

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

LAS ASESORÍAS PEDAGÓGICAS UNIVERSITARIAS: DESAFÍOS DE AYER, HOY... ¿Y SIEMPRE?

UNIVERSITY PEDAGOGICAL CONSULTANCY: A CHALLENGE OF
YESTERDAY, TODAY... AND ALWAYS?

**Rita Lilián Amieva, María Daniela Rainero,
Jimena Vanina Clerici, Carolina Isabel Roldan**

ramieva@ing.unrc.edu.ar
Universidad Nacional de Río Cuarto
República Argentina

Palabras Clave

Asesorías pedagógicas universitarias
Desafíos profesionales
Didáctica universitaria
Trabajo colaborativo
Red

Resumen

Se refieren los retos asumidos y las situaciones trascendidas por las Asesorías Pedagógicas de las facultades de Agronomía y Veterinaria, Ciencias Económicas e Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto en su trabajo con la gestión, con docentes y con estudiantes de esas unidades académicas. A partir de un examen de sus trayectorias y experiencias, las autoras identifican algunas regularidades o invariantes del asesoramiento pedagógico universitario como función de ayuda, asimismo, los aprendizajes construidos sobre el rol y los riesgos que entraña la práctica cuando no se problematiza. Finalmente, se destaca la disposición al diálogo reflexivo y la apertura al trabajo colaborativo en red, como dos estrategias fundamentales para el avance de la profesión y su aporte a la configuración de una didáctica universitaria.

Keywords

University pedagogical consultancy
Professional challenges
University didactics
Collaborative work
Networks

Abstract

University Pedagogical Consultancies refer to the challenges assumed and the situations transcended by the Pedagogical Consultancies of the Agronomy, Veterinary, Economics and Engineering Schools of the National University of Río Cuarto, in their work with teachers and students of these academic schools. By examining the article author's professional careers and experiences, the authors have identified some regularities of university pedagogical consultancy as having a supporting function as well as learning experiences gained from the role and risks involved in practice when it is not problematized. Finally, the emphasis is placed on reflexive dialogue and the openness to network collaborative work as the two fundamental strategies for the university pedagogical consultancy advance and its contribution to the configuration of university didactics.

Introducción

La idea de desafío parece estar fuertemente asociada a la de asesoramiento pedagógico. Se recoge en artículos sobre el tema y también en el programa de los encuentros, desde el I Encuentro Nacional de Prácticas de Asesoramiento Pedagógico en la Universidad (APU), desarrollado en Rosario (UNRC, 2008), hasta el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano organizado por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC, 2017).

En este último encuentro, uno de sus objetivos: “aportar al análisis y reflexión crítica sobre los problemas y nuevos desafíos que atraviesan las prácticas de APU”, ha obrado precisamente como estímulo para que las autoras de este trabajo —asesoras pedagógicas de tres facultades de la UNRC— emprendamos la tarea de reflexionar en torno a los desafíos afrontados en las últimas décadas, y los aprendizajes construidos a partir de los mismos.

En el diccionario de la lengua española, la palabra *desafío* asume por lo menos dos acepciones. Una de ellas refiere a la *acción o efecto de desafiar*; esto es —si tenemos en cuenta algunos de sus sinónimos— a la acción o el efecto que deriva de *retar, provocar, afrontar, incitar, disputar, enfrentarse, plantar cara, insolentarse*. La otra acepción, alude a la *situación difícil o peligrosa con la que alguien se enfrenta* como consecuencia de haber planteado o asumido un desafío.

Todos estos aspectos están presentes en la tarea de las APU¹ DE MODO QUE A ELLOS NOS REFERIMOS EN ESTE ARTÍCULO QUE GIRA EN TORNO A LOS RETOS ASUMIDOS Y A LAS SITUACIONES TRASCENDIDAS EN LOS DISTINTOS MOMENTOS ATRAVESADOS POR LAS ASESORÍAS DE LAS FACULTADES DE AGRONOMÍA Y VETERINARIA (FAYV), de Ciencias Económicas (FCE) y de Ingeniería (FI) en el trabajo con la gestión, con docentes y con estudiantes. Asesorías que en el año 2015 conformaron una red para la participación conjunta en un Proyecto de Investigación e Innovación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado, aprobado y subsidiado por la Secretaría Académica y la Secretaría de Ciencia y **Técnica de la UNRC**².

