

PSICOPEDAGOGÍA Y FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD: RECORRIDOS, CONTEXTOS Y DESAFÍOS

Mónica Astudillo
mastudillo@hum.unrc.edu.ar
Universidad Nacional de Río Cuarto
República Argentina

La formación de asesores pedagógicos y el cambio docente en la universidad: contribuciones de la pedagogía universitaria

La actividad docente y en particular la enseñanza en la universidad vienen siendo objeto de múltiples análisis y reflexiones en el campo de la pedagogía y la didáctica universitarias (Astudillo, 2003; Lucarelli, 2009; Pozo y Monereo, 2003; Pozo, 2010; Zabalza, 2009). El lugar estratégico de la universidad para nuestra sociedad -en particular de la universidad pública-, en tanto institución formadora de las nuevas generaciones de científicos y profesionales, convoca a la reflexión crítica sobre sus fines y formas de trabajo al interior de la cultura universitaria, el sentido de la docencia y el protagonismo de los profesores (Lucarelli, 2009).

En este contexto es de destacar el desarrollo que viene registrando el campo disciplinar de la pedagogía universitaria. Mucho de ello se debe a la incorporación de profesionales de la educación en áreas, proyectos y programas destinados a brindar asesoramiento y formación docente en el contexto de las universidades públicas.

Nuestra propia experiencia de veinticinco años en el campo del asesoramiento pedagógico, la investigación educativa y el ejercicio de la docencia en pedagogía universitaria nos han permitido advertir la importancia estratégica de colocar a la *reflexión sobre la propia práctica* como eje estructurante de la formación, tanto de docentes como de asesores. Esta responsabilidad directa en la formación universitaria de futuros asesores pedagógicos nos interpela fuertemente en el sentido de preguntarnos: ¿qué conocimientos y competencias estamos enseñando?, ¿ponemos a nuestros estudiantes en contacto con problemas auténticos y les ayudamos a pensar su actuación profesional futura de un modo estratégico y fundamentado?

Estas ideas se vinculan fuertemente con otras preocupaciones que animan el debate en el campo psicopedagógico: ¿qué tipo de profesional es necesario formar?; ¿qué conocimientos teóricos y prácticos se requieren?; ¿qué lugar y sentido cobran los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad de cara a la actuación en contextos socio-educativos cada vez más complejos y cambiantes?

A estas legítimas preocupaciones, que bien podemos convertir en objetivos a asumir, se contraponen condicionantes como, por ejemplo: que los planes y programas de estudios sufren la *tiranía* de tiempos siempre escasos, que hay contenidos relevantes que sobrepasan las posibilidades de abordarlos en los tiempos de un curso lectivo y actividades de mayor interés y potencialidad cognitiva que requieren de unas condiciones que muchas veces exceden a la logística didáctica mejor pensada.

Sin embargo y sin minimizar las restricciones descriptas creemos que hay ciertas concepciones y dispositivos a los que podemos apelar para recrear situaciones de enseñanza con un mayor potencial formador para nuestros estudiantes, promoviendo reflexión crítica y toma de posición fundamentada respecto a intervenciones psicopedagógicas en escenarios reales. Son principios y estrategias que nos ayudan a pensar actuaciones profesionales y contextos educativos en la complejidad de sus manifestaciones y, lo que es muy importante, desde una mirada lo más integradora, sensible y abierta posible.

En tal sentido, vale tener en cuenta que la intervención psicopedagógica, tal como sostiene Moyetta, Valle y Jakob (2006) "...no se reduce a un conocimiento técnico o instrumental, de carácter aplicacionista sino que involucra actuaciones críticas, estratégicas y reflexivas". Por lo tanto, deberíamos formar a nuestros alumnos en el desarrollo de la creatividad, de la capacidad

autónoma y responsable de combinar conocimientos y habilidades, con intuición y fundamento profesional. En el tema que nos ocupa, se trata de pensar la formación y práctica asesora como capacidad de leer e interpretar adecuadamente la complejidad e incertidumbre que nos plantean los problemas profesionales.

