

ASESORÍAS PEDAGÓGICAS Y POLÍTICAS DE ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA URUGUAYA: PASADO Y PRESENTE

Mercedes Collazo, Sylvia De Bellis, Patricia Perera, Vanesa Sanguinetti

Al hacer que hable la memoria de "gente sin historia", recogen y componen el relato polifónico de prácticas anónimas y frágiles, relatan la proliferación indefinida de maneras de hacer, y la hacen entrar en el tesoro común de una memoria cultural...

Michel de Certeau

La universidad pública uruguaya cuenta con una larga y fértil historia de desarrollo de unidades pedagógicas que, en más de veinte años de existencia, se configuraron al amparo de las políticas universitarias, logrando transitar un camino cierto y a la vez controvertido de construcción del campo pedagógico y didáctico universitario. La cuestión de su identidad, su pertinencia, su rol institucional siguen siendo asuntos de discusión colectiva en etapas de transición política. No obstante, es clara su persistencia y hasta su “resistencia” al paso de los años, a través del quehacer de múltiples y diversos protagonistas que han construido su rica trayectoria institucional. Nacieron al influjo de figuras políticas y académicas sensibilizadas por los “problemas” de la enseñanza universitaria en momentos de fuertes e inquietantes transformaciones; se han sostenido y recreado a lo largo del tiempo en función de las necesidades, intereses y demandas de sus destinatarios principales: los docentes y los estudiantes.

La invitación que nos hicieran las colegas de la Universidad de Buenos Aires que han acompañado nuestro itinerario pedagógico, ha sido una valiosa oportunidad para sistematizar, reflexionar y poner en perspectiva parte del entramado de logros alcanzados por las asesorías pedagógicas en la Universidad de la República y delinear algunos caminos de consolidación institucional.

Agradecemos especialmente el generoso aporte de todos los compañeros y colegas de la UDELAR que compartieron con nosotros su experiencia y su memoria dando lugar a un producto que es esencialmente colectivo; sabrán disculparnos por la imposibilidad de

abarcar en este trabajo interinstitucional, el conjunto de los testimonios relevados.

Presentación del estudio de caso

En el marco del Proyecto Conjunto de Investigación del MERCOSUR¹, la Unidad Académica del Pro Rectorado de Enseñanza de la Universidad de la República (UDELAR) desarrolló una línea de estudio orientada a indagar el papel cumplido por las asesorías pedagógicas universitarias en la definición, ejecución y evaluación de las políticas de enseñanza impulsadas por la institución desde la reapertura democrática hasta la actualidad. En articulación con los estudios de las universidades argentinas participantes, buscamos en el caso de Uruguay: i) reconstruir la trayectoria histórica de las asesorías pedagógicas en relación con los ejes de política universitaria e identificar las principales tensiones que emergen de su desarrollo institucional; ii) reconocer el perfil actual de las asesorías pedagógicas indagando sus condiciones estructurales, problemáticas centrales y perspectivas de desarrollo; iii) explorar la visión que sobre las asesorías pedagógicas tienen los principales actores institucionales vinculados con su actividad.

En esta oportunidad se presenta una síntesis de los resultados alcanzados en relación con los tres focos de estudio, buscando delinear el interjuego histórico -pasado y presente-, entre políticas universitarias de fortalecimiento de la enseñanza de grado, a nivel de las facultades y a nivel central, y los desarrollos institucionales realizados por los núcleos de asesoría pedagógica. Asimismo, identificar los principales polos de tensión que sobre su identidad institucional perviven en el tiempo y los desafíos de su desarrollo futuro.

La universidad pública uruguaya

La Universidad de la República, cuyo proceso fundacional se inicia en 1833, constituyó hasta tiempos muy recientes, la única universidad pública del país. En este sentido ha cumplido históricamente con las características de una *macrouniversidad*

¹ 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*, con sedes en la UNISINOS por Brasil y en la UBA por Argentina.

latinoamericana. Concentra el 80% de la matrícula global, superando actualmente los 80.000 estudiantes de pre-grado y de grado y los 8.500 docentes (Censos 2012 y 2010). Recibe la mayor parte del financiamiento estatal destinado al nivel universitario; aglutina de forma prioritaria la producción científica nacional; cuenta con una estructura organizacional que cubre el conjunto de las áreas del conocimiento, las más variadas disciplinas y la totalidad de los niveles de formación superior (terciario y cuaternario); tiene bajo su responsabilidad el más amplio desarrollo y difusión de la cultura nacional. De este modo contribuye de forma decisiva al logro de los niveles de escolarización terciaria que alcanza el país, en el entorno del 33%. Actualmente, no obstante, Uruguay procesa la creación de dos nuevas universidades públicas, una de perfil tecnológico y otra destinada a la formación docente básica.

En las últimas décadas la UDELAR cuenta con núcleos dedicados al abordaje de problemas y temas de pedagogía y didáctica universitaria. Denominadas actualmente Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE), estas estructuras realizan una labor permanente de asesoramiento pedagógico en el conjunto de las facultades, institutos, escuelas y centros universitarios. Se crean inicialmente con la finalidad de promover la formación docente demandada por los procesos de renovación curricular de los años ochenta y noventa y cumplen hoy una multiplicidad de funciones estrechamente vinculadas con las políticas centrales de enseñanza de la Universidad: *el apoyo pedagógico a docentes y a estudiantes, la orientación a los estudiantes, el asesoramiento curricular y la promoción del desarrollo de la investigación educativa*. Dichos organismos se definen institucionalmente como *estructuras académicas de integración multidisciplinaria que respaldan desde el punto de vista pedagógico los procesos de enseñanza y de aprendizaje* (Ordenanza de Estudios de Grado UDELAR, 2011). De este modo, con diversos niveles de consolidación, la Universidad dispone en la actualidad de veinticuatro unidades que cubren la totalidad de las sedes universitarias.

No obstante, el proceso de creación de las UAE a lo largo de su acotada historia ha estado signado por diversos lineamientos de política universitaria, desarrollos institucionales diferenciales, dinámicas de lucha entre grupos académicos y tensiones derivadas de la débil consolidación de la educación como campo de estudio, tanto a nivel nacional como universitario. Con una compleja y aún abierta dinámica de legitimación, el campo de la pedagogía y la didáctica universitaria puede decirse que ha

alcanzado un primer escalón de maduración en el marco de la universidad pública, enfrentada en estos años a la difícil ecuación entre la ampliación del acceso y la preservación de la calidad de la educación.

Definiciones conceptuales de partida

El análisis de los procesos institucionales parte de algunas conceptualizaciones básicas.

La idea de asesoría pedagógica entendida como profesión de ayuda que -poniendo en juego de forma flexible concepciones pedagógico didácticas, en una posición de mutuo asesoramiento-, contribuye a una mayor eficiencia institucional en áreas diversas del campo (definición de modelos didácticos, análisis de las condiciones del aprendizaje estudiantil, programación del curriculum, creación de sistemas de evaluación, etc.). Se trata de modalidades de intervención complejas que operan en condiciones de gran diversidad epistemológica, académica e institucional. El asesor pedagógico universitario debe construir su propio lugar en cada unidad académica, interpretar el lenguaje particular de la cultura profesional en la que se inserta y lograr conformar un espacio de interdisciplina que permita proyectar soluciones apropiadas a los problemas pedagógicos del contexto educativo específico (Lucarelli, 2000; Lucarelli y Finkelstein, 2012).

La relación entre las nociones de *espacio*, *lugar* y *territorio* para comprender las diferentes fases de consolidación institucional de las asesorías pedagógicas universitarias a lo largo de su historia. La idea de *espacio* como marco de posibilidad, el *lugar* “cuando le atribuimos sentido a los espacios, o sea, reconocemos su legitimidad para ubicar acciones, expectativas, esperanzas y posibilidades” y finalmente, los *territorios* cuando estos espacios se legitiman institucionalmente siendo reconocidos desde el punto de vista simbólico y normativo (Cunha, 2010).

Del estudio de Suárez (2014) se introduce la idea de política como la regulación del conflicto entre grupos o la *gestión del conflicto social* (Vallés, 2000). La política educativa, en particular, como “un conjunto de líneas de acción diseñadas, decididas y efectivamente implementadas por la autoridad educativa en el ámbito de su competencia. (...) las políticas educativas son las acciones o inacciones (siempre que haya comportamiento intencional) en el campo educativo, que se resuelven en

decisiones de una autoridad con competencia legal en la materia, pero además involucran a múltiples actores sociales y políticos en su ciclo (agenda, formulación, implementación, evaluación)” (Bentancur y Mancebo, 2012: 7). En este sentido, no pueden ser entendidas de forma reduccionista, como una secuencia lineal de fases o pasos, sino como un proceso social complejo sin límites precisos que es el resultado de la conjunción de una variedad de fuerzas (Lindblom, 1991). Se reconoce de este modo la “brecha” siempre existente entre lo que se define como política y su implementación efectiva, que sufre necesariamente reinterpretaciones, desviaciones, etc. (Grindle, 2009)

La identificación en el proceso de desarrollo de las políticas educativas de una variedad de modelos e instrumentos institucionales, en este caso de mejora de la calidad de la enseñanza y en particular, de formación y desarrollo profesional docente, que con diverso grado de centralización, descentralización y formas de control de acciones derivan en distintas orientaciones y posibilidades de impacto (Cunha, 2011).

Finalmente, la necesidad de recuperar la memoria individual, colectiva e institucional como mecanismo de recuperación de una identidad poco visibilizada. Se trata de reconstruir la dimensión macro institucional, política, pero a la vez la historia de los sujetos, recuperar a los protagonistas que desde sus prácticas concretas hacen historia, humanizando la historia institucional. Para ello se apela a la historia oral como un modo de expresión de una memoria colectiva que habilita la construcción de la memoria histórica (Groppo, 2002).

La investigación busca conjugar, de este modo, una perspectiva diacrónica y a la vez sincrónica de análisis. En el primer caso, focalizada en la reconstrucción histórica del proceso de creación de las unidades pedagógicas en las distintas facultades y servicios que conforman la UDELAR. Para ello se recurre al análisis documental y a la técnica de la historia oral con la intención de recuperar los testimonios de testigos claves. En el segundo caso, se procura reconocer el perfil actual de las unidades indagando sus condiciones estructurales, problemáticas nodales y perspectivas de desarrollo. Para ello se recurre al análisis documental y la entrevista a los responsables de cada organismo. En síntesis, se analizan una variedad de fuentes primarias y secundarias integradas por documentos institucionales, producciones académicas, cuestionarios semi estructurados y entrevistas a figuras históricas y referentes actuales.

I - TRAYECTORIA HISTÓRICA: DEL APOYO DOCENTE AL RESPALDO ESTUDIANTIL

En la historia de las unidades pedagógicas identificamos cuatro momentos de desarrollo institucional, fuertemente vinculados con la evolución de los sucesivos gobiernos universitarios y sus políticas educativas asociadas.

El primer momento, al que denominamos de ***restauración institucional***, comprende el período 1985-1994. Los hechos que definirán el comienzo y el fin de este período son, por un lado, el retorno a la democracia en Uruguay y la consecuente reinstitucionalización de la Universidad; por otro, la creación del órgano central asesor de políticas educativas de la UDELAR, la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), integrada actualmente en un Pro Rectorado de Enseñanza. En este período es que surgen las primeras unidades pedagógicas creadas por las facultades históricas.