El trabajo —cuyo propósito principal es compartir las comprensiones logradas sobre el papel constitutivo que tienen los desafíos como retos o dificultades trascendidas, en la configuración del asesoramiento pedagógico— se estructura en tres partes. En la primera, describimos la trayectoria de las APU en la UNRC; lo que nos permite identificar, con la perspectiva que da la distancia temporal, los retos afrontados en cada etapa. A continuación, referimos lo que desde nuestra experiencia son algunos *riesgos* necesarios de trascender en el desarrollo de la función. Seguidamente, nos detenemos a revisar los *aprendizajes construidos* en esta trayectoria. Por último, a modo de conclusión, reflexionamos sobre las maneras en que estos desafíos asumidos o atravesados por las APU contribuyen a la configuración de una *didáctica universitaria*.

Los desafíos como retos para las APU en la UNRC

El asesoramiento pedagógico es una función relativamente nueva en el ámbito universitario. Si bien autores nacionales interesados en la configuración de la pedagogía y la didáctica universitarias —Lucarelli (2000), Menin (2002), Villagra (2011), Souto (2012), Aval de Hevia (2012), entre otros— señalan la década de los 50 como la época en que se crean en el país los primeros departamentos de pedagogía universitaria, y en los años 60 las consultorías y asesorías pedagógicas, es mayormente en la década de los ochenta y tras la dictadura militar de los setenta que estas áreas comienzan a extenderse en las instituciones de educación superior. Luego será en la primera década de este nuevo siglo que las asesorías pedagógicas irrumpirán en mayor número en facultades de ingeniería y de ciencias exactas y naturales como consecuencia de los programas de mejora a partir de los procesos de acreditación de carreras.

No cabe duda que el accionar de estas áreas está atravesado por el contexto socio-cultural, histórico y político y su incidencia en y sus demandas a las instituciones educativas. Los desafíos que enfrentan son, si se quiere, *desafíos de época*. La recuperación de la potencia de lo grupal, el diálogo, la reflexión y la deliberación como aspectos insoslayables de la vida académica e institucional, como ocurre en los ochenta. La discusión sobre la calidad educativa y la formación de profesionales, frente a las exigencias que los organismos internacionales de financiación plantearan en los noventa. En la misma década, y en la primera de este siglo, la jerarquización de la docencia de grado a través de la formación y de proyectos de innovación educativa. En los últimos años, la revisión de las prácticas de enseñanza con vistas al logro de una mayor inclusión educativa, la democratización del conocimiento y la accesibilidad al mismo.

Así, podemos advertir que en distintos momentos y circunstancias, algo es o se convierte en un *desafío* cuando su grado de dificultad nos provoca afrontarlo con decisión, dada la importancia que su superación implica para la consecución de algo superior que está en juego. También, cuando nos confronta con los conocimientos, las fuerzas, habilidades o destrezas que tenemos y ponemos en acción para afrontarlo de manera de conseguir nuestros deseos o metas. Tratándose de educación, los desafíos generalmente consisten en *correr límites*, de modo de *ampliar, abrir, profundizar o incluir*. El asesoramiento pedagógico da cuenta de esto.

¿Cuál es la historia del asesoramiento pedagógico en la UNRC? ¿Vinculado a qué circunstancias y propósitos? Para atender o responder, ¿a qué *desafíos de época*?

En la UNRC, una universidad nueva con casi medio siglo de historia, el asesoramiento pedagógico tiene origen a fines de los ochenta y se afianza a comienzos de este siglo. Examinar sus inicios y revisar las trayectorias y experiencias de cada área en las facultades en las cuales trabajamos, es una tarea que nos moviliza pero también nos fortalece, pues, nos permite identificar algunas regularidades que nos ayudan a comprender el rol y la función del AP, a problematizarlo y avizorar nuevas perspectivas a futuro. Como sostiene Nicastro (2008), la revisión y la problematización posibilitan nuevas miradas, preguntas y relaciones; acciones sumamente necesarias para el AP entendido como *una práctica con pretensión de intervención*.

Las tres áreas tienen prácticamente un mismo origen temporal. En la FAYV la tarea de la Asesoría Pedagógica comienza en la década de los ochenta y continúa en los noventa con eje en la modificación de la curricula y el acompañamiento docente para su implementación.