Al respecto, vale recordar algunas características del pensamiento complejo que guardan estrecha relación con las prácticas de asesoramiento que alentamos (Morin, Ciurana y Motta en Solé, 2005):

- la complejidad se trata de una forma de ver al mundo, de identificar los problemas y de abordar las soluciones; es un problema de pensamiento y de paradigma, que no se reduce a lo puramente cuantitativo, técnico o científico
- convive con la incertidumbre, reconoce la vaguedad y la imprecisión, y por lo tanto resulta más potente al partir de la conciencia del conocimiento y sus límites
- el pensamiento complejo no es completo pero es integrador y multidimensional, por lo que toda especialización disciplinar debería conducirnos a la mejor comprensión de una realidad compleja
- reconoce dos tipos de ignorancia: la del que no sabe y quiere aprender y -la más peligrosa- que es la del que cree que el conocimiento es lineal, acumulativo y por lo tanto ignora que todo conocimiento trae nuevas zonas de sombra.
- implica asumir una actitud ética y de compromiso con las consecuencias de nuestras decisiones, al hacer conscientes los alcances y límites de la ciencia

Pensar en estas características nos permite extraer orientaciones valiosas para la formación en el campo. Y en tal sentido, creemos que la propuesta que llevamos adelante en la asignatura Pedagogía Universitaria -del último año de la Licenciatura en Psicopedagogía- aporta a la formación desde una perspectiva global, compleja, fundamentada y crítica. Aún cuando las intervenciones que luego puedan realizar los profesionales se limiten, por diversos condicionamientos a algunos aspectos de la compleja realidad, entendemos que el enfoque propuesto habilita mejor para la toma de decisiones pertinentes y con potencial para transformar positivamente la realidad.

Los contenidos de la asignatura se centran, por un lado, en el marco conceptual y metodológico que sustenta la acción profesional referida al asesoramiento pedagógico en la universidad y, por otro lado, en el marco de la enseñanza para la comprensión, que apunta a promover procesos de aprendizaje para que los alumnos puedan pensar y actuar con flexibilidad a partir del saber construido.

El eje estructurante de los contenidos y actividades lo constituye la reflexión sobre la práctica profesional, vinculada a las tareas que -en términos generales- se espera que desarrolle un *asesor pedagógico* en la universidad. El hilo conductor que atraviesa el programa de la materia se plantea a modo de un interrogante general: *¿Qué necesita saber y saber hacer un asesor pedagógico en la universidad?*

Como aproximación a este interrogante central se proponen tres cuestiones para cada una de las unidades del programa y que articulan los contenidos seleccionados:

- ¿cómo se concibe y desarrolla el asesoramiento pedagógico en la universidad?
- ¿cómo se aborda la formación docente de los profesores universitarios?
- ¿cómo se configura el asesoramiento pedagógico y la formación docente en relación a problemáticas universitarias actuales: ingreso y alfabetización académica, motivación y aprendizaje de los estudiantes universitarios y desarrollo de innovaciones pedagógicas?

Estas preguntas, junto a otras que puedan surgir de las interacciones durante el curso de la asignatura, nos permiten abordar distintos aspectos de la tarea del asesor pedagógico en la universidad.

Las actividades de enseñanza y aprendizaje se conciben, en este marco, como momentos abiertos y recursivos, que tienen en cuenta las características de los estudiantes y las metas de comprensión propuestas en el programa:

- *Inicio*: los estudiantes recuperan las concepciones personales y representaciones múltiples sobre el asesoramiento pedagógico en la universidad. Ej.: a través de dibujos, relatos metáforas, anticipaciones, etc.
- *Metarreflexión*: explicitan y argumentan ideas, se discuten y ponen a consideración frente a tareas individuales y/o colectivas. Ej.: revisiones, tomas de conciencia, etc.
- *Análisis*: comparan diferentes perspectivas teóricas, datos e investigaciones. Ej.: lectura analítica de materiales bibliográficos y experiencias de asesoramiento pedagógico. Entrevistas a diversos actores universitarios.
- *Discusión*: argumentan críticamente, toman posición frente a un tema de modo colectivo y/o individual. Ej.: exposiciones grupales; paneles con especialistas invitados.
- *Síntesis*: delimitan criterios y estrategias generales de intervención psicopedagógica en la universidad. Ej.: instancias de evaluación, tareas de escritura, elaboraciones conceptuales y metodológicas.
- *Transferencia*: intentan nuevos modos de plantear, analizar, optar por el problema o tema abordado. Interpretan situaciones y anticipan resultados (auto y heteroevaluación). Ej.: elaboran propuestas de asesoramiento pedagógico en la universidad en relación a problemáticas identificadas previamente.