Un segundo momento que hemos titulado de ***gestación de políticas centrales de enseñanza*** (1994-2000). Abarca la etapa fundacional de la CSE en la que se definen a nivel del gobierno central los primeros lineamientos de política educativa, implementados a través de la modalidad de fondos concursables. En este período se destinarán por primera vez recursos presupuestales desde el nivel central para la creación y el fortalecimiento de las unidades pedagógicas.

Un tercer momento definido como de ***fortalecimiento de la enseñanza universitaria*** (2000-2006) en el que la Universidad acuerda planes de desarrollo estratégico e invierte especialmente en proyectos institucionales de mejora de la calidad de la enseñanza de grado. En esta etapa las unidades pedagógicas se verán fortalecidas a través de la creación de los Programas de Formación Didáctica de los Docentes Universitarios.

Finalmente, un último momento que comprende el reciente gobierno universitario (2006-2014) y que hemos denominado de ***diversificación y expansión de políticas de enseñanza universitaria***. En el correr de estos años se lleva a cabo una política integral de descentralización de la UDELAR en el interior del país que estimula la creación de las unidades pedagógicas en los nuevos Centros Universitarios. Se crean a su vez en la

capital las unidades de la novel Facultad de Información y la Comunicación y del Instituto Superior de Educación Física, incorporado en años recientes a la UDELAR. Tanto las nuevas creaciones como los fortalecimientos de las UAE se orientarán especialmente en este período al apoyo estudiantil, como principal eje de reforma de la enseñanza universitaria.

El Departamento de Educación Médica: una experiencia pionera

Ya en el año 1969 la Facultad de Medicina crea el Departamento de Educación Médica (DEM) como herramienta de transformación institucional, asignándole el rol de conducir el proceso de cambio curricular gestado en los años previos. Este núcleo se constituye en el principal protagonista del impulso reformador, consolidándose como una experiencia pionera que impacta posteriormente en las demás carreras de la salud humana.

En alusión a esta etapa, Luis Carbajal² (2008: 23, 25) plantea que “(...) *finalmente, se acuerda crear una nueva estructura, el Departamento de Educación Médica (DEM), responsable de la aplicación de la reforma y de la preparación de los docentes para los cambios*”. Y describe el contexto fundacional en los siguientes términos: “*El cambio social era el telón de fondo sobre el cual se proyectaba el cambio académico. Era el sentir general que la medicina estaba en deuda con la población y había dos formas de saldarla: a escala colectiva, un sistema nacional igualitario de salud (...) a escala individual, el fortalecimiento del médico general humanista, se percibía en franco retroceso. Por su parte el sistema educativo exigía los métodos de aprendizaje activo: la propia enseñanza media había iniciado un proceso renovador del bachillerato con esa orientación, llevado a cabo mediante un plan piloto en algunos centros de enseñanza y cuyos egresados marcaban la diferencia al ingresar al Ciclo Básico*”. En palabras de Marta Demarchi³, precisamente “*El Plan 68 de la Facultad de Medicina fue innovador porque integraba los estudiantes a la acción pedagógica (...)*.”

² Médico. Participa activamente en la elaboración del Plan 68 de la Facultad de Medicina. Luego de su exilio en Venezuela, retorna al país para ocupar entre 1989 y 2002 el cargo de Director del Departamento de Educación Médica.

³ Profesora Titular, coordinadora de la Licenciatura de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades durante los años 1985-2000. Fundadora del Grupo central de Formación Docente que impulsó la creación de las unidades pedagógicas en la UDELAR. Entrevista realizada en diciembre de 2012.

Elsa Gatti⁴, por su parte, lo define como: *“(...) un cambio en la concepción de la medicina; desde una concepción biologicista a una concepción antropológica, y un cambio por lo tanto también en la concepción de la enseñanza de la medicina, que ahora pasa a concebirse como organizada en ciclos; esos ciclos son integrados, si bien las cátedras no desaparecen, se supone que se trabaja a partir de lo que se llama unidades integradas de aprendizaje, y entonces deberían los docentes de las distintas cátedras que estaban trabajando con los distintos estudiantes, planificar juntos y por lo tanto dar una enseñanza en la que distintas miradas convergen para entender un problema. A su vez se dice que es como una concepción espiralada de la enseñanza, es decir que se parte de un acercamiento a algún problema, y en los años siguientes se sigue trabajando con esa misma problemática, pero cada vez con un nivel de mayor profundidad, esto suponía revisar toda la concepción que de la docencia se tenía y del rol del estudiante y del docente. Se pasa a una enseñanza más activa en la que el docente no es el proveedor del conocimiento sino que es un coordinador que estimula, promueve la búsqueda de respuestas a los problemas que la realidad va presentando en torno a la temática de la salud.”*

De este modo, la Facultad de Medicina pone en marcha en estos años una renovación curricular que supone la transformación epistemológica y pedagógica de la educación médica, buscando superar el enfoque biologicista, curativo y de enseñanza disciplinar tradicional. El nuevo plan promueve una orientación humanista, social y preventiva, así como la incorporación de un enfoque de enseñanza activa e integrada, de aprendizaje experiencial y de evaluación continua. En este contexto el DEM cumple el rol fundamental de conducción del cambio curricular y tiene como tareas primordiales el asesoramiento pedagógico-didáctico a los docentes y el apoyo a los estudiantes. Para ello se conformó desde sus comienzos con psiquiatras, psicólogos y pedagogos, marcando desde el inicio una perspectiva multidisciplinaria de intervención pedagógica (Carbajal, 2008). El desarrollo de esta experiencia se extendió hasta el año 1973, momento en que la Universidad sufre la intervención cívico-militar y se retoma doce años después con el retorno a la vida democrática en la segunda mitad de los años ochenta. En esta nueva etapa se busca retomar el proceso de reforma, pero el contexto

⁴ Profesora de Filosofía y Ciencias de la Educación se desempeña en el DEM como Profesora Adjunta durante los años 1989-2005. Fundadora del Grupo central de Formación Docente que impulsó la creación de las unidades pedagógicas en la UDELAR. Entrevista realizada en marzo de 2013.

institucional será esencialmente diferente; entre muchos otros indicadores, la matrícula universitaria se había más que duplicado (VI Censo Estudiantil).

Etapas de restauración institucional (1985-1994): primera generación de unidades pedagógicas y políticas de enseñanza descentralizadas.
--

A partir de 1985 la UDELAR lleva adelante el proceso de refundación de sus estructuras fundamentales, cercenadas durante la intervención, dando prioridad inicialmente a la conformación de los cuadros de investigación y supeditando la mejora de la calidad de la enseñanza a los impactos del desarrollo científico. En estos años se crean el Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas (1986)⁵ y la Comisión Sectorial de Investigación Científica (1990)⁶.

Paralelamente, no obstante, los centros universitarios emprenden en este período las reformas curriculares requeridas por el nuevo escenario democrático y comienzan a delinearse los modos de enfrentar la crisis de una enseñanza que pasa a desarrollarse en condiciones de masificación. De este modo, durante la segunda mitad de los años 80 se llevan a cabo intensos procesos de evaluación y reformulación de los planes de estudios, y las nuevas propuestas curriculares se aprueban a lo largo de la década de los 90. Más de la mitad de las facultades renovaron en estos años sus planes de estudios, buscando en muchos casos recuperar los proyectos e idearios pedagógicos gestados en las reformas de los 60. Asociada al dinamismo del campo social, se expande notablemente la oferta de carreras, creándose las licenciaturas de Ciencias de la Comunicación, Relaciones Internacionales, Ciencia Política, Sociología, Traductorado, Estadística y las tecnicaturas en Relaciones Laborales y en Turismo. Por otra parte, la UDELAR se diversifica rápidamente en lo institucional, conformando en este período las facultades

⁵ El Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas cumple con la finalidad de “contribuir al establecimiento en el país de una infraestructura estable en las ciencias básicas, necesaria para su independencia cultural y desarrollo tecnológico y social”. Se crea a través de un convenio entre el Poder Ejecutivo Nacional y la Universidad de la República y cuenta con la participación del PNUD de Naciones Unidas.
www.pedeciba.edu.uy

⁶ Su finalidad es el fomento integral de la investigación en todas las áreas de conocimiento en la Universidad de la República. Para ello, implementa diversos programas que apuntan al fortalecimiento y estímulo de la investigación en el ámbito universitario. www.csic.edu.uy

de Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias, Psicología y los institutos asimilados de Bellas Artes y Enfermería. La Facultad de Ingeniería, por su parte, se coloca a la vanguardia de las reformas curriculares al sentar las bases de un enfoque curricular flexible.

En este momento es que surgen las primeras estructuras de apoyo a la enseñanza buscando encontrar respuestas pedagógicas a los problemas del cambio curricular y de la enseñanza de grado, en el contexto de las fuertes demandas sociales que conlleva la vuelta a la democracia y, más ampliamente, de las necesidades de reconstrucción institucional y académica. Lo que se puede denominar como el primer grupo de unidades pedagógicas o de primera generación se constituye entonces entre los años 1985 y 1994, fundamentalmente en las áreas agrarias y de la salud. Estas unidades pedagógicas se crean con la finalidad de respaldar las políticas de reforma curricular de las facultades, en particular asumiendo la conducción de los planes de estudios y la formación pedagógica docente exigida por los nuevos lineamientos. Por su parte, las unidades pedagógicas de Derecho e Ingeniería surgen para atender problemáticas de enseñanza particulares de sus servicios, sin vinculación directa con las reformas curriculares.

La centralidad de la formación docente universitaria

En el año 1985 se crea el Grupo de Formación Docente que integraba a aquellas facultades más afines a la renovación pedagógico-didáctico, como Agronomía, Veterinaria, Medicina y Derecho. Su creación fue impulsada por la Dirección General de Planeamiento de la UDELAR y contó con el apoyo del Área de Ciencias de la Educación de la entonces Facultad de Humanidades y Ciencias.

En el año 1985 la Dirección General de Planeamiento Universitario convoca a todas las facultades y escuelas a formar parte, a través de representantes nombrados por los respectivos Consejos, del Grupo de Trabajo de Formación Docente, que tendrá como cometido abordar la problemática de la formación y el perfeccionamiento de los docentes universitarios. (Artigas, Collazo, 2000:5).

Una de sus principales líneas de interés consistió en la revisión de los planes de estudios en las diferentes facultades que impulsaban dicho proceso, desde un enfoque de enseñanza basado en problemas. Según Marta Demarchi,

(...) era un grupo con mucho interés en la interdisciplina (...) la repercusión dependió mucho del interés de los docentes en las facultades. Se visualizó el Departamento de Ciencias de la Educación como asesora en el tema, cosa que no debía ser así. Se llevaron a cabo acciones de sensibilización y reflexión pedagógica.

Algunas voces reclamaban la creación de un instituto central de formación docente, pero prevaleció finalmente la perspectiva impulsada por Ciencias de la Educación de conformar núcleos descentralizados que atendieran la problemática pedagógica y la especificidad disciplinar y profesional de cada facultad. Desde los inicios se plantea la idea de trascender los enfoques normativos, prescriptivos de la didáctica tradicional y la necesidad de construir un campo de conocimiento entroncado en las lógicas epistemológicas de las carreras y de su contexto de desarrollo institucional específico.