Un origen similar reconoce el Gabinete de Asesoramiento Pedagógico (GAPI) en la FI creado en 1992, momento en que se modifica la duración de las carreras, se crean las comisiones curriculares y se revisan los planes de estudio con la intención de realizar su permanente seguimiento y evaluación. En la FCE, el Área de Asesoramiento Pedagógico también se crea a inicios de los noventa, más precisamente en 1993, y según la resolución de creación, se genera con la intención de “desarrollar actividades de seguimiento y control de la coherencia de los contenidos de los programas de las asignaturas y de los planes de estudio; y asesorar al decanato y al consejo directivo sobre las cuestiones pedagógicas, modificaciones de planes de estudio”, entre otras funciones.

Las tres asesorías coinciden entonces en un origen ligado a lo curricular, surgen en momentos de reforma de planes de estudio, con una expectativa centrada en la orientación para la implementación de estos planes, y si bien —de acuerdo a tal expectativa— se trabaja con las cátedras, la tarea se realiza particularmente con las instancias de gestión: secretarías académicas, consejo directivos y comisiones curriculares.

Analizada con la perspectiva que da el paso del tiempo, se trata de una época en la que pesan sobre las universidades las exigencias de organismos internacionales que cifran en las reformas curriculares, expectativas de cambio y mayor calidad educativa. Más allá del posicionamiento crítico que se tenga al respecto, algo parece ser evidente: *los estados de disponibilidad* (Fernández, 2000) que significó este tipo de políticas para el APU en la UNRC.

Aunque algunas experimentan interrupciones en su funcionamiento —es la situación de las asesorías de la FAYV durante un par de años y de la FCE durante un período mayor— las tres presentan una trayectoria similar cuando se revisa cómo evolucionaron, esto es, desarrollando qué actividades, participando en qué proyectos, atendiendo qué tipo de problemas. Así, en la primera década de este nuevo siglo las políticas educativas nacionales en articulación con las institucionales, muestran una vez más ser condiciones de posibilidad para la tarea del APU; en esta ocasión, a través de los procesos nacionales (CONEAU) y regionales (MEXA, MERCOSUR) de evaluación y acreditación. Para el área de la FAYV, significará un reconocimiento con mayor estabilidad institucional al convocarse en el 2009, luego de un período de interrupción en su funcionamiento, a una asesora pedagógica para que se ocupe de la organización y conformación del sistema de tutorías docentes y de pares. Tarea similar realiza la asesora pedagógica en la FI aunque en esta facultad el área se ha mantenido en funcionamiento desde su creación.

En este período entonces, las políticas de ingreso, permanencia y egreso instalan o reinstalan la figura del asesor pedagógico, cuyo eje de trabajo se traslada a lo didáctico, a diferencia de los noventa ubicado en lo curricular. Estamos hablando, por supuesto, de énfasis y tendencias marcadas por la institución ya que no significa que en los períodos anteriores el asesoramiento pedagógico-didáctico haya estado ausente. En la UNRC tal tipo de asesoramiento ha sido promovido especialmente desde la Secretaría Académica central a través de las convocatorias de proyectos de innovación e investigación educativa desde el inicio de los noventa con una interrupción entre 1995 y 2004, año en que las convocatorias se retoman y se mantienen hasta el presente. Lo que destacamos, entonces, es que las políticas de ingreso, permanencia y egreso hacen propicio un asesoramiento pedagógico orientado a revisar modalidades de enseñanza y de evaluación, a trabajar con los docentes en la incorporación de *saberes omitidos* (Ezcurra, 2013) o de *estándares ignorados* (Moler, 2006) como es el caso de la lectura y la escritura en la enseñanza de grado; también, a resignificar el rol de las tutorías con vínculos con la docencia universitaria. Cuestiones todas, en las que resulta clave el asesoramiento, al igual que las acciones de formación docente cuya organización o desarrollo también es de competencia de las APU.

A diferencia de las facultades con carreras científicas o tecnológicas en las que la existencia de políticas más activas posibilitó la inserción o reinserción de las APU, en la FCE la asesoría retoma sus actividades en el 2014. Nuevamente es el ingreso a las carreras el eje convocante para la reinstalación del área. Cuestiones sobre cómo concretar los lineamientos institucionales de un ingreso pensado como trayecto de la formación de grado, sus relaciones con el primer año universitario, la revisión de las concepciones y de prácticas de los docentes sobre las formas de enseñar y de evaluar, serán algunos aspectos asignados a la tarea del asesor pedagógico.