En la selección de dichas actividades se procura cumplir con dos grandes criterios de potencialidad didáctica, uno referido a la *dimensión interactivo-cognoscitiva*, es decir, a la construcción dialógica de los conocimientos y el otro, referido a la *dimensión de contextualización y transferencia* de los aprendizajes; en este caso, ligados al futuro campo ocupacional, con tareas que posibiliten un conocimiento *en y sobre el contexto* de las problemáticas de la universidad y del trabajo profesional en este ámbito. En tal sentido, buscamos en nuestros estudiantes generar interrogantes, identificar problemas y ámbitos de actuación, interpelar saberes y teorías disponibles, analizar experiencias y proponer acciones profesionales creativas y fundamentadas.

Desde este enfoque creemos que la pedagogía universitaria puede operar como un espacio curricular favorecedor de la articulación teoría-práctica para el desempeño de los futuros profesionales, dando continuidad y especificidad a los conocimientos y capacidades que ya se vienen trabajando en asignaturas previas. En tal sentido, aquí se afianza la idea del asesoramiento como una práctica de ayuda y colaboración, de intercambio y análisis de prácticas educativas en la universidad, que implica el laborioso trabajo de construir puentes, relaciones de confianza y conocimiento con diversos actores institucionales.

Por otra parte, al abordar la tarea de asesoramiento pedagógico como una tanto práctica socio-educativa situada, se analizan diversas tensiones, dilemas y condiciones institucionales que la atraviesan. Pero también se reconoce que, por su naturaleza y propósitos, también resulta *estructurante* de un nuevo campo de relaciones y posiciones y se inscribe en un marco crítico y transformador, puede tener un papel relevante en la construcción de nuevos escenarios universitarios, potencialmente más ricos y superadores.

A modo de ilustración en el cuadro que sigue presentamos la red conceptual que articula los contenidos de la asignatura.

Cuadro 1. Red conceptual de Pedagogía Universitaria



A los fines que nos interesan en este trabajo, examinaremos a continuación el desafío que nos plantea la formación pedagógica de los profesores universitarios, articulada a procesos de reflexión sobre la práctica e innovación en la universidad. Un aspecto insoslayable en este punto es comprender la naturaleza de la profesión docente, algunos de los rasgos instituidos que la definen así como también las zonas más borrosas y diluidas de *modos de ser y estar en la docencia*, que en muchos casos emergen como correlatos prometedores de nuevos escenarios de pensamiento, formación y acción docente. O, en otros casos, por el contrario, son como retazos de imágenes ligadas a representaciones en retirada.

Conocer para intervenir: notas sobre la profesión docente en la universidad y el papel de la reflexión