(...) se trataba de no buscar modelos sino alternativas de acuerdo a las particularidades de cada servicio. (Ibid)

Este grupo de trabajo integró la Red Interdisciplinaria REDESLAC (Cooperación Regional sobre la Formación y Perfeccionamiento Pedagógico de Docentes de Educación Superior en América Latina y el Caribe) creada en 1984 con el respaldo de la UNESCO, participando en los eventos de Argentina (1985), Costa Rica (1986) y Cuba (1989). En sus aspectos más generales la preocupación de REDESLAC giraba en torno a la necesidad de perfeccionamiento del docente universitario entendiendo ésta como la capacitación desde el punto pedagógico-didáctico. Marta Demarchi fue la exponente por la UDELAR y en esta instancia argumentaba que:

(...) la Universidad debe poner el acento en la formación no en la información, y en especial en la creación de nuevos conocimientos más que en la transmisión de los mismos. Para eso es necesario generar líneas de trabajo en pedagogía universitaria, insistiendo en la necesidad de capacitación y perfeccionamiento docente. En este marco, el tema de la formación y perfeccionamiento de los docentes se convierte en un punto de especial interés. La preocupación por la reforma curricular, por la introducción de nuevos métodos de enseñanza y la búsqueda de soluciones al problema de la masificación estudiantil dio surgimiento en las distintas Facultades a diversas acciones que se orientan a dar respuestas a esa problemática". (III Taller Interregional de REDESLAC: 146)⁷

De este modo, el grupo de trabajo eleva un informe al Consejo Directivo Central de la UDELAR ya en el año 1987, recomendando:

⁷ Ponencia presentada por la Profa. Marta Demarchi: "Resultados, logros y deficiencias de los programas de formación pedagógica y actualización docente realizadas por la Universidad de la República Oriental del Uruguay". La Habana, 1989.

“(...) la creación de Unidades de Apoyo Docente en las distintas Facultades y Escuelas Universitarias, encargadas de asistir a docentes y estudiantes en todo lo relativo a los problemas de enseñanza-aprendizaje. Estas Unidades, trabajando en íntima relación con las Comisiones de Enseñanza y de Asuntos Docentes, así como con las Cátedras e Institutos, proporcionarán medios para la capacitación pedagógica y científico-técnica en orden a una verdadera docencia activa que contribuya a la formación universitaria, debiendo su estructura adaptarse a las necesidades de cada centro universitario” (GT, 1987: 2, 3).

Como actividad institucional que da cierre a su gestión, el grupo de trabajo convoca los días 29 y 30 de noviembre de 1992 las “Primeras Jornadas de Evaluación de las Actividades de Formación y Asesoramiento Pedagógico”. A ella asisten el conjunto de las facultades y escuelas que procesaban la creación de las unidades pedagógicas en ese momento (Agronomía, Veterinaria, Medicina, Odontología, Enfermería, Tecnología Médica, Ingeniería, Química, Derecho, Ciencias Sociales, Bibliotecología y la regional universitaria del norte del país (Salto). El resultado de las jornadas pedagógicas es la formulación de un documento institucional que reafirma, en primer lugar, la necesidad de creación de espacios académicos de asesoría pedagógica, asignándoles funciones ampliadas:

“La problemática actual de la Universidad de la República en lo que tiene que ver con la calidad de la enseñanza impartida responde prioritaria, aunque no exclusivamente, a la subvaloración que tradicionalmente han merecido los problemas pedagógicos en la planificación técnica de los docentes en esa área” y propone “Consolidar las UAP existentes y crearlas en los servicios en que aún no existen, asegurando su funcionamiento con un equipo multidisciplinario de alto nivel académico y con alta dedicación horaria acorde a la magnitud de las tareas que deberá cumplir” En este marco, se sugiere que cumplan las funciones de: “(...) asesoramiento pedagógico a los órganos de cogobierno, seguimiento de los planes de estudios en las respectivas facultades, asesoramiento a los docentes en temas pedagógico-didácticos, organización de cursos de perfeccionamiento docente, asesoramiento a estudiantes en materia curricular y de técnicas de estudio y promoción de experiencias de educación innovadoras.”⁸

En segundo lugar, se recomienda a la institución la creación de una "Comisión Sectorial de Educación, que entienda en las funciones prescriptas por los artículos 21 (inc. c y d) y 22 de la Ley Orgánica⁹ y en todos aquellos casos que a juicio del Consejo Central se

⁸ Informe de las Jornadas de Actualización Docente organizadas por las Dirección General de Planeamiento y el Grupo de Trabajo de Perfeccionamiento Docente de la Universidad de la República durante el año 1992, UDELAR, 1993. Conclusiones y propuestas, págs. 14-16.

⁹ Art 21. ATRIBUCIONES DEL CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. c) Coordinar la investigación y la enseñanza impartida por las distintas Facultades y los demás Institutos y Servicios que constituyen la Universidad. d) Aprobar los planes de estudio de conformidad al procedimiento que se establece en el artículo 22.

estime pertinente". Del mismo modo que lo hiciera para la investigación, dos años después la Universidad crea el organismo asesor y rector de las políticas de enseñanza, la Comisión Sectorial de Enseñanza (1994) y en el año 2003 el Pro Rectorado de Enseñanza de la UDELAR.

Las unidades pedagógicas del área agraria

La creación de las unidades pedagógicas en las facultades tradicionales estuvo motivada por la necesidad de eliminar los resabios de la etapa dictatorial en la enseñanza de grado. Además de acompañar la Universidad los cambios que se venían sucediendo, el retorno a la democracia significó una explosión de la matrícula estudiantil (en 1974 la UDELAR contaba con 26.220 estudiantes; en 1988 el número de estudiantes ascendía a 61.428)¹⁰, por lo tanto resultaba imprescindible llevar adelante cambios curriculares y de la enseñanza que contemplaran las nuevas necesidades. Al respecto dice Liliana Jabif¹¹:

Yo vuelvo a mi cátedra, pero hablo con el Decano y le digo que estoy desvinculada de la genética, solamente tomo el cargo nada más que por una cuestión de reconocimiento a ese esfuerzo, pero que no iba a continuar en esa función. Entonces el Decano de la Facultad de Veterinaria, en ese momento, el Dr. Alberto Castillo (...) me dice: "mirá que acá en la Facultad, hay un grupo de gente interesada en estos temas de pedagogía y del Plan de Estudios", entonces yo me vinculo a esa gente (...) y como era un año fermental el año 86, se intenta una renovación de los planes de estudio en casi todas las facultades. (...) todas las facultades estaban tratando de revisar lo que el período dictatorial había marcado como una tendencia desde la corriente pedagógica en cuanto a contenidos (...).

En este escenario la figura convocante que promueve el proceso de discusión pedagógico didáctica de la Universidad en el retorno a la democracia es la Profa. Marta Demarchi:

(...) fue una persona que dio mucho impulso a revisar los planes de estudios, a hacer reuniones con la gente de las distintas facultades, que estaba interesada en los planes de estudios. A su vez cada facultad comenzó a mover el tema en los claustros, ese fue un año de discusiones y de puesta a punto de lo que eran los planes de estudios en las distintas carreras, y así se fue a nivel macro de la universidad conformando grupos de trabajo donde trajimos varias personas del exterior, de España, de Brasil. En ese momento, Ángel Díaz Barriga era uno de los referentes sobre didáctica, diseño

¹⁰ Datos extraídos de: "VI Censo de Estudiantes Universitarios, Universidad de la República: principales características de los estudiantes de la Universidad de la República en 2007", Montevideo.

¹¹ Estudiante y docente de Veterinaria, se forma en el exilio en Ciencias de la Educación (Suecia). Retorna al país en la reapertura democrática, funda y dirige la unidad pedagógica de la Facultad de Veterinaria entre los años ochenta y noventa. Integra el grupo de trabajo central de Formación Docente.

curricular y prácticas de evaluación. Éste pedagogo trabajó muy cercanamente con docentes de la Facultad de Veterinaria de nuestro país a través de reuniones y talleres. (Ibid)

Alrededor del Departamento de Ciencias de la Educación se nuclearon y trabajaron activamente docentes de variadas áreas de conocimiento: Agronomía, Veterinaria, Ingeniería, Química, Medicina, Ciencias Sociales y Políticas, Derecho, Bibliotecología (DGPU, 1993). Cada uno a partir de las particularidades específicas de los servicios y disciplinas.

(...) Ingeniería lo tomó más por el lado de evaluación, se transformó más que nada en una unidad evaluatoria del proceso educativo, y para evaluar el aprendizaje, y hacer estadísticas. Veterinaria y Agronomía, por ejemplo, se abocaron, por las características de sus decanos, el Dr. Álvaro Díaz en Agronomía, y en ese momento el Dr. Marcos Podestá en Veterinaria, eran dos innovadores en las metodologías de enseñanza (...) tuvieron más incidencia en innovaciones en los temas pedagógicos-didácticos, entonces esas dos facultades fueron corriendo medio en paralelo, en sus proyectos. (Entrevista Liliana Jabif)

De este modo, los primeros años de vida democrática resultaron muy ricos desde el punto de vista de la reflexión pedagógica y la renovación de la enseñanza universitaria. El proceso de discusión al interior de las diferentes facultades y los intercambios entre ellas, desembocó en la creación de las asesorías pedagógicas. En 1987 la Facultad de **Veterinaria** crea la Unidad de Formación y Apoyo Docente (UFAD). Con el devenir del tiempo, esta unidad fue renombrada, pasando a llamarse Unidad de Asesoramiento Pedagógico (UAP), posteriormente Unidad de Enseñanza y finalmente Departamento de Educación Veterinaria. Los cambios de denominación obedecen a las nuevas funciones y perfiles que se van asumiendo a lo largo del tiempo y al tamaño que adquiere la estructura del organismo (Informe País, MEC-ANEP-UDELAR, 2014).

La UFAD cumple inicialmente con la finalidad de estimular una mayor vinculación con el medio, es decir, fomentar la articulación de la docencia con la extensión y la investigación, fuertemente fragmentadas en los años previos. Con posterioridad se va a involucrar protagónicamente en el proceso de reforma del plan de estudios.

(...) mucho más vinculado al medio, es decir que extensión, investigación y docencia no estuvieran tan separados como compartimentos estancos, sino que estuvieran mucho más interrelacionados (...) todas esas ideas después confluyeron en formar en las distintas facultades, grupos, unidades, departamentos. Cada facultad le fue dando su forma, pero que se dedicaran más que nada a apoyar al claustro, pero trabajar de manera independiente, como una unidad, con cargos, en relación a la revisión de los

planes de estudio, y del mejoramiento de la didáctica; metodologías de enseñanza más activas, incipientemente comenzaban en los años 90 las tecnologías (...) todo ello era muy fermental también y llevo en cada facultad a crear estas unidades pedagógicas. (Entrevista Liliana Jabif)

Se identifican como principales logros de la Unidad Pedagógica en Veterinaria el trabajo conjunto entre los especialistas en educación y los docentes de las distintas áreas de la Medicina Veterinaria.