Indudablemente a partir de 2005 se inicia un período en que con mayor intensidad las APU participan en el ingreso, sea por expresa decisión de la gestión académica de cada facultad para acompañar las acciones de mejora previstas a partir de las acreditaciones; o bien, por demandas de la Secretaría Académica central para el desarrollo de los nuevos lineamientos institucionales sobre el ingreso a la UNRC. En el siguiente gráfico hemos intentado sintetizar la trayectoria de las APU en la UNRC destacando lo que, desde nuestra perspectiva, han sido los principales desafíos afrontados.

Cuadro. Los desafíos en la trayectoria de las APU-UNRC

Período	Temática	Desafíos
2017 2016 2015 2014 2013 2012 2011 2010 2009 2008	APU y proyectos de mejora	- Invitar a los docentes a revisar su relación con el saber pedagógico-didáctico: valoración, formación e integración significativa para comprender, fundamentar y proyectar acciones. - Estimular la autonomía y el poder instituyente de los docentes a través de la discusión y las interpretaciones de sentido de políticas nacionales e institucionales. - Promover la discusión de concepciones sobre el ingreso a la universidad y su relación con las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. - Explorar las relaciones entre docencia y tutoría.
2007 2006 2005 2004 2003 2002 2001	APU y procesos de acreditación	- Participar en la elaboración de diagnósticos que signifiquen un conocimiento genuino de la institución, logrando la articulación de criterios éticos, estratégicos y críticos. - Promover procesos reflexivos que ayuden a identificar obstáculos y posibilidades de mejora institucional.
2000 1999 1998 1997 1996 1995 1994 1993 1992 1991 1990	APU y cambio curricular	- Establecer un diálogo con saberes y prácticas ligados a diferentes campos de conocimiento y con racionalidades distintas de las ciencias humanas y sociales. - Actualizar el sentido y revisar el propósito de tareas académicas cotidianas (abordadas por lo general con una lógica administrativa). - Problematizar la definición del "medio" y sus demandas en función de los cuales se piensan los cambios curriculares.

Los consignados en el cuadro no agotan todos los desafíos afrontados desde el espacio y la tarea del asesoramiento pedagógico a lo largo de estos años, asumimos, pues, que la distancia ha intervenido en este recorte parcial de lo vivido como *retos*. Sin embargo, no deja de asombrarnos la vigencia de estos desafíos en el presente. Lo que nos conduce a pensar que aunque epocales, también son constitutivos de la profesión y que se relacionan con la manera como se concibe la docencia universitaria y los conocimientos necesarios para desarrollarla.

Los desafíos como *riesgos*. Las dificultades trascendidas por las APU-UNRC

Como toda actividad, el desarrollo del asesoramiento pedagógico no está exento de dificultades y *riesgos*; producto, muchas veces, de no tener la necesaria perspectiva para apreciar las implicancias que pueden tener algunas representaciones, expectativas, demandas o prácticas sobre la función, y de no lograr articular una acción oportuna para evitar contingencias que comprometan la relación y la intervención de asesoramiento.

En la soledad del desempeño de la función, el encuadre asumido cumple con volver a ubicarnos en el marco de los principios éticos, teóricos y metodológicos que hemos adoptado para que regule nuestra tarea y relaciones³. No obstante, el diálogo, la conversación y el intercambio con otros colegas en similar situación, tienen un plus: nos permite tomar esas representaciones, expectativas, demandas, prácticas y situaciones como objeto de reflexión; examinar desde el pensar y el sentir lo que está en juego; deliberar sobre los encuadres, tensionarlos, flexibilizarlos e imaginar posibles cursos de acción⁴. Los siguientes son, precisamente, algunos desafíos experimentados como dificultades trascendidas, identificados y formulados como tales a partir de la reflexión grupal de las asesoras.

La representación del asesor pedagógico como especialista o experto que prescribe qué y cómo hacer

Es probable que en mayor o menor medida, todo asesor pedagógico haya experimentado esta situación. Lo riesgoso de esta representación es la delegación de responsabilidad por parte de los asesorados en la figura del asesor, pues, entraña la dificultad para comprometerse con procesos de reflexión y revisión personal e institucional necesarios para que tenga lugar el cambio.

Darse cuenta a tiempo de esta expectativa y no responder a ella implica trabajar la propia omnipotencia. Y también, la necesidad de un reconocimiento que no se obtendrá nunca porque, como dice Fernández (2000), se trata de una misión imposible que conduce a una descalificación de la función y del saber pedagógico.

En nuestra experiencia, cada una ha debido afrontar esta situación y reconocer cuándo se acude al asesor en busca de legitimación y aprobación de una opción que no se está dispuesto a considerar; o cuándo la ayuda y la colaboración se transforman en dependencia. En ambos casos, se trata de emprender el sensible y arduo trabajo basado en el diálogo para co-construir con los otros tanto la demanda como su implicación e involucramiento en la resolución del problema.