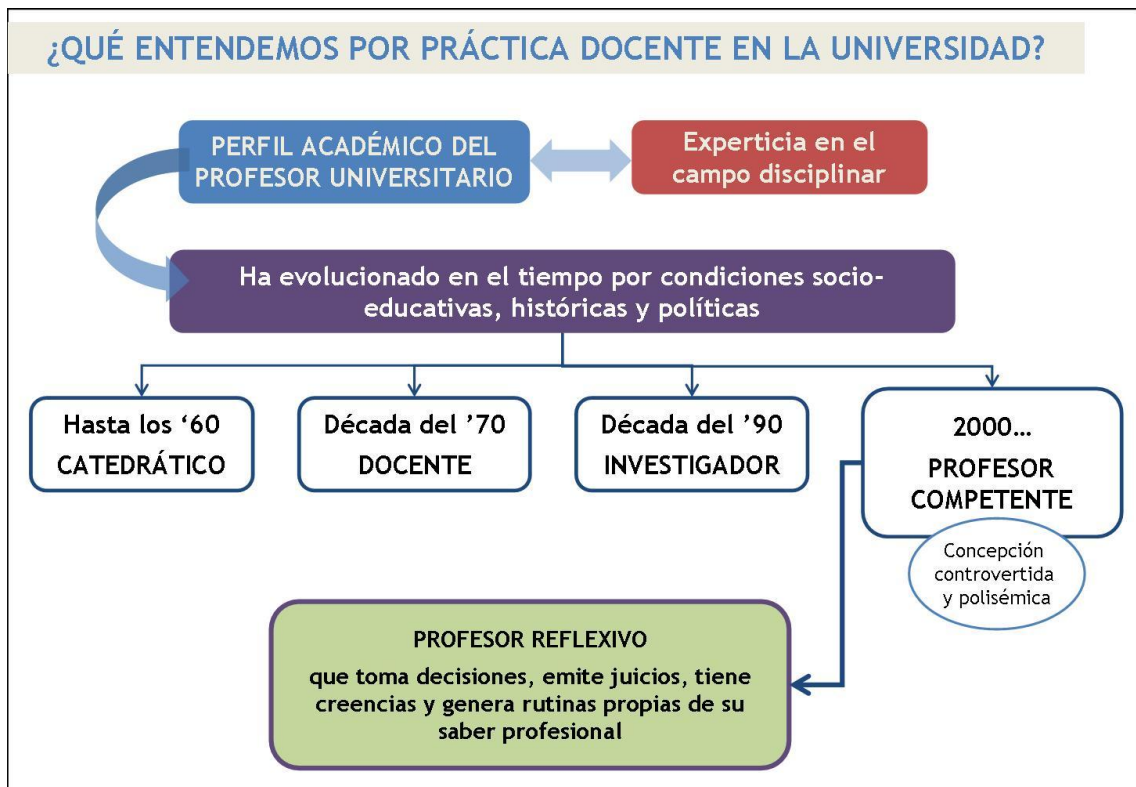
¿Qué caracteriza la identidad del docente universitario hoy? Zabalza (2009:69) señala que ser profesor universitario es vivir y practicar una profesión especializada que requiere de ciertas competencias específicas, partiendo de reconocer a la enseñanza como "una actividad compleja, en parte artística y en parte científica". Es un agente de la cultura y un intelectual público que participa -en mayor o menor grado- en procesos multifacéticos y diversos que corresponden a la docencia, la investigación, la extensión y la gestión de proyectos.

Uno de los rasgos fuertes que determinan el perfil del docente universitario lo constituye la experticia en el dominio de un determinado campo disciplinar a partir del cual se construye lo que podríamos llamar el *perfil académico del profesor universitario*. Como bien ilustra Martín (2009:205), esta concepción en su expresión más ortodoxa podría resumirse en una premisa básica: "los docentes universitarios son expertos en su materia y cada uno sabe lo que debe

impartir". Los *profesores expertos* transmiten ese saber a las nuevas generaciones y eso es lo que legitima y justifica su presencia en la universidad. En la línea que argumenta Martín (2009) esta idea guarda estrecha vinculación con entender a la universidad como un ámbito selectivo más que inclusivo y orientado primordialmente a la formación de profesionales competentes según las necesidades laborales, que determina o requiere el *mercado*.

Desde una perspectiva socio-histórica (Ezcurra, 1990; Galaz, Padilla, Gil y Sevilla, 2008) advertimos que en nuestro país como en otros de Latinoamérica, se han ido produciendo cambios en la conformación del rol de los profesores universitarios como académicos, ligados a ciertas condiciones políticas, sociales y económicas preponderantes en cada etapa, como puede verse en el cuadro 2.

Cuadro 2. Perfiles del docente universitario



Situándonos no muy lejos en el tiempo, hasta los años setenta, la figura del profesor universitario se asociaba a la de un *catedrático*, un profesional con fuerte prestigio en su campo que dedicaba *algunas horas a dictar clases* sobre temas de su especialidad. A partir de esa década, como consecuencia de la expansión de la matrícula se plantea la necesidad de incorporar más profesionales a la docencia universitaria, a la vez que crece un nuevo espacio de producción intelectual que tiene como destinatarios a este colectivo profesional en expansión.