Lo más interesante de las Unidades Pedagógicas (...) es que tuvieron desde el inicio una conformación mixta (...) de la disciplina y de la pedagogía, y el disciplinar siempre una persona obviamente interesada en la educación, (...) son los que te dan la validez frente a los demás colegas, te validan el tener un equipo y no ser dos pedagogas (...) había que buscar a alguien que fuera un interlocutor válido, son los que son como ellos y además saben otra cosa. (...) Es una manera de aprender uno del otro y de conformar un equipo multidisciplinario, como es el mundo real, digamos.(Ibid)

En la actualidad, el Departamento de Educación Veterinaria abarca una amplia gama de funciones:

“(...) la formación didáctica de los docentes de la Facultad de Veterinaria, asesorar en los cambios curriculares, apoyar a los docentes en las innovaciones de sus cursos, colaborar en la elaboración de los materiales didácticos para los estudiantes, apoyar a los estudiantes en los temas vinculados a la enseñanza, supervisar el sistema de evaluación docente por parte de los estudiantes, colaborar con la evaluación institucional para la acreditación de la carrera por el sistema ARCU-SUR y desarrollar varias líneas de investigación educativa”. (Informe País, MEC-ANEP-UDELAR, 2014)

La Facultad de **Agronomía**, por su parte, sufre un duro embate con la intervención. El retorno a la democracia representó un cambio de clima institucional y se elaboró e implementó rápidamente un nuevo Plan de Estudios (Plan 89) que buscaba lograr una mayor vinculación entre la teoría y la práctica profesional, así como introducir nuevas concepciones pedagógicas. A diferencia de la Facultad de Veterinaria, Agronomía vivía un ambiente que el decano Álvaro Díaz describe en los siguientes términos:

“Interesa destacar aquí que estas transformaciones se promovieron en medio de una atonía mayoritaria en los órdenes universitarios, heredada de la intervención decretada por los gobiernos de facto. Se procuró que de su discusión surgieran las ideas fuerza del desarrollo institucional, pero que también aquella sirviera de estímulo para recuperar una participación ausente durante muchos años y así contribuyera a la recuperación de una vida académica sana, abierta y vigorosa” (Díaz, 2008:42).

En 1988, se crea la Unidad de Apoyo Pedagógico y Planeamiento Educativo (UAPPE)

con el fin de:

" (...) dar apoyo a la formación pedagógica de los docentes y monitorear el Plan de Estudios. Dicha unidad fue también la responsable de diseñar y realizar los test de evaluación de los estudiantes que ingresaban a la facultad durante 1991 y 1992". "El objetivo fundamental de la formación docente consistió en ofrecer a los profesionales de reciente ingreso a la carrera docente oportunidades para que se capacitaran en la enseñanza agronómica universitaria, por lo cual se establecieron dos objetivos generales concebidos en estos términos:

a) Ofrecerles la oportunidad de construir conocimientos para conceptualizar la enseñanza de las asignaturas que tendrían a su cargo en el marco de los planes de estudios.

b) En asimilar conocimientos y desarrollar habilidades y destrezas para alcanzar la capacidad de actuar independientemente y creativamente en la acción pedagógica desde la perspectiva de la coordinación de actividades de una acción interdisciplinaria". (Ibid: 157, 108)

En 1995 se transforma en Unidad de Enseñanza pasando a cumplir formalmente ya no sólo funciones de apoyo pedagógico y planificación educativa, sino también de orientación estudiantil y gestión de la enseñanza a nivel de grado (Informe País, MEC-ANEP-UDELAR, 2014).

Las unidades pedagógicas del área de la salud humana

El retorno a la vida democrática, plantea Carbajal (2008), revitalizó el proceso interrumpido por la dictadura y la intervención de la Universidad, pero luego de doce años, la realidad de la Facultad de **Medicina** ya no era la misma, los docentes y sus estudiantes habían cambiado. No obstante, la actividad del recién reabierto Departamento de Educación Médica fue importante en la reinstalación de un Plan 68 que, a la vez, comenzaba a ser evaluado.

(...) se estaban haciendo muchas críticas al ciclo básico (...) pero sobre todo lo que se estaba comenzando a ver era que había la clásica división entre las materias básicas y las materias clínicas, que era necesario bajar la clínica y empezarla desde antes (Entrevista Elsa Gatti).

En esta segunda etapa se integra también al DEM las perspectivas pedagógica y psicológica, a través de figuras referentes del período, con la idea de movilizar procesos de reflexión sobre el rol docente universitario.

Entré por concurso, hubo un llamado para un especialista en pedagogía y otro en psicología, los demás venían ya de la primera etapa. Después hubo un llamado para un especialista en estadística, para toda la parte de investigación. En total éramos seis

docentes para atender a todos los profesores de la facultad lo cual hacía que pudiéramos atender a un porcentaje muy pequeño. Si en cada taller teníamos 20 alumnos, hacíamos hasta un máximo de 10 por año. Siempre estábamos con déficit con respecto a lo que la facultad necesitaba para que realmente pudiera haber un cambio de mentalidad. Venían estudiantes para ser apoyados cuando tenían un problema particular. Nosotros (...) lo que hacíamos eran un pre diagnóstico y lo orientábamos hacia los lugares donde podía ser tratado. Nosotros no teníamos el personal para hacerlo.(Ibid)

Los talleres de formación docente se organizaban en cuatro niveles, el primero consistía en un ciclo introductorio a la Educación Médica, un segundo nivel que abordaba los objetivos del aprendizaje, otro dedicado a la evaluación de los aprendizajes y finalmente, el cuarto nivel que se ocupaba del tema de las estrategias metodológicas de la enseñanza. Por otro lado, el DEM convocaba a grupos de reflexión y formación sobre problemas actuales de interés colectivo con la finalidad de poner en juego integralmente el análisis del ser docente.

Es imposible dejar afuera del salón los afectos, los conflictos etc., y creer además que cuando nosotros entramos al salón de clase somos neutros, somos iguales que todos, lo que tratábamos era que ellos lo vivenciaran. Habían básicamente dos actividades, una era lo que llamaban las dramatizaciones en los que se planteaba una dramatización habitual en la facultad, un conflicto, por ejemplo que se discutía en el consejo de facultad, entonces se asignaban roles y se representaban ahí, se divertían como locos, jugaban como niños. Luego se hacía la discusión de lo que había pasado en escena y se vinculaba con lo que realmente les había pasado. Y lo otro era lo que se llamó grupo de formación que después pasó a llamarse grupos de reflexión y formación.(Ibid)

Las líneas fundamentales de trabajo pedagógico del DEM se fueron recreando a lo largo del tiempo, pero se mantuvieron en lo esencial incambiadas: *asesorar a los demás departamentos de la Facultad de Medicina en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, proponer instrumentos de evaluación, coordinar la docencia de los distintos ciclos de la carrera, gestionar la aplicación del Plan de Estudios, cumplir funciones de formación de los docentes en Educación Médica, dar apoyo piscopedagógico a los estudiantes, participar en todas las etapas de la Educación Médica*¹² (Consejo Facultad, 2004; entrevista al Dr. Gastón Garcés¹³, 2014).

En el año 2008 se renueva finalmente el Plan 68, atendiendo las orientaciones surgidas del Mecanismo Experimental de Acreditación del MERCOSUR (mayo 2007). Ello

¹² Información extraída de: <http://www.dem.fmed.edu.uy/>

¹³ Médico, integrante desde 2004 y director del Departamento de Educación Médica desde fines de los años 2000 hasta la actualidad.

supone para el DEM un nuevo desafío en la medida que se asume la profundización del modelo de formación histórico y se avanza en un diseño curricular por competencias, a la vez que por problemas.

El proceso de renovación pedagógica de la Facultad de **Psicología**, por su parte, se inicia en el año 1988 con la puesta en marcha del nuevo plan de estudios. El origen de la Facultad de Psicología es relativamente reciente. En sus comienzos la carrera de psicología era una licenciatura de la Facultad de Humanidades y Ciencias. La dictadura cayó con todo su peso sobre las facultades del campo social y Humanidades y Ciencias no fue la excepción. Con el retorno a la democracia en nuestro país la Licenciatura en Psicología no vuelve a funcionar y en su lugar se coordinan esfuerzos para impulsar la creación de una facultad propia. El inconveniente principal era la dispersión de los estudios de psicología, por un lado la ex Licenciatura en Psicología de Humanidades, por otro lado un curso de psicología infantil de la Escuela de Tecnología Médica y finalmente la Escuela Universitaria de Psicología (creada por la dictadura). Por lo tanto, la vuelta a la democracia significó la creación de una nueva institucionalidad. Dice Alicia Cabezas¹⁴:

Yo me integré en noviembre del 85 a la Universidad como docente y ahí me involucré. A los distintos actores de la psicología de entonces les interesaba crear un claustro de la psicología universitaria y un Plan de Estudios que unificara a todos, armar una facultad de psicología (...) con un Plan de Estudios totalmente diferente al de la dictadura, pero también diferente del anterior que era muy clínico ya que se dedicaba exclusivamente a la psicología clínica y nosotros queríamos ampliar el panorama porque a esa altura en el mundo el rol del psicólogo se había diversificado mucho; aquí las materias te preparaban para atender pacientes en un consultorio, pero otros campos de la psicología tenían un desarrollo muy escaso como por ejemplo la psicología social, la psicología asociada al campo laboral, al campo del deporte. Nos juntamos unos cuantos que no teníamos una formación específica; logramos el asesoramiento por ejemplo del Profesor Díaz Barriga de México, la profesora Elsa Gatti y de Susana Barco, gente que sabía del asunto y que nos estuvo orientando y armamos lo que se llamó el Plan 87, llamado Plan IPUR por ser producto del Instituto de Psicología de la Universidad de la República.

El Plan de Estudios 1987 resultó innovador en varios aspectos, en primer lugar porque introducía la metodología de trabajo de taller, se promovía que los docentes abandonaran el método expositivo e introdujeran en la dinámica de clase nuevas metodologías; además se preveía la creación de una unidad de formación docente que

¹⁴ Psicóloga, directora de la Unidad de Apoyo Estudiantil de la Facultad de Psicología de la UDELAR desde 1998 hasta fines de los años dos mil. Entrevista realizada en julio de 2013.

sirviera para acompañar los cambios curriculares y didácticos proyectados así como la creación de la unidad de apoyo estudiantil.

El Plan tenía prevista una unidad de apoyo estudiantil. En primer lugar se formó la de formación docente porque era crucial para poder comenzar a orientar a los docentes sobre todos estos cambios, así que el apoyo a los estudiantes quedó para después. (Entrevista Alicia Cabezas)

Esta segunda unidad se conforma finalmente hacia fines de la década de los noventa a través de las políticas de financiamiento central de la Universidad.

En el caso de la Escuela de **Enfermería** también existe una larga tradición de formación en educación ya que desde sus inicios se entiende que los profesionales deben poseer conocimiento en esta área para poder comunicarse eficazmente con los pacientes, la comunidad y la familia. Las estructuras de apoyo pedagógico se gestan de forma inmediata a la reapertura democrática, asumiendo diferentes formatos y denominaciones a lo largo del tiempo, en función de las dinámicas de legitimación y consolidación institucional. Se pasa en los años ochenta de una estructura departamental que coordina y respalda las funciones universitarias desarrolladas por las distintas unidades académicas (Departamento de Educación, Investigación y Extensión, DEIE), a una estructura cogobernada (Comisión de Apoyo Pedagógico), que finalmente se transforma en un departamento inserto en la conducción del nuevo currículo de grado, ahora fortalecido desde el punto de vista académico (Departamento de Dirección del Programa Básico, DIBA).¹⁵ Acorde a las transformaciones de las carreras de la salud humana, el Plan de Estudios 1993 presenta un enfoque humanista, social y político que concibe la práctica profesional como el eje de la formación, sustentada en la estrategia de la Atención Primaria en Salud (APS). Desde el punto de vista de la estructura curricular también Enfermería realiza una fuerte apuesta a la construcción de un modelo integrado de formación que busca superar la impronta disciplinar tradicional. A partir del año 2011, con el estatuto ya de Facultad y con la promulgación de la Ordenanza de Estudios de Grado de la UDELAR, pasa a denominarse Departamento de Educación integrando a su estructura una Unidad Pedagógica y una Unidad de Entornos Virtuales. Sus cometidos son respaldar pedagógicamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje, cumpliendo funciones de apoyo pedagógico a docentes y a estudiantes,

¹⁵ Proyecto de Creación de la Unidad Pedagógica, CSE – UDELAR, 2007.

orientación estudiantil, asesoramiento curricular y desarrollo de la investigación educativa, tal como define la norma¹⁶.