El asesoramiento como práctica unipersonal y confinada al espacio de la facultad donde se desarrolla

Práctica que entraña el riesgo del asesor para apreciar las particularidades del APU desde una perspectiva que las ve como idiosincráticas, esto es, atinentes a su carácter, y no como rasgos negativos.

Algunas de esas particularidades conciernen al desenvolvimiento de una función de apoyo, acompañamiento y orientación a profesionales de distintas disciplinas para su desarrollo profesional en la docencia; función que implica ocuparse de un conocimiento —el pedagógico-didáctico— en un medio que tradicionalmente ha tendido a relegarlo o a negarlo; función convocada por lo general en procesos de cambio con diferentes expectativas no necesariamente vinculadas a la mejora y la transformación.

Estas características idiosincráticas de la función se viven como negativas cuando obliteramos la historia y las características propias del contexto en el que desarrollamos nuestra práctica: la universidad, ámbito en el que las disciplinas —como ha sido destacado por investigadores como Clark (1991) y Becher (1993)— tiende a ser la fuerza dominante de la vida laboral de los académicos y el eje en torno al cual éstos tejen sus compromisos fundamentales.

También, cuando privamos a nuestra práctica de la sinergia de perspectivas, experiencias y vivencias aportadas por otros colegas; sinergia que opera por lo menos en dos direcciones: por un lado, mitigando los sentimientos de desamparo e impotencia que vive un asesor pedagógico en un ámbito en el que la tradición académica y la no obligatoriedad de la formación pedagógica hacen percibir como irrelevante todo conocimiento didáctico y pedagógico (Villagra, 2011); por otro, abriendo la posibilidad de diseñar y desarrollar acciones de intervención y formación más ambiciosas transformando las inquietudes personales de algunos docentes en proyectos institucionales⁵.

El asesoramiento y una demanda de cambio basada en lo productivo más que en lo constructivo

La literatura sobre el tema enfatiza las relaciones entre asesoramiento pedagógico e innovaciones, relaciones que en cierto modo podemos constatar cuando examinamos en qué momentos y asociadas a qué circunstancias se han creado las distintas APU en la UNRC.

La idea de que el asesoramiento tiene que ver con procesos de cambio y mejora conduce a ver al asesor como *animador, promotor, orientador, guía, gestor*. Sin embargo, se impone al respecto la cautela.

Por lo general, los docentes se hallan entre el imperativo y la invitación al cambio como consecuencia de la implementación de políticas educativas y convocatorias académicas nacionales o institucionales. En este contexto, no todo cambio es libremente deseado o elegido, no se aprecia su necesidad u oportunidad, o no se comparten sus presupuestos, objetivos y estrategias. Por otra parte, contradiciendo a la idea de cuán poco permeable al cambio resultan las instituciones educativas, se advierte su obsesión o fetichización, nos encontramos entonces con “cambios que se crean en la ficción retórica de su propio argumento” (Skliar, 2007, p. 133).

Así, hay cambios que son más *productivos* que *constructivos*, cambios que se miden, se cuentan, se muestran, aunque muchas veces basados en la fragilidad de lo que las modas pedagógicas mandan o las políticas decretan.

Consideramos que el carácter *constructivo* del cambio es promovido cuando el asesor, orienta su trabajo por figuras como las de *co-pensador, colaborador o amigo crítico* (Amieva y Clérice, 2013), figuras que comparten el sentido subyacente en la etimología del término asesor y que refiere una presencia y una ayuda basadas en una relación de colaboración y de confianza.

Desde los estudios sobre *el pensamiento del profesor*, ha quedado claro que la mejora y la modificación de las prácticas no pueden tener lugar al margen del examen de las perspectivas, creencias o teorías de los docentes. El cambio constructivo que intenta generar el asesor, supone la laboriosa y lenta tarea de deconstrucción de estas perspectivas, creencias o teorías, tarea que de no llevarse a cabo, compromete la mejora que solo proviene de cambios genuinos.

El asesoramiento concebido como mero instrumento en la ejecución de programas institucionales

Vinculado a procesos de cambio, no siempre se concibe al asesoramiento para reflexionar sobre la necesidad, la pertinencia y el sentido de los mismos. Por el contrario, a veces se cifra la expectativa de que colabore en *bajar, poner en marcha, ejecutar*, programas nacionales o institucionales sin mediar procesos reflexivos y deliberativos.