De esta forma, se fue consolidando la figura del académico como *docente*, es decir alguien que dedica buena parte de su tiempo al trabajo en la universidad. Es una etapa caracterizada por el aumento significativo en las dedicaciones exclusivas y la progresiva conformación de un *mercado académico*. Ezcurra (1990) sostiene que influyeron decisivamente en este movimiento la influencia de los sindicatos al postular la imagen del docente como un trabajador e instalando el debate en torno a sus derechos laborales y la de los formadores que hicieron foco en la dimensión pedagógica de la docencia universitaria.

Ya más cerca a nuestros días, a mediados de la década del noventa, con la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias y el Programa de Incentivos a la Investigación, cobra

mayor fuerza y prestigio el perfil *investigador del docente* universitario, en detrimento muchas veces de las actividades ligadas a la enseñanza. A inicios del 2000, el perfil académico deseable va respondiendo cada vez más a la idea de un *académico integral* que desarrolla, al mismo tiempo, actividades de docencia, tutoría de estudiantes, investigación y gestión académica (Galaz, Padilla y Gil, 2008).

Ser un docente competente en la actualidad implicaría saber combinar *armónicamente y con altos niveles de calidad*, las actividades de docencia, investigación, extensión y gestión en la universidad. En resumidas cuentas, la identidad se va configurando por los diversos encargos, funciones y actividades laborales que requiere la institución. Si bien no es posible hablar de un *profesor ideal*, sí habría acuerdo en que un *buen profesor* es aquel que es capaz de tomar decisiones ajustadas al contexto, pertinentes y de calidad (Monereo y Pozo, 2003). En esta línea, la identidad del docente universitario se manifiesta al menos en tres dimensiones básicas: personal, laboral y profesional.

A continuación nos referiremos sintéticamente a las dos primeras y con mayor detalle a la dimensión profesional, que se relaciona directamente con las posibilidades, demandas y margen de actuación de los asesores pedagógicos:

- *Dimensión personal*: se trata de la implicación subjetiva, el compromiso personal con la profesión docente; ciclos de vida, factores condicionantes que afectan su labor (género, edad, condición social), problemas asociados a la profesión docente de tipo personal (estrés, agotamiento), fuentes de satisfacción e insatisfacción en el trabajo. Esta dimensión suele volverse invisible en el ejercicio profesional aunque tiene una gran influencia en su desarrollo. Se incluyen el sistema axiológico y de vida del profesorado, sus referentes existenciales y cosmovisiones.
- *Dimensión laboral*: se relaciona con los aspectos contractuales, tales como los sistemas de evaluación para la selección y promoción docente, incentivos y condicionantes laborales (horarios, carga académica, etc.). En esta dimensión incluimos a las políticas que interpelan las prácticas, los discursos que circulan –de lo que se habla y cómo-, las agencias de administración, control, promoción y legitimación de las prácticas y saberes, los escenarios espacio-temporales, las culturas y resistencias que organizan el *puesto de trabajo docente* y las condiciones que lo regulan directa e indirectamente (Martínez Bonafé en Noriega, 2009).
- *Dimensión profesional*: es la referida a exigencias, parámetros, dilemas y necesidades para su hacer como profesional. Define los elementos centrales de la profesión docente como tal. Algunos de sus conceptos nucleares son: labor profesional, acción docente y formación continua.

En esta dimensión profesional, nos vamos a detener porque resulta central para la intervención del asesor pedagógico y las posibilidades de alentar la reflexión como motor de cambio en las prácticas.

El conocimiento profesional de los profesores universitarios puede ser entendido como un constructo personal y colectivo a la vez. Está orientado por un interés práctico: el de actuar y resolver problemas profesionales. Se refiere, entonces, a lo que se sabe hacer en la práctica e involucra tanto saberes académicos como aquellos basados en la experiencia, las rutinas y guiones de acción y las teorías implícitas.