En la dictadura la Escuela Universitaria de Enfermería se cierra por lo cual desaparece. A partir del año 85 se reinstala el Departamento de Educación, pero en ese momento ya empieza a crecer el cuerpo docente y hay un incremento de la matrícula (...). A partir de ahí pasamos a ser Instituto Nacional de Enfermería asimilado a facultad, y es ahí que se identificó la necesidad de ampliar la estructura del Departamento de Educación para poder dar respuesta a la demanda de los docentes (...). Eso se mantiene por falta de recursos presupuestales hasta el año 2007, que a partir de un proyecto presentado ante la CSE y según las líneas desarrolladas por la política de dicha Sectorial, al Departamento de Educación se anexa, se incorpora una Unidad Pedagógica propiamente dicha que tiene además de la formación docente, el seguimiento a los planes de estudios (...). (Entrevista Fany Rocha¹⁷)

Finalmente, el proceso de la Facultad de **Odontología** es muy convergente con el de Medicina, creándose la Unidad de Apoyo Pedagógico (UAP) en el año 1993, por resolución del nuevo plan de estudios. La Unidad no sólo se responsabiliza del perfeccionamiento y del apoyo pedagógico docente, sino que además se integra de forma inmediata al órgano de conducción curricular, también previsto en el plan de estudios (Unidad de Supervisión y Transformación Curricular). Conformada desde sus inicios por pedagogos, la UAP fue incorporando con los años docentes de la carrera, constituyéndose en una estructura multidisciplinar de asesoramiento permanente que ha apoyado los sucesivos procesos de cambio curricular (Planes de Estudios 2001 y 2011).

Nacimientos singulares

Las Facultades de Derecho e Ingeniería experimentan en estos años un proceso diferente al resto de los servicios que impulsan la creación de las primeras asesorías pedagógicas. Si bien simultáneamente a la creación de la Unidad de Apoyo Pedagógico (UAP) de la Facultad de **Derecho** estaba en discusión la aprobación de un nuevo plan de estudios

¹⁶ Información extraída de: <http://www.fenf.edu.uy/index.php/depto-educacion>

¹⁷ Licenciada en Enfermería, especialista en Neurología. Directora del Departamento de la Facultad de Enfermería desde el año 2010.

(Plan 89), despojado de los resabios de la intervención, el Consejo crea un organismo destinado a la formación docente a fines del año 1988. Según Ana María Ranzetti¹⁸:

La Facultad de Derecho, poseía desde muy tempranamente el interés particular de la formación docente, lo que a nivel institucional se denominan como aspirantías. En tal sentido, ya antes de la creación de la UAP existía en esta facultad una Comisión Pedagógica (...). Con el retorno a la democracia, se crearon en la Facultad de Derecho tres unidades que luego pasarían a conformar la UAP, ellas son: la unidad de investigación (...) la unidad de aspirantías, es decir de formación docente, de allí surgieron la rama de los cursos de metodología de la enseñanza y metodología de la investigación (...) y la unidad de evaluación, teniendo primero evaluación de los titulares o encargados de grupos (...).

La Facultad de Derecho instrumenta desde ese momento una “carrera docente”, formal y reglamentada, singular en la Universidad, que culmina con la certificación de Profesor Adscripto, aunque estos estudios no son reconocidos fuera de la misma. Esta carrera de tres años de duración se establece como previa a la obtención de un grado docente, con dos formaciones diferenciadas: 1) la formación disciplinar a cargo del Instituto respectivo y 2) la general de enseñanza a cargo de la UAP. Se establece la rotación de los aspirantes por las distintas cátedras además de la elaboración de una tesis final. Las funciones que ha cumplido la UAP se centran en la formación docente (dictado de las asignaturas Metodología de la Enseñanza y de la Investigación y de Fonoaudiología) y en la gestión que permita una adecuada atención a los aspirantes docentes y profesores adscriptos y a demandas de docentes relacionadas a la carrera docente. Los cursos son abiertos a docentes de grado de dicha facultad y de otros servicios universitarios y obligatoria para los aspirantes.

La Unidad de Enseñanza de la Facultad de **Ingeniería** (UEFI) se crea en el año 1992 con la finalidad inicial de atender la crítica problemática del “fracaso estudiantil” en los primeros años de las carreras, y en general, de los rendimientos académicos en las Ingenierías. En este marco, se realizan los primeros estudios sobre trayectorias estudiantiles, transformándose en una línea permanente de investigación de la Unidad¹⁹

¹⁸ Abogada, participa del grupo central de Formación Docente e integra desde sus inicios la UAP de la Facultad de Derecho. Entrevista realizada en mayo de 2013.

¹⁹ Uno de los trabajos pioneros fue el realizado por la primera directora de la Unidad: Echeverriarza, M.Paz (1998). *Datos cuantitativos sobre el estudio de seis generaciones de estudiantes de Ingeniería*. Unidad de Enseñanza, Facultad de Ingeniería, UDELAR.

(Entrevista Ing. Rafael Guarga, febrero 2015²⁰). Desde el año 1996 incorpora también la formación didáctica de los docentes²¹.

Cuadro N° 1: Primera generación de unidades pedagógicas y cambios curriculares

Facultad/ Escuela	Unidad Pedagógica (denominación y año de creación)	Plan de Estudios (año de aprobación)
Medicina	Departamento de Educación Médica (1968)	1968
Enfermería	Departamento de Educación, Investigación y Extensión (1985) Departamento de Dirección del Programa Básico (1990)	1993
Veterinaria	Unidad de Formación y Apoyo Docente (1987)	1998
Agronomía	Unidad de Asesoramiento Pedagógico y Planeamiento Educativo (1988)	1989
Psicología	Unidad de Formación Docente (1988)	1988
Derecho	Unidad de Apoyo Pedagógico (1988)	1987
Ingeniería	Unidad de Enseñanza (1992)	1997
Odontología	Unidad de Apoyo Pedagógico (1993)	1993
Nutrición	Departamento de Educación en Nutrición (1993)	2000

²⁰ Decano de la Facultad de Ingeniería de la UDELAR durante el período 1992-1997. Rector de la Universidad durante los años 1999-2006.

²¹ Información extraída: http://www.fing.edu.uy/uni_ens/presentacion.htm

Etapa de gestación de políticas centrales de enseñanza (1994-2000): segunda generación de unidades pedagógicas.

Creación de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE)

Durante el rectorado del Ing. Quím. Jorge Brovetto²², la Universidad crea por primera vez en su historia un organismo central de cogobierno universitario destinado a la coordinación, estímulo y desarrollo de la actividad de enseñanza, cuyo papel primordial será el fortalecimiento de la enseñanza de grado y el fomento de la innovación educativa (Ordenanza CSE, CDC 7/12/93, Res. N° 34).

Asesorará al Consejo Directivo Central sobre las políticas relacionadas con el desarrollo de la enseñanza y elaborará además iniciativas que propendan a fomentar la innovación en la materia. Para cumplir con sus fines, tomará en cuenta la concepción que asocia de manera indisoluble la enseñanza, la investigación y la extensión (...).

Las primeras autoridades son figuras referentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, el entonces decano de la Facultad de Humanidades, Dr. Adolfo Elizaincín²³ y la Directora de Ciencias de la Educación, Prof. Marta Demarchi, fundadora del Grupo de Trabajo de Formación Docente conformado por las unidades pedagógicas pioneras. De este modo se verifica su incidencia en la construcción de la primera agenda central de política educativa. La integración de algunos de los miembros de este núcleo al organismo central de cogobierno recién constituido, logra permear la orientación inicial de las políticas de enseñanza universitaria.

Si bien la asignación presupuestal inicial es muy baja, la CSE promueve en esta etapa una variedad de líneas de acción destinadas a desarrollar una política central de “mejora de la calidad de la enseñanza” que busca contrarrestar, por un lado, los problemas de masificación estudiantil y, por otro, las debilidades que presenta el novel plantel docente

²² Jorge Brovetto. Profesor universitario e investigador científico, que ocupó durante dos períodos consecutivos el rectorado (1989-1998) de la [Universidad de la República](http://www.udelar.edu.uy/) (UdelAR), la presidencia de la [Unión de Universidades de América Latina](http://www.udual.edu.uy/) (UDUAL) y la secretaría ejecutiva de la [Asociación de Universidades Grupo Montevideo](http://www.augm.edu.uy/) (AUGM). <http://es.wikipedia.org/>. En el año 2013 obtuvo el título Honoris Causa de la Universidad de la República.

²³ Adolfo Elizaincín - Licenciado en Literatura Española de la Universidad de la República y Ph.D. en Filología Románica por la Universidad de Tübingen, Alemania. Disponible en: <http://www.mec.gub.uy/academiadeletras/>. Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación entre los años 1997 y 2006.

universitario. En tal sentido, se realizan llamados anuales a proyectos concursables con fondos contingentes y permanentes para los siguientes rubros: *Innovación en la enseñanza de grado; Adquisición y elaboración de material didáctico; Innovación y mejoramiento de los planes de estudio que atiendan el incremento de la matrícula; Fortalecimiento de la enseñanza de grado por áreas académicas; Formación y evaluación docente; Incorporación de nuevas tecnologías en materia de enseñanza; Creación y fortalecimiento de las Unidades de Apoyo a la Enseñanza*. En un total de 240 solicitudes, la CSE financia durante el período 1997-1999 en el entorno de 120 proyectos.

Es así que a partir de la gestación de las políticas centrales de enseñanza, las nuevas unidades pedagógicas se crean a través del financiamiento central de proyectos concursables y se fortalecen las ya existentes con recursos adicionales. Como resultado de estas convocatorias pasan a denominarse de forma genérica Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE). El período es un parteaguas para la historia de las asesorías pedagógicas de la UDELAR y su configuración, pues a partir de allí su actividad pasa a alinearse progresivamente con las políticas centrales de enseñanza y comienzan a incorporarse a la conducción de las nuevas estructuras, docentes de las disciplinas específicas. Uno de las tensiones que vertebra desde este momento la historia de las unidades pedagógicas será el de su integración. El núcleo de la discusión radica en si estos espacios deben estar conformados por pedagogos o por profesionales con formación disciplinar de base que se introducen al campo a través de estudios de posgrado. El debate surgido en la Facultad de Arquitectura es un claro reflejo de ello, concluyéndose que el encargado de la coordinación de la UAE debía poseer conocimientos en ambas áreas (disciplinar y pedagógico-didáctico).