El riesgo de no correrse de esta posición netamente instrumental implica anular la posibilidad de un trabajo participativo y colaborativo, sobre todo, con docentes y estudiantes. Implica también, abonar la idea de que el cambio tiene una única dirección, que se impone y no se construye.

Sin embargo, desde el asesoramiento pedagógico es posible apelar a nuevas metáforas que contemplen la autonomía y el poder instituyente de los docentes en la discusión y resignificación de las políticas y propuestas de cambio. El asesoramiento se enfrenta así, al reto de acompañar a estos actores en la elaboración de *traducciones de sentido* a través de las cuales puedan imprimirle un sello particular a lo prescripto incorporando el bagaje de sus variadas experiencias profesionales y personales y también, las características de la institución a la que pertenecen.

Los aprendizajes contruidos sobre el asesoramiento pedagógico

De toda trayectoria que se revisa, siempre es posible encontrar regularidades y singularidades, identificar el resultado de las acciones desarrolladas, hacer consciente las creencias o ideas en las que hemos basado esas acciones, y registrar la influencia del contexto y el sistema en nuestro pensar y hacer profesional. En definitiva: *aprender*.

Este aprendizaje se vuelve tanto más potente cuando se encuentra mediado por el diálogo reflexivo con otros. Diálogo basado por cierto en la experiencia subjetiva, pero también en las características objetivas de la profesión y que nos ha permitido hacer una suerte de inventario de lo aprendido a lo largo de estos años en el trabajo con distintos actores y en diferentes momentos y situaciones. ¿Cuáles son algunos de esos aprendizajes?

Que *la tarea de asesoramiento está atravesada por políticas educativas nacionales y académicas institucionales con influencia en su trayectoria y su contenido*, y que requieren del asesor, el desarrollo de un inusitado equilibrio en la articulación de un actuar estratégico y crítico.

Que es imprescindible conocer y comprender la cultura profesional para entablar una *conversación de ayuda* con los docentes. Ayuda que resulta ser mutua, pues, a través de la conversación los asesorados (gestión, docentes, estudiantes) informan al asesor cuáles son las situaciones o problemas de su interés y sus concepciones o percepciones sobre los mismos; a la vez que el asesor aporta elementos (interrogantes, información, tareas) orientados a ampliar o fundamentar interpretaciones o estrategias.

Que planteado como una relación de ayuda, *el asesoramiento pedagógico requiere siempre de la habilitación de las instancias o de los actores con quienes trabaja*: de la gestión, en el trabajo sobre problemas considerados institucionales, como es el caso del ingreso o la revisión, el seguimiento y la evaluación de planes de estudio; de los docentes, cuando el trabajo se basa en la consideración de los problemas de interés de las cátedras; de los estudiantes, cuando éstos acuden en busca de ayuda para revisar elecciones, considerar decisiones, atender dificultades que surgen en el cursado de la carrera.

Que la apertura y el reconocimiento por parte de estos distintos actores marca, para el asesoramiento, una *forma de intervención distinta*: convocado por la gestión, la intervención del asesor pedagógico tiende a sostenerse en el tiempo; convocado por el interés particular de los docentes o de los estudiantes, la intervención del asesor tiende a ser más puntual y episódica o discontinua.

Que influenciadas por un hacer particular predominante en función de las demandas, las necesidades y las oportunidades del momento, las APU-UNRC han experimentado por lo menos cuatro *formas de ser asesor pedagógico*: el *asesor como apoyo y orientación* a las inquietudes de mejora e innovación de los equipos de gestión y los docentes; el *asesor como sistematizador de información* sobre diversos aspectos institucionales vinculados con la enseñanza y el aprendizaje; el *asesor como sugeridor de líneas académicas* a partir de un diagnóstico posibilitado por su trabajo habitual con los docentes y el desarrollo de una visión de conjunto de la institución; y el *asesor como coordinador en el desarrollo de proyectos de innovación e investigación* sobre temas no abordados por la gestión o los docentes desde las cátedras aunque en colaboración con éstos.