Podríamos decir que en la constitución del conocimiento profesional docente interviene un doble circuito: la experiencia personal de cada profesor -que en tal sentido, es única e intransferible- y la pertenencia a un colectivo socio-profesional que delimita horizontes de sentido e interpretación. Al analizar los saberes docentes, en relación a las otras dimensiones de la enseñanza y del trabajo profesional, Tardif (2004:12) afirma:

“El saber es siempre el saber de alguien que trabaja en algo concreto con la intención de realizar un objetivo cualquiera...las representaciones de un profesor concreto por más originales que sean adquieren sentido cuando se destacan en relación con esa situación colectiva de trabajo”

Es decir que el saber al que nos estamos refiriendo se ubica en una *interfaz* entre lo individual y colectivo, porque descansa en un sistema social que le da legitimidad y en las relaciones

entre saberes y expectativas, entre el *yo* y *los demás* (alumnos y colegas). El otro aspecto enlazado con esta situacionalidad, es que el conocimiento del profesor universitario es más pragmático que declarativo, ya que le brinda un marco de conocimientos que da sentido a lo que hace en la enseñanza y a sus decisiones brindándole argumentos para justificar su práctica (Macchiarola, 2006).

Pérez Echeverría (2006) documenta un buen número de investigaciones que ofrecen un marco abarcativo y documentado para comprender la relación entre conocimiento, acción y contexto y que nos resultan útiles para pensar el papel de la formación pedagógica en el desarrollo de la dimensión profesional docente. Nos referimos a las investigaciones que estudian el pensamiento y la actuación docente y que, en varios aspectos, se vinculan con aquellos que estudian las representaciones implícitas, su carácter contextual y su función pragmática en la toma de decisiones (Martín, 2004). Dentro de este marco interpretativo, se reconoce que habría al menos tres elementos que estarían participando en los procesos de enseñanza: las *teorías implícitas o creencias*, el *conocimiento explícito* -fruto de una reflexión deliberada- y *la práctica*, entendida como *teorías en acción* que se encontrarían más o menos próximas a las creencias (implícitas) o al conocimiento (explícito) dependiendo de la demanda que la tarea o el contexto concreto active (más pragmática, ligada al hacer o más epistémica, ligada a comprender una situación).

Otro de los aportes destacados -y ampliamente reconocidos en la literatura especializada- es la línea de trabajo desarrollada por Donald Schön (1987) sobre los profesionales reflexivos que resulta una referencia imprescindible para interpretar cómo se construye el conocimiento profesional y el papel de la práctica y la reflexión en esta construcción. Entre otros aspectos, por el análisis acerca de cómo los contextos de desempeño son gravitantes en la activación del conocimiento implícito y sobre cómo la reflexión antes, durante y después de la acción, opera como mecanismo de superación y reestructuración del saber y la práctica docente.

En el sentido que venimos argumentando, el docente universitario comparte tales características en tanto profesional de la enseñanza. Podemos considerarlo como un profesional reflexivo que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su saber profesional. Los procesos de pensamiento del profesor en la planificación de la enseñanza, en la práctica propiamente dicha y en su evaluación posterior se influyen entre sí y guardan una relación recíproca con la acción. De acuerdo con Shavelson y Stern (citados por Pérez Echeverría, 2006) la relación entre las distintas *fases* del desarrollo de la enseñanza puede describirse en términos de *un proceso de toma de decisiones estratégicas* en función de datos del contexto (informaciones, antecedentes) y de las propias creencias. Estos conocimientos de los que se sirve el profesor para tomar decisiones constituyen la *epistemología de la práctica*.

Otra vertiente interesante y complementaria a nuestro entender es tener presente que esas decisiones no son todas premeditadas sino que hay un alto componente intuitivo, que responde a otras modalidades de reflexión, que caracterizan también al conocimiento profesional adulto: "lo que mejor funciona" como resumen acertadamente Atkinson y Claxton (2002:13). Se trata de la pericia conseguida a través de la experiencia, validada por ser efectiva en ciertos contextos, servir a propósitos y preferencias personales, emociones, visiones del mundo de cada persona. Sin embargo, esto no quiere decir que el profesor pueda dar cuenta y justificar argumentativamente cómo ha conseguido tal competencia o que pueda actuar con igual éxito en otro contexto. Los autores concluyen en señalar que hay tres procesos principales en la enseñanza: la intuición que "subyace a la toma de decisiones rápidas", el "*pensamiento analítico y objetivo que permite a los profesores planificar el aprendizaje*" y el "*aprendizaje reflexivo, que es crucial para aprender de la experiencia y poder valorarla*".