En la etapa fundacional de la CSE se crean las unidades pedagógicas de: **Ciencias Sociales, Bibliotecología, Química, Arquitectura, Ciencias, Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas y de Administración, Tecnologías Médicas.**

Cuadro N° 2: Segunda generación de unidades pedagógicas²⁴

<i>Año</i>	<i>Líneas de financiación</i>	<i>Proyectos presentados</i>	<i>Proyectos financiados</i>
1997	Instalación o fortalecimiento de las UAE	14	14
1998	Fortalecimiento de UAE	14	10
1999	Fortalecimiento de UAE y mejoramiento de la formación y la evaluación docente	15	8
Total		43	32

A diferencia de las unidades de la reapertura democrática que surgieron en el contexto de cambio de planes de estudios, estas nuevas creaciones se orientan directamente a las necesidades de apoyo docente y estudiantil. El fuerte crecimiento de la matrícula y del plantel docente, con una composición crecientemente heterogénea, interpela a las facultades:

(...) básicamente la idea era el apoyo y la orientación a los estudiantes, crear un sistema de información para el estudiante y de contención del estudiante en los estudios y el otro era la formación de los docentes de la Facultad. (Entrevista Héctor Perera, responsable de la UAE Facultad de Ciencias Sociales)

“(...) nace una unidad que atendiera la capacitación de docentes, promoviendo la innovación en educación.” (Entrevista M^a Noel Rodríguez, responsable de la UAE de Facultad de Química)

Si bien los fondos volcados desde el nivel político central resultaron decisivos para el desarrollo de las primeras políticas, y las UAE se fueron especializando en la formulación de proyectos de enseñanza, también se comprueba que los servicios debieron integrarlas a su presupuesto permanente para lograr su permanencia. En los casos que ello no fue posible, las experiencias se vieron truncadas durante algún tiempo. Es la situación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración y la Facultad de Ciencias que reabren sus unidades en los años dos mil.

En el año 97 nos presentamos y nos aprobaron la creación de la unidad de apoyo estudiantil (...). La financiación terminó en un año, a la facultad le había gustado

²⁴ Artigas, S. y Collazo, M. Proyecto de investigación: *Políticas de formación docente de la UDELAR*, Buenos Aires, julio 2000.

mucho (...) pero no había dinero, (...) nos especializamos en hacer proyectos y ganamos tres años seguidos. Tuvimos la idea de crear cargos honorarios para estudiantes que estuvieran interesados de trabajar en apoyo estudiantil como una formación, nosotros nos comprometíamos a formarlos y ellos nos ayudaban (...). Descubrimos que los estudiantes entre ellos muchas veces son más capaces que uno, que los mira como docente, de encontrar la vuelta para enfrentar determinadas problemáticas. Se crearon dos cargos Grado 1 exclusivos para estudiantes de los dos últimos años con el compromiso de retirarse al año de haber egresado (...). (Entrevista Alicia Cabezas)

En el devenir histórico de las unidades pedagógicas los entrevistados identifican éste como un período muy fértil para la implementación de políticas de fortalecimiento de la docencia universitaria, de estímulo a su profesionalización y al desarrollo de capacidades de innovación pedagógica.

Etapa de fortalecimiento estratégico de la enseñanza universitaria (2000-2006): consolidación de la formación didáctica de los docentes universitarios como política central.

Con la llegada al Rectorado del Ing. Rafael Guarga la Universidad realiza un amplio debate institucional que se plasma en el denominado documento de los "Consensos para la transformación de la Universidad de la República"²⁵, acordado entre las autoridades universitarias, la Asociación de Docentes Universitarios del Uruguay (ADUR) y la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU) en el año 1999.

El propósito de dicho documento fue de explorar y definir los consensos existentes entre los protagonistas del gobierno universitario con la finalidad de orientar las transformaciones a impulsar en la Universidad de la República".

En relación con las problemáticas de la enseñanza de grado se alcanzan por primera vez acuerdos institucionales sobre políticas de reforma curricular y de desarrollo profesional docente en materia pedagógica. Se incorporan así las políticas de diversificación, renovación, flexibilidad, articulación y evaluación curricular, sugiriéndose la creación de tramos comunes en carreras afines, la introducción del concepto de crédito como unidad de medida de la actividad presencial y no presencial del estudiante, la

²⁵ Universidad de la República. Consejo Directivo Central. Resoluciones adoptadas por el Consejo Directivo Central en sesión ordinaria de 21 de setiembre de 1999, distribuido N° 304/99.

preservación de un perfil de formación general y con pertinencia social en el grado, así como la experimentación de nuevas metodologías y tecnologías de enseñanza, entre otros. En relación con la docencia universitaria, se plantea la necesidad de conferir a la labor de enseñanza un peso significativo en la evaluación docente, incorporar la formación pedagógica con especial énfasis en los aspectos didácticos y la implementación efectiva de la carrera docente.

De este modo, y con un importante incremento presupuestal²⁶, las políticas de enseñanza se reformulan con un enfoque de planeamiento estratégico, aglutinadas en torno a la meta fundamental de la descentralización de la enseñanza universitaria. Se articulan a lo largo del período una variedad de proyectos institucionales a través de mecanismos concursables y de asignación directa de fondos que tienen como principal propósito brindar respuestas a la *demanda creciente de educación superior*, con criterios de *equidad social y geográfica y mejora de la oferta pública* (primer objetivo estratégico, PLEDUR 2000 y 2005).

Cuadro N° 3: Proyectos Institucionales de Enseñanza, PLEDUR 2000 y 2005.

PLEDUR 2000-2004	Mejora de la calidad de la enseñanza: Innovación educativa y Materiales Didácticos
	Atención a la demanda del crecimiento del alumnado
	Educación a distancia
	Enseñanza para estudiantes radicados en el interior
	Estímulo y fortalecimiento de nuevas ofertas de grado
	Formación didáctica de docentes universitarios
	Proyectos conjuntos con ANEP
	Mejora de la infraestructura no edilicia para la enseñanza de grado
PLEDUR 2005-2009	Mejora de la enseñanza de grado
	Atención a la demanda del crecimiento del alumnado
	Ampliación y Diversificación de la Función de Enseñanza a Nivel Nacional
	Articulación y Flexibilidad Curricular en las Carreras Técnicas, Tecnológicas y de Grado. Fortalecimiento y Estímulo a Nuevas Ofertas
	Formación Didáctica de los Docentes Universitarios
	Fortalecimiento de la Comisión Sectorial de Enseñanza
	Proyectos Conjuntos con ANEP – Interinstitucionales:
	- Interfase ANEP – UDELAR
	- Formación Docente
	- Educación Tecnológica Terciaria

Desde este momento las políticas centrales de enseñanza evolucionan en el sentido de una diversificación y complejización creciente, tanto desde el punto de vista de la

²⁶ El presupuesto de la CSE en este período se multiplica por siete en relación al período fundacional.

gestión académica, administrativa y presupuestal como de las posibilidades de evaluación y seguimiento institucional.

A partir del legado original de las unidades pedagógicas, el PLEDUR incluye un Proyecto Institucional específico de *Formación Didáctica de los Docentes Universitarios* que tuvo como propósito central «mejorar la calidad, eficacia y eficiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad de la República, brindando formación pedagógica y didáctica a la mayoría de los docentes universitarios como complemento de su formación académica y poniéndolos en contacto con las corrientes primordiales de las Ciencias de la Educación, con las respuestas a la situación de masividad, con las nuevas tecnologías informáticas y de la comunicación aplicadas a la enseñanza, con las necesidades de la gestión académica» (PLEDUR, 2001:54). El Proyecto se estructuró inicialmente en siete programas de formación:

- a. Un programa de Apoyo a la Formación en Educación Superior a través de la realización de posgrados en el exterior (maestrías y doctorados), gestionado por la Unidad Académica del Pro Rectorado.
- b. Un programa de Actividades Centrales de Formación Didáctica de los Docentes Universitarios, gestionado por la Unidad Académica del Pro Rectorado.
- c. Cinco Programas de Área de Formación Didáctica de los Docentes Universitarios, a cargo de equipos técnicos designados por las Mesas de Decanos de cada Área (Agraria, Artística, Científico-Tecnológica, Salud y Social).

El **Programa de Recursos Humanos** de la CSE tiene como uno de sus principales objetivos el apoyo económico a los docentes universitarios para la realización de posgrados en el exterior en temáticas vinculadas a la educación superior. Entre los años 2004 y 2012 se apoya a 19 docentes para el cursado de Maestrías y a 17 docentes para el cursado de Doctorados.

El **Programa de Actividades Centrales** de Formación Didáctica de los Docentes Universitarios, por otra parte, da lugar a la creación de una oferta nacional de formación de posgrado. Durante la formulación del segundo Plan Estratégico de Desarrollo Institucional (2005), la UDELAR entendió necesario profundizar y consolidar la formación pedagógico-didáctica de los docentes, impulsando la creación de un

programa que contribuyera a la generación de conocimientos sobre la enseñanza universitaria. Esta iniciativa se fundamentó en la necesidad de avanzar en la integración entre investigación y docencia, no sólo en la perspectiva históricamente planteada de enseñar lo que se investiga, sino también de investigar lo que se enseña. Se crea así, en el año 2006, el **Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria** dirigido a docentes activos de los niveles universitario y terciario, en un contexto de débil desarrollo de la investigación educativa nacional. Su objetivo primordial es formar a los docentes en la reflexión pedagógica universitaria e iniciarlos en la investigación educativa, entendiendo esta área de conocimiento como multidisciplinar, de entrecruce de disciplinas, que no disocia los contenidos del campo académico y profesional del componente epistemológico propio de cada disciplina. Las líneas de investigación del posgrado comprenden las temáticas de políticas de enseñanza superior, didáctica universitaria y problemas de enseñanza (Plan de Estudios, 2006). Transcurridas tres ediciones bienales del Programa, el presente año culminarán el nivel de Maestría en el entorno de treinta docentes de diversas disciplinas de origen.

El tercer núcleo primordial de la política de formación lo constituyen los **Programas de Áreas**, cuya función principal es: “a) formar a los docentes jóvenes que se inician en la enseñanza universitaria en los fundamentos pedagógicos y didácticos de la práctica docente; b) perfeccionar desde el punto de vista pedagógico y didáctico la labor docente de los grados de conducción académica universitaria; c) potenciar la capacidad de reflexión permanente sobre las prácticas de enseñanza universitarias; d) potenciar las capacidades de innovación educativa de los docentes universitarios” (PLEDUR, 2005). En este nivel de política participan activamente las UAE conduciendo la mayoría de los programas o participando de ellos.

Este complejo de Programas logra promover, de forma coordinada durante más de una década, una multiplicidad de acciones de formación y perfeccionamiento docente en el conjunto de los servicios universitarios. Con una gran variedad de formatos, contenidos (agenda clásica, de reforma universitaria y temas emergentes) y duraciones, se alcanza una cobertura promedio en el entorno del 20 % del plantel docente universitario, fundamentalmente de jóvenes que se inician en la docencia, en su mayoría mujeres (Informes de ejecución del PI, 2001-2002, 2005, 2007, CSE).

En años recientes se experimentan además nuevas modalidades de capacitación, semipresencial y a distancia, que buscan facilitar el acceso de los docentes a su formación pedagógica, a la vez que actualizarlos en la integración de tecnologías de la enseñanza en articulación con las políticas de generalización del uso de las TIC en la enseñanza de grado, de posgrado y en la educación permanente.

En suma, durante la última década, la UDELAR define políticas institucionales orientadas al desarrollo profesional docente que conjugan una oferta central de formación de posgrado (Maestría en Enseñanza Universitaria y Programa de Formación de RRHH), una oferta semidescentralizada por áreas de conocimiento (Programas de Áreas), y una capacitación en servicio que funciona a impulso de las unidades pedagógicas y otros espacios afines. Estos núcleos articulados conforman una red institucional de formación docente, que a través de la coordinación del Pro Rectorado de Enseñanza, se consolida a lo largo de los años y da lugar al reconocimiento de la formación pedagógico-didáctica en el nuevo proyecto institucional de carrera docente.