Estos aprendizajes tienen, desde luego, la marca de lo provisorio, se encuentran abiertos a la experiencia que somos capaces de capitalizar con el tiempo. Con todo, podemos advertir cómo el asesoramiento pedagógico se va configurando como un sistema conformado por diversos elementos —las políticas educativas y académicas que sirven de encuadre a la tarea cotidiana; la cultura institucional con sus tradiciones, valores y normas; la cultura disciplinar y profesional de los docentes con quienes trabajamos; las características socioculturales de las nuevas generaciones que ingresan a la universidad; entre otros— cuyas relaciones requieren del trabajo atento del asesor para que se traduzcan en prácticas de intervención oportunas y consistentes.

Consideraciones finales

Este escrito nos ha permitido *des-andar*, desde la reflexión compartida, el camino recorrido por las asesorías pedagógicas de tres facultades de la UNRC, dándonos la posibilidad de reconocer los retos y riesgos afrontados y comprender su importancia en la configuración de este espacio de trabajo. Por ello podemos afirmar que las regularidades y singularidades advertidas en nuestras trayectorias y experiencias, como asimismo la concienciación de las dificultades trascendidas y los aprendizajes contruidos, no hubieran sido posibles sin el encuentro y el diálogo facilitado por la red que hemos conformado.

Resulta difícil pensar que una práctica local y situada —tal la característica del asesoramiento pedagógico— sea susceptible de conocimiento, al menos desde la perspectiva y los cánones de una epistemología dominante. Esta dificultad suele tener implicancias en la percepción y valoración de quienes desarrollamos una práctica con estas características. Por ello, ocupándonos de una práctica como la descrita, **¿en qué radica la profesionalidad de los asesores pedagógicos?**, ¿es lícito que se tenga la expectativa de que contribuyan a configurar el campo de una didáctica universitaria?

Consideramos que la profesionalidad del asesor pedagógico se inscribe fundamentalmente en un espacio de relaciones intersubjetivas que procura facilitar la promoción de cambios en contextos muchas veces inciertos, los cuales requieren de un posicionamiento flexible y atento a lo emergente.

La condición de profesional depende, por cierto, del conjunto de conocimientos y competencias que nos ha aportado la formación y que ponemos en acción de manera tan pertinente y rigurosa toda vez que la situación nos lo exige. Pero también de la *sabiduría práctica* que seamos capaces de desarrollar en nuestro encuentro con situaciones, actores y actividades tan diversas. Sabiduría práctica que exige dosis importantes de juicio e interpretación profesional; la osadía de intentar convergencias teóricas y metodológicas tras la búsqueda de mejores comprensiones e intervenciones; el ejercicio de una visión sistémica para afrontar la complejidad; el respeto a la intuición; la tolerancia frente al caos y el conflicto con la certeza de que existe un orden implicado; la confianza en imágenes, metáforas y relatos para captar lo inasible.

Se trata, por lo tanto, de una profesionalidad concebida como un proceso dinámico y de construcción permanente, y basada en el ejercicio de una autonomía y una capacidad reflexiva y crítica, que al menos desde la perspectiva de algunos actores y contextos, parecerían no corresponderles a una *profesión de ayuda*.

Pero es precisamente el ejercicio de esta autonomía y capacidad reflexiva y crítica que hace lícita la expectativa de que los asesores contribuyamos a la configuración de una didáctica universitaria. Sin ellas, el *hacer* no fructificaría en *experiencia*; y ésta, no tendría la oportunidad de generar *conocimiento*. Esto lo hemos vivenciado en los encuentros de la red, en los tiempos creados para el diálogo, de los que han emergido muchas comprensiones sobre nuestra tarea.

La configuración de una didáctica universitaria no es tarea de un único profesional o especialista; sin embargo, por su posición y tarea, en el encuentro cotidiano con diversos actores, el asesor pedagógico se halla en un lugar privilegiado para vislumbrar los temas y problemas que han de formar parte de tal didáctica. También, para rescatar —como sugiere Zabalza (2011)— lo que la didáctica tiene de próximo y de práctico; rescatarla asimismo, como una dimensión sustantiva de la actividad docente planteándola como objeto de análisis y reflexión en las innovaciones que los profesores desarrollan.

En el marco de políticas académicas preocupadas por la inclusión educativa, el asesoramiento pedagógico tiene para aportar a la didáctica el trabajo colaborativo con los docentes de donde pueden derivarse conocimientos, criterios y estrategias que nos acerquen a una *buena enseñanza*, entendida ésta en sentido ético y epistemológico.