Como puede observarse este complejo conglomerado conceptual para describir algunas notas de la profesión docente, nos hace pensar que ser un profesor universitario competente requiere fluidez en la acción y una perspicacia que le permita tomar decisiones oportunas y efectivas en un determinado contexto. Que no será *cualquier contexto* si lo vemos desde una concepción constructivista y crítica de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Sino un contexto altamente demandante ya que requiere actuar para ayudar a nuestros jóvenes a desarrollar capacidades complejas: autonomía, espíritu crítico, flexibilidad, saber actuar en un determinado campo profesional -académico, científico, literario o artístico- con conocimientos actualizados,

fundamentados y éticos. Para que esta cualidad reflexiva de la práctica docente tenga un auténtico sentido de cambio y transformación supone, como bien señala Perrenoud (2004:5) “*un trabajo, que demanda un cierto método y una cierta formación. Se trata, paradójicamente, de instalar una rutina del cambio*”.

Podemos preguntarnos, entonces, si el perfil académico real de los docentes universitarios asume los desafíos que acabamos de reseñar desde ese *saber y saber hacer profesional deseable* y de qué manera puede evolucionar el conocimiento profesional intuitivo hacia un saber más integrado y efectivo para la toma de decisiones. En otras palabras: ¿de qué se trata ser innovadores?

Como ya lo hemos planteado en trabajos anteriores (Ortiz, Etchegaray, Astudillo, 2006) el compromiso y la convicción personal de los profesores acerca del valor del cambio, junto a una formación sustantiva y sostenida en el tiempo y el trabajo colaborativo son los que posibilitarán miradas más integradoras y superadoras para afrontar las paradojas y dilemas que acechan en la práctica.

Por esta razón, resulta indispensable trabajar en espacios de construcción de una subjetividad individual y colectiva que articule la transformación institucional y los cambios a nivel del aula. Con ello nos referimos al uso creativo de los recursos disponibles, el trabajo en equipo, la pluralidad de relaciones donde se tome lo heredado, lo recibido de otros –colegas, referentes, maestros, alumnos- para inventar posibilidades de innovación auténtica.

A modo de cierre: recorridos y desafíos en la formación de asesores pedagógicos

Tal como decíamos al inicio del trabajo, nuestra propia experiencia de veinticinco años en el ámbito de la UNRC, conjugando la investigación, el asesoramiento pedagógico y la tarea formativa, nos han posibilitado conocer heterogeneidad de prácticas y concepciones presentes en los docentes. Así como resistencias, obstáculos y potencialidades frente al cambio. Al respecto, datos, historias, narrativas recuperadas de la voz de los propios docentes universitarios nos muestran de manera concluyente el papel relevante que tiene la formación pedagógica y el acompañamiento para alentar y sostener las innovaciones pedagógicas (Clérici, Astudillo y Ortiz, 2006).

Desde el espacio de la pedagogía universitaria, creemos que podemos aportar a la formación de asesores que puedan mirar de manera fundamentada y crítica las condiciones del contexto de la universidad, sus crisis y demandas; acercarse al profesor entendido como ese otro portador de saberes y experiencias con quien construir colaboración auténtica y aportar al debate, análisis y diseño de alternativas educativas en relación a problemáticas universitarias relevantes.

En este sentido, consideramos que hay ciertos desafíos relevantes y recorridos formativos (cuadro 3) que deberíamos incluir y alentar con procesos que promuevan:

- *Profundizar* el análisis de las innovaciones y los cambios auténticos, recuperando la historia institucional y las voces de los protagonistas
- *Revisar* actitudes y creencias de docentes y asesores respecto a lo que entendemos por una buena educación universitaria
- *Diversificar* modelos de aprendizaje, reflexión, innovación en los distintos tramos, espacios y tiempos que transitamos, desde una perspectiva de formación continua
- *Promover* mayores vínculos entre niveles educativos, instituciones y ámbitos profesionales diversos
- *Sistematizar* nuestro saber pedagógico y construir comunidades de aprendizaje y prácticas

Cuadro 3. Algunos recorridos para la formación de asesores pedagógicos



Ofrecer a nuestros estudiantes una diversidad de oportunidades formativas como las que acabamos de reseñar, en diálogo con referentes teóricos y con la orientación deliberada de provocar asombro, nuevos interrogantes, actitud propositiva y de respeto por la diversidad de los conocimientos y complejidad de las prácticas docentes, los preparará mejor para desarrollar la escucha psicopedagógica e imaginar escenarios de acompañamiento y cambio docente en la universidad.

