M. (2011). *El gobierno de sí y de los otros: Curso del Collège de France (1982-1983)*. Buenos Aires, Argentina: Akal.
- Foucault, M. (1963) *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1983). *La arqueología del saber*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Freud, S. (1970). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Madrid, España: Ballesteros.
- Freud, S. (1978) *Obras completas. Introducción al narcisismo*. Madrid, España: Amorrortu.
- García, M. y Waisbrot, D. (1981). *Pichon Rivière: una vuelta en espiral dialéctica*. Buenos Aires, Argentina: CEA.
- Goffman, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Herrera Gómez, M. y Soriano Miras R. M. (2004). *La teoría de la acción social*. En Erving Goffman. *Papers: Revista de Sociología*. N^o 73, pp. 59-79. Consultado en <http://ddd.uab.es/pub/papers/021202862n73/02102862n73p59.pdf>

Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (1971). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona, España: Labor.

Lucarelli, E. (2001). *La didáctica de nivel superior*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

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

Lucarelli, E. (ed.) (2015) *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (ed.) (2012). *El asesor pedagógico en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila

Moscovici, S. (1984). *Psicología Social*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En Moscovici, S. *Psicología social II*. Barcelona, España: Paidós.

Nepomneschi M (2000). El rol del asesor pedagógico en la Universidad: la búsqueda de un lugar. En Lucarelli, E (coord): *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ovejero Bernal, A. y Pastor Martín, J. (2001). *La dialéctica saber-poder en Michel Foucault: una escuela*. Aula abierta. Oviedo, España. N° 77, pp. 99. Consultado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=45498>

Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Madrid, España: Alianza.

Pichon Rivière (1985). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Romero, R. (1996). *Grupo, objeto y teoría*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.

Sánchez-Barranco Ruiz, A. y Vallejo Orellana, R. (2004). Melanie Klein, una princesa que creó su propio reino. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. Vol. 24, N° 9,1: 117-136. Madrid, España.