Podríamos decir que este es, quizás, uno de los mayores desafíos del asesoramiento pedagógico en la actualidad ¿pero acaso no es un desafío de siempre?, ¿una nota o rasgo constitutivo del asesoramiento? Dicho esto nos surge el temor de enfrentar un desafío demasiado grande. Pero los desafíos nos conducen a medir nuestras fuerzas o recursos, a hacer acopio de los mismos y a crearlos, si es necesario. Nos confrontan con aquello que nos interesa y queremos, con lo que sabemos y podemos. En definitiva, con lo que somos, pues, ¿acaso no valoramos nuestra identidad y autonomía por las metas perseguidas o las situaciones atravesadas?

Notas

1. En el artículo usaremos la sigla APU para referirnos a las *asesorías* o al *asesoramiento* pedagógico universitario como ámbito o función entendidos en sentido general. Cuando aludamos al rol o al área particular de trabajo, los mencionaremos respectivamente como *asesor* y *asesoría*.
2. Se trata del proyecto PIIMEG II- REDES (Convocatoria 2013-2014) *Asesorías pedagógicas y formación de grado: aportes para favorecer el egreso*. La red estaba integrada por tres nodos cada uno de los cuales abordaba la problemática del egreso desde un aspecto particular y más urgente de tratar en cada unidad académica: el trabajo final de grado, en la FAYV; las tareas de escritura en el ciclo superior de la formación, en la FI; y la evaluación de los aprendizajes, en la FCE.
3. Nicastro y Andreozzi (2006), refiriéndose al papel del encuadre como un rasgo central del asesoramiento pedagógico en tanto práctica social, lo definen como “un conjunto de constantes e invariantes que regulan, contienen, informan, en el sentido de dar forma, la marcha de todo lo que acontece en el campo del asesoramiento. Estas constantes o invariantes aparecen bajo la forma de un abanico muy diversificado de estipulaciones que, en tanto fijan el margen de lo permitido y lo prohibido, lo deseable y lo posible, establecen un marco de acuerdo, un contrato más o menos explícito entre asesor y asesorado” (p. 73).
4. Cabe mencionar al respecto, el trabajo pionero del grupo de la profesora Lucarelli con el Seminario de posgrado *El rol del asesor pedagógico en la universidad* en los años 1994 y 1995 en la Universidad de Buenos Aires, orientado por “el objetivo general de reflexionar sobre las características del rol del asesor pedagógico en la institución universitaria” (Lucarelli, 2000, p. 28).
5. Como es el caso del Proyecto PIIMEG II – Redes (Convocatoria 2015-2017) *Voces diversas y un problema común: la evaluación de los aprendizajes en la universidad. Un encuentro reflexivo entre asesores pedagógicos y docentes*.

Referencias

- Amieva, R. y Clérici, J. (2013) El papel del asesor pedagógico en las innovaciones educativas en Ingeniería. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, Año 2, N° 4, pp.29-46.
- Aval de Hevia, I. (2012) Desafíos actuales y propuestas del asesor pedagógico universitario. En Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (Editoras), *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 77-81.
- Becher, T. (1993) Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Revista Pensamiento Universitario*, Año 1, N° 1, 1993, pp.56-77. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/36210433/PENSAMIENTO-UNIVERSITARIO-01#>
- Clark, B. (1991) *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana-Azapotzalco.
- Ezcurra, A. Ma. (2013) *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional General Sarmiento.
- Fernández, L. (2000) Prólogo en Lucarelli, E. (Comp.), *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación* (pp. 11-19). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lucarelli, E. (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lucarelli, E. (2015) *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Menin, O. (2002) *Pedagogía y universidad. Currículum, didáctica y evaluación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Moler, E. (2006) Procesos de acreditación en las carreras de Ingeniería ¿Mejoramiento en la calidad o adaptación a las normativas? CONEAU: Serie Estudios, N° 5. Disponible en: <http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/estudios/Moler.pdf> [Consulta realizada en marzo de 2015]
- Nicastro, S. (2008) Asesoramiento pedagógico institucional: una mirada sobre los encuadres de intervención. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART8.pdf>
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2006) *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Skliar, C. (2007) *La educación (que es) del otro. Argumentos y desiertos de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires, Argentina. Noveduc.
- Souto, M. (2012) Una experiencia en torno a la asesoría pedagógica como objeto de reflexión en el tiempo. En Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (Editoras), *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila, pp. 56-66.
- Villagra, M. A. (2011) La didáctica universitaria o los avatares en la búsqueda de un lugar. *Revista de educación*, Año 2 N° 3, pp. 29-48.
- Zabalza Beraza, M. (2011) Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, Brasil. V. 29, N° 2, 387-416.