Nuevos interrogantes y otros desafíos nos siguen convocando como formadores que pensamos, trabajamos y apostamos a una universidad que se piensa a sí misma y se transforma. Me permito cerrar este trabajo con una exhortación del prestigioso intelectual portugués Boaventura de Sousa Santos (en Lucarelli, 2009):

"...hay que inventar una subjetividad constituida con el topos de un conocimiento prudente para una vida decente...imaginar una subjetividad suficientemente apta para comprender y querer... transformar la inquietud en energía emancipatoria".

Referencias

- Astudillo, M. (2003) Viabilidad democrática en la formación pedagógica universitaria. En Macchiarola, V. y Mancini, A. (comps.) *Docencia Universitaria: miradas críticas y prospectivas*. Río Cuarto. UNRC.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2002) *El profesor intuitivo*. Barcelona. Octaedro.

- Clerici, J.; Astudillo, M. y Ortiz, F. (2007) Estudio sobre las representaciones de docentes universitarios en torno a la formación pedagógica y las innovaciones en la enseñanza. En publicación digital de las I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa y II Jornadas regionales- IV Jornadas Institucionales. Mendoza.
- Ezcurra, A.; De Lella, C y Krotsch, P. (1990) Formación docente e innovación educativa. Buenos Aires. Aique.
- Galaz, F.; Padilla, L.; Gil, M. y Sevilla, J. J. (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Calidad en la Educación*, 28, 53-69. Disponible en: http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/59/cse_articulo686.pdf
- Lucarelli, E. (2000) El asesor pedagógico en la universidad. Buenos Aires. Paidós.
- Lucarelli, E. (2009) Teoría y práctica en la universidad: La innovación en las aulas. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Moyetta, L.; Valle, M. y Jakob, I. (2006) El valor de las problemáticas contextualizadas en el aprendizaje de la Práctica Profesional Psicopedagógica. En *Prácticas en la realidad social. Colección de cuadernillos para pensar la enseñanza universitaria*. 1 (10), 3-11. Río Cuarto. UNRC.
- Noriega, J. (2009) Identidad profesional Docente. Retazos de un colectivo. San Luis. Nueva Editorial Universitaria. UNSL.
- Macchiarola, V. (2006) El conocimiento de los profesores universitarios. ¿De qué tipo de conocimientos estamos hablando? En Rivarosa, A. (comp.) *Estaciones para el Debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria*. Río Cuarto. UNRC.
- Martín, E. (2009) Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente. En Pozo, J. y Pérez Echeverría, M. *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid. Ed. Morata.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2003) (eds.) *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid. Síntesis.
- Ortiz, F.; Etchegaray, S. y Astudillo, M. (2006) Enseñar en la Universidad. Dilemas que desafían a la profesión. En Rivarosa, A. (comp.) *Estaciones para el Debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria*. Río Cuarto. UNRC.
- Pérez Echeverría, M.; Mateos, M.; Sheuer, N. y Martín, E. (2006) Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J.; Sheuer, N.; Pérez Echeverría, M.; Mateos, M.; Martín, E. y de la Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid. Graó.
- Perrenoud, P. (1994) Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. *Faculté de psychologie e de sciences de l'éducation & Service de la recherche sociologique, Genève. IUFM*. 25-31. Traducción de Gabriela Diker. Grenoble. Traducción de Gabriela Diker.
- Pozo, J. y Pérez Echeverría, M. (2009) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid. Morata.
- Schön, D. (1987) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.
- Solé, I. (2005) Formación continua y competencia profesional de los asesores psicopedagógicos. En Monereo, C. y Pozo, J (coords.) *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona. Graó.
- Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.
- Zabalza, M. (2009) Ser profesor universitario hoy. En *Revista La cuestión universitaria*. 5, 69-81. Disponible: http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_bolatin_5/pdfs/LCU5-7.pdf?PHPSESSID=38cg680e8befspnirchphevbo3.