Etapas de diversificación y expansión de políticas de enseñanza universitaria (2006-2014): la tercera generación de unidades pedagógicas y el viraje hacia el estudiante.

Esta última etapa se inscribe en el Rectorado del Dr. Rodrigo Arocena²⁷, momento en el que la Universidad promueve un activo proceso de reforma universitaria. Inspirado en el legado reformista latinoamericano y un enfoque de educación superior orientada al desarrollo, se rejerarquiza la construcción de un proyecto educativo de fuerte compromiso social, vinculado con el medio, a la vez que estrechamente asociado a la creación de conocimiento y la promoción de perspectivas interdisciplinarias.

La CSE constituye un motor clave de impulso a la reforma universitaria liderada por el equipo rectoral que asume funciones a partir del año 2006. La “nueva agenda” de gobierno se caracteriza por la fuerte expansión y diversificación de las políticas de enseñanza, profundizando y abordando nuevos temas e incorporando por primera vez un

²⁷ Rodrigo Arocena – Matemático, cientista social y docente uruguayo, se desempeña como Rector de la Universidad de la República en los períodos 2006-2010, 2010-2014.

eje de política de “Atención al estudiante y promoción de la enseñanza activa”. A través de acciones de respaldo directo, tiene como objetivo estratégico el combate a la deserción o desvinculación temprana. En esta labor juegan también un papel decisivo las UAE que cuentan nuevamente en este período con apoyo presupuestal directo a través de proyectos concursables.

Cuadro N° 4: Líneas de acción previstas en la Agenda de Reforma Universitaria, 2008.²⁸

AGENDA DE REFORMA 2008	Atención al estudiante y promoción de la enseñanza activa
	Desarrollo de Ciclos Iniciales Optativos
	Promoción del Estatuto del Estudiante y de la Ordenanza de Estudios de Grado de la UR
	Implementación de sistemas de créditos en toda la UR
	Acogida y seguimiento de estudiantes de ingreso
	Promoción de la diversificación de modalidades de enseñanza de una misma asignatura, racionalización y multiplicación de horarios de cursos
	Desarrollo de tecnologías de la información y la comunicación al servicio de diversas modalidades educativas
	Mejora de la calidad de la enseñanza de grado
	Nuevas ofertas de grado y fortalecimiento de nuevas carreras en desarrollo
	Desarrollo experimental e incorporación de innovaciones educativas.
	Elaboración de material didáctico y publicaciones
	Fortalecimiento de aulas, talleres, clínicas y laboratorios
	Fortalecimiento de las Unidades de Apoyo a la Enseñanza
	Formación de recursos humanos para la docencia.
	Espacios multifuncionales
	Fomento de la movilidad estudiantil
	Apoyo a los procesos de Acreditación Regional de las carreras universitarias
	Contribución al programa de desarrollo de Bibliotecas
	Enseñanza terciaria a escala nacional
	Desarrollo de la formación tecnológica terciaria
	Promoción del Programa Nacional de Enseñanza Terciaria Agraria
	Impulso a la colaboración con la ANEP en otras ofertas educativas, en la formación de docentes y en la coordinación entre diversos niveles de la enseñanza

En relación con las prácticas más directamente vinculadas con la reducción de la desvinculación temprana y fundamentalmente del estímulo a la permanencia y la continuidad de los estudios, las UAE cumplen desde el año 2007 un rol relevante que se desarrolla a impulso de la creación del Programa central de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA). Antes de esta etapa, facultades tradicionales como Agronomía, Veterinaria, Psicología contaban con servicios específicos de apoyo estudiantil, especialmente dedicados al tema de dificultades de aprendizaje, pero es a partir del nuevo rectorado que se diseña una política institucional integral de atención estudiantil

²⁸ Jornada Extraordinaria del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República, 15/04/07.

que se ubica a la cabeza del proceso de reforma de la enseñanza universitaria.

Participan muy activamente los servicios con menor desarrollo y los centros del interior del país. Esta iniciativa se lleva a cabo con un perfil de intervención de apoyo estudiantil que se visualiza como estratégico para las políticas universitarias de promoción de la continuidad de los estudios y la generalización de la enseñanza avanzada. Como principales rasgos innovadores se propone un enfoque integral que involucra:

- la atención a las diferentes etapas de transición estudiantil, abordando no sólo el ingreso, sino también el pre-ingreso y el egreso universitario;
- una concepción del apoyo que trasciende el abordaje de las situaciones de vulnerabilidad, procurando movilizar estrategias de sostén global a través de la promoción de vínculos solidarios e intergeneracionales que implican la acción conjunta y el protagonismo activo de los estudiantes;
- la construcción de una identidad universitaria que intenta trascender el ámbito de la carrera o la facultad en la que se inserta cada sujeto por medio de la transversalización de experiencias;
- la apertura de múltiples canales de intervención que buscan vehicular nuevas formas de participación, promoviendo la apropiación y la autonomía por parte de los actores involucrados;
- el desarrollo de estrategias y metodologías diversificadas y novedosas de apoyo que, trascendiendo lo discursivo, se acercan al estudiante y no trabajan sólo a demanda, adecuándose a la amplia variedad de situaciones, teniendo en cuenta los aspectos subjetivos y contextuales;
- el trabajo en redes como uno de los soportes fundamentales del Programa, involucrando una gran cantidad de actores institucionales, internos y externos, que hacen posible la amplia cobertura alcanzada y facilitan la legitimación de los procesos de intervención (Informe de Balance y Recomendaciones del PROGRESA, 2010).

La reforma universitaria se orienta globalmente, por otra parte, a la activación de un proceso profundo de renovación de la enseñanza con tres grandes ideas fuerza. Por un lado, la recuperación del enfoque de enseñanza activa promovido por la universidad en su proyecto pedagógico de los años 60, de fuerte inspiración escolanovista, que enfatiza el autodesarrollo estudiantil - y en última instancia el logro de capacidades de formación

autónoma- como estrategia pedagógica primordial: *aquella que privilegia las experiencias en las cuales el estudiante, en forma individual o en grupos, se enfrenta a la resolución de problemas, ejercita su iniciativa y su creatividad, adquiere el hábito de pensar con originalidad, la capacidad y el placer de estudiar en forma permanente y la habilidad de movilizar conocimientos específicos para resolver problemas nuevos y complejos* (Art. 5, Ordenanza de Estudios de Grado). Por otro lado, la idea de diversificación de la enseñanza, no solo en términos metodológicos como se ha planteado tradicionalmente, sino también en relación con las modalidades organizativas (presencial, semipresencial y virtual), así como de uso diversificado de recursos educativos. Concebida para atender la heterogeneidad de necesidades y perfiles de formación actuales, la diversificación de la enseñanza se concibe de este modo como una estrategia esencial para el logro de la igualdad de oportunidades en el nivel superior. En tercer lugar, la reconceptualización de la evaluación de los aprendizajes en la universidad como un componente clave de la renovación pedagógica, restituyendo su función formativa y no sólo certificadora de conocimientos hacia la que ha derivado la enseñanza de masas.

En suma, estas definiciones advierten acerca de un cambio de modelo pedagógico —o al menos de construcción de una nueva mirada— a partir del cual la universidad busca redimensionar varios aspectos: jerarquizar el sujeto de la formación y fundamentalmente la preocupación por los procesos de aprender; cuestionar las formas tradicionales de relación con el saber, pasando del enfoque de transmisión de información al de promoción de procesos reflexivos y activos de construcción de conocimientos, y en última instancia, avanzar en la resignificación y complejización del rol docente universitario en el plano de la enseñanza en un contexto contemporáneo de fuertes mutaciones (Collazo, 2013).

Con este marco de definiciones institucionales, las UAE pasan a adquirir ahora potencialmente una mayor relevancia en el proceso de transformación de la enseñanza universitaria. El 15 de junio de 2011 se realiza la reunión constitutiva de la Red de Unidades de Apoyo a la Enseñanza de la UDELAR con la finalidad de conformar un espacio autogestionado de intercambio, discusión y avance en temáticas de interés comunes, así como fortalecer su articulación para acordar líneas y estrategias de mejora de la calidad de la enseñanza universitaria que aporten a la construcción de la agenda de

política educativa. La Red de UAE ha consolidado un funcionamiento permanente de encuentros trimestrales y un espacio virtual de comunicaciones.

De espacios, lugares y territorios

Finalmente, con la promulgación de la normativa de regulación de las carreras y de la enseñanza de grado en la Universidad (*Ordenanza de Estudios de Grado y otras formaciones terciarias*, 2011), inscripta en el proceso de Reforma Universitaria, se reconoce formalmente a las UAE por primera vez en los siguientes términos:

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

Art 24. Sus cometidos serán el apoyo pedagógico a docentes y a estudiantes, la orientación a los estudiantes, el asesoramiento curricular y la promoción del desarrollo de la investigación educativa”. (Ordenanza de Estudios de Grado y otros programas de formación terciaria, UDELAR, agosto 2011).

Además de brindarles un marco normativo que las reconoce ya no sólo como un “lugar” institucional, sino también como un posible “territorio” académico, la Ordenanza requiere que las UAE acompañen el proceso de aplicación de la norma. Se entiende conveniente que éstas se integren a las nuevas estructuras de gestión curricular (Comisiones de Carrera, Comisiones Académicas de Grado), en proceso de instalación en todos los servicios, de modo de cumplir de forma plena y efectiva su rol asesor curricular. No obstante, al mismo tiempo que se da este importante avance, se incorpora al debate institucional a través del proyecto de Carrera Docente, la discusión sobre el estatus académico de los integrantes de este tipo de unidades, planteándose la posibilidad de considerarlas como estructuras de gestión académica con escalafón docente específico (*Documento de orientación para la carrera docente en la UDELAR*, 2012). Si bien no se han adoptado aún resoluciones definitivas, se reedita una vez más la cuestión de su legitimidad.

II – SITUACIÓN ACTUAL: EN BÚSQUEDA DE LA CONSOLIDACIÓN INSTITUCIONAL

Como ya vimos, la UDELAR cuenta actualmente con 24 UAE que cubren la totalidad de los servicios universitarios. A los fines de profundizar en su perfil actual, en este

apartado realizamos una aproximación al conocimiento de los niveles de consolidación institucional alcanzados en cada caso, a partir de una mirada más detallada acerca de sus condiciones estructurales. Las preguntas básicas que guían el análisis refieren a ¿cuál es la estructura organizativa actual (cargos, formaciones, roles, áreas de trabajo, dependencia jerárquica, infraestructura, etc.)? y ¿qué funciones cumple actualmente (acciones de formación, incluyendo docencia de grado y posgrado), investigación, asesoramiento, representación institucional, apoyo estudiantil, evaluación docente, asesoramiento curricular, otras?

Algo más que un nombre

Lo primero que interesa observar es la diversidad de denominaciones que actualmente distinguen las estructuras de apoyo a la enseñanza en la UDELAR: diecinueve unidades, cuatro departamentos, un servicio. La diferencia podría deberse al lugar institucional que ocupan y al peso de las actividades de gestión que realizan en forma creciente. Sólo dos unidades continúan apelando al carácter “pedagógico”, como lo hicieron desde sus inicios, referido a la principal función que realizaban en ese momento (el apoyo a docentes). La amplia mayoría fue modificando la denominación hacia el “apoyo a la enseñanza” atendiendo a las funciones que se fueron sumando, referidas a comprender la enseñanza como un proceso de dos caras, y al comienzo de la incidencia de la mirada estudiantil y de sus necesidades. De estas unidades, algunas están integradas como componente “enseñanza” a unidades orgánicas más amplias dentro del servicio, que nuclea las funciones universitarias clásicas (enseñanza, investigación, extensión). Otras ya tienen en su denominación el direccionamiento hacia un trabajo más “académico” o únicamente vinculado a la enseñanza de grado, o a la evaluación.

Cuadro N° 5: Denominación de las UAE por Área Académica, 2014

ÁREA TECNOLOGÍAS, CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y HÁBITAT	
Agronomía	Unidad de Enseñanza
Veterinaria	Departamento de Educación
Arquitectura	Servicio de Enseñanza de Grado
Ciencias	Unidad de Enseñanza
Ingeniería	Unidad de Enseñanza

Química	Unidad Académica de Educación
ÁREA SALUD	
Educación Física	Unidad de Apoyo a la Enseñanza
Enfermería	Departamento de Educación - Unidad Pedagógica
Medicina	Departamento de Educación
Nutrición	Departamento de Educación
Odontología	Unidad de Apoyo a la Enseñanza
Psicología	Secretaría Académica para la Gestión Integral y el Relacionamento Nacional e Internacional
Tecnología Médica	Unidad de Apoyo a la Enseñanza
ÁREA SOCIAL Y ARTÍSTICA	
Ciencias Económicas	Unidad de Apoyo a la Enseñanza
Ciencias Sociales	Unidad de Asesoramiento y Evaluación
Derecho	Unidad de Apoyo Pedagógico
Humanidades	Unidad de Apoyo a la Enseñanza
Bibliotecología	Unidad de Apoyo a la Enseñanza
Ciencias Comunicación	Unidad para el Desarrollo Integral de las Funciones Universitarias - Enseñanza
Bellas Artes	Unidad de Formación Docente
CENTROS UNIVERSITARIOS DEL INTERIOR	
Región Este	Unidad de Apoyo a la Enseñanza
Rivera	Unidad de Apoyo a la Enseñanza
Regional Norte	Unidad de Apoyo a la Enseñanza
Paysandú	Unidad de Apoyo a la Enseñanza

Procesos de consolidación institucional

Un segundo elemento que surge del mapeo realizado refiere al grado de consolidación que presentaban las unidades en el año 2013²⁹. Esta característica en cierta forma permite una clasificación abarcadora de otros aspectos que se buscó analizar y aparece en el discurso como la perspectiva de futuro a la que aspiran las propias estructuras. Se valora que la consolidación podría garantizar la continuidad de la labor que se realiza, así como la legitimación institucional, más allá del logro de una mayor estabilidad laboral de sus miembros. Por lo tanto, la consolidación se constituyó en el eje del análisis a realizar. En las causas de la diversidad de niveles de desarrollo institucional inciden diversos factores, por lo que hemos definido cuatro estadios de consolidación, de acuerdo a las características que se describen a continuación.

Unidades consolidadas: presentan continuidad histórica, cargos efectivos, lugar institucional, autonomía en el desarrollo de sus líneas, relevancia de sus funciones para la institución, autoidentificación como consolidadas (Facultades de Ingeniería, Veterinaria, Química, Medicina, Ciencias Sociales, Enfermería, Derecho).

Unidades de consolidación mediana: presentan continuidad histórica, pero sin crecimiento, cuentan con pocos cargos, no efectivos, están vertebradas por las administraciones de turno o supeditadas al desempeño de un responsable (Escuela Universitaria de Tecnología Médica, Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines – Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Facultades de Agronomía, Artes, Arquitectura, Odontología).

Unidades de difícil consolidación: sin continuidad histórica, con períodos acéfalos, sin visualización institucional (Facultades de Humanidades y de Ciencias).

Unidades en conformación o en proceso de reestructura. (Escuela de Nutrición, Instituto Superior de Educación Física, Centros del interior, Facultades de Ciencias Económicas y de Psicología).

²⁹ Las entrevistas que componen este trabajo se realizaron entre fines de 2012 y 2013.

Cuadro N° 6: Distribución UAE según grado de consolidación por Áreas

UAE	Consolidadas	Consolidación mediana	Difícil consolidación	En conformación o en proceso de reestructura	TOTAL
ÁREA					
Salud	2	2	-	3	7
Social Artística	2	3	1	1	7
Tecnologías, Cs Naturaleza	3	2	1	-	6
Interior	-	-	-	4	4
TOTAL	7	7	2	8	24

Desde el punto de vista histórico, se observa un proceso de consolidación creciente de las UAE y una complejización progresiva de su rol, asociada con la asunción de una gama cada vez más amplia de funciones vinculadas a la fuerte expansión y diversificación de las políticas universitarias. Podría decirse que la “piedra fundamental” de las UAE es, sin dudas, la formación docente, aspecto que las originó, que continuó presente en su desarrollo y que sigue siendo una de las principales líneas de trabajo de todas las unidades. Los docentes continúan requiriendo apoyo pedagógico (y este concepto puede variar según el servicio de que se trate) pero también se evidencia el creciente involucramiento de las UAE en el apoyo curricular, participando activamente en el diseño de los nuevos currículos y en sus primeras implementaciones, articulando con la función de orientación estudiantil. Se pasa entonces de una labor inicial primordialmente enfocada a la formación y al asesoramiento docente, a una alta dedicación en los años recientes a la orientación y al apoyo estudiantil, pasando por el apoyo a la incorporación de las TIC a la enseñanza, la evaluación docente, el apoyo a los procesos de acreditación de carreras, etc.; debiendo asumir además en este momento una labor de asesoramiento curricular relevante en el proceso de reforma universitaria. La investigación educativa está presente entre sus funciones, con un desarrollo aún incipiente, especialmente concentrado en estudios vinculados a la evaluación curricular y al análisis de los desempeños estudiantiles. Además, se cumple con una fuerte función de gestión de proyectos, en los que intervienen como UAE, o apoyando proyectos docentes y estudiantiles.

Cuadro N° 7: Funciones desempeñadas por UAE según etapas de política institucional

Restauración Institucional (1985-1994). Primera generación de Unidades	Gestación de Políticas Centrales de Enseñanza (1994-2000). Segunda generación de Unidades	Fortalecimiento estratégico de la Enseñanza Universitaria (2000-2006). Proyecto Institucional Formación didáctica docentes universitarios	Diversificación y expansión de políticas de enseñanza universitaria (2006-2013)
Asesoramiento / Conducción curricular	Asesoramiento / Conducción curricular	Asesoramiento / Conducción curricular	Asesoramiento / Conducción curricular
Formación Docente Apoyo pedagógico	Formación Docente Apoyo Pedagógico	Formación Docente Apoyo Pedagógico Formación en TIC	Formación Docente Apoyo Pedagógico Formación en Entorno Virtual de Aprendizaje
	Evaluación Docente		Evaluación Docente
			Evaluación Diagnóstica
			Evaluación Institucional
	Orientación Estudiantil	Apoyo Estudiantil	Orientación Estudiantil Apoyo Estudiantil Tutorías estudiantiles
			Investigación en Enseñanza

Nivel académico

El estudio verifica una relación directa entre las características de los cargos y el nivel de consolidación de las unidades. El grado académico de los integrantes de la UAE es uno de los principales aspectos para categorizar el nivel de consolidación alcanzado. Como se observa en el cuadro que sigue, más de la mitad de los integrantes tiene Grados 1 y 2, correspondientes a los niveles de inicio de la carrera docente, con tareas de Ayudante y de Asistente, que se visualizan como las encargadas de la realización de la mayoría de las actividades de la UAE y de la consecución de sus funciones. Un tercio de los miembros tiene Grado 3, correspondiente a Profesor Adjunto, con tareas de responsabilidad en la conducción de equipos y de investigación. La mayoría de los responsables de las unidades reviste este grado.

Cuadro N° 8: Integración de las UAE por grados académicos

ÁREA	NIVEL CARGO	G°1-2	%	G°3	%	G°4-5	%	Total Integrantes	%
Interior		9	75	3	25	0	0	12	100
Salud		39	60	18	28	8	12	65	100
Social Artística		18	62	8	28	3	10	29	100
Tecnologías, Cs de la Naturaleza y el Hábitat		31	67	11	24	4	9	46	100
Total		97	64	40	26	15	10	152	100

En la misma dimensión de análisis, se aprecia que más de la mitad de los cargos son provistos por contrato, lo que supone una importante inestabilidad laboral para el docente, y también para la UAE, ya que la renovación de los contratos depende, muchas veces, de la voluntad política de las autoridades de turno en cada servicio universitario y/o de la disponibilidad presupuestal. Esta característica limita las posibilidades de un desarrollo autónomo o de un desempeño con independencia académica frente a los avatares de la política universitaria y obliga a estar pendiente de las renovaciones que implican anualmente un proceso administrativo engorroso. No obstante, también se debe tener en cuenta que en varios servicios esta condición de “contratados” es lo usual en cargos docentes que integran determinadas unidades, o sea que podría pensarse que también existe una cierta “estabilidad de la inestabilidad”.

Cuadro N° 9: Estructura de cargos de las UAE

ÁREA	TIPO DE CARGO	Efectivos	Interinos	Contratados	Becarios	N° cargos
Interior		5	5	2	0	12
Salud		27	14	22	2	65
Social Artística		4	14	9	2	29
Tecnologías, Cs Nat. y Hábitat		8	20	18	0	46
TOTAL		44	53	51	4	152

Horas semanales docentes con dedicación a la UAE

En cuanto a las horas semanales de trabajo en las UAE, encontramos que en el Área de Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, el total de sus 46 integrantes trabaja un promedio de 24 horas; en el Área Social Artística sus 29 miembros trabajan 20 horas; en el Área Salud con un total de 65 integrantes, se trabaja también un medio tiempo.

Los Centros del Interior del país, con un total de 12 integrantes, trabajan promedialmente 26 horas. En el cuadro también puede apreciarse el promedio de las horas docentes que se trabajan fuera de la unidad de enseñanza pero dentro de la Universidad, en tareas generalmente de docencia directa, vinculadas a la disciplina de cada servicio universitario. Este dato es de interés a la hora de analizar la labor de las UAE porque la multiplicidad de tareas que se asume hace que sea difícil la compartimentación del tiempo docente. No se consideran en el cuadro otras horas docentes ejercidas fuera de la Universidad, ni otras ocupaciones inherentes a la Universidad, como lo son las tareas de co-gobierno, la integración de comisiones múltiples: de asesoramiento, de tribunales, etc.

Cuadro N° 10: Horas semanales de trabajo en la UAE

ÁREA	N° Integrantes	Horas semanales (promedio) en UAE	Horas semanales (promedio) en otras actividades docentes en UDELAR
Interior	12	26	10
Salud	65	20	11
Social Artística	29	20	10
Tecnologías, Cs de la Naturaleza y el Hábitat	46	24	12
TOTAL	152	22	10

Dependencia institucional y financiamiento de los cargos

La mayoría de estas unidades se ubica en el organigrama institucional como estructuras dependientes directamente de los decanatos de las facultades, o en su defecto de las direcciones de los centros universitarios en el caso de los Centros del Interior del país y del Instituto Superior de Educación Física. En este espacio se encargan de asesorar a los Consejos o comisiones en temas vinculados a la enseñanza; mediación que puede ser directa o a través de la presencia de Asistentes Académicos (equipo político del decanato). En este sentido observamos que la gran mayoría ocupa un espacio que está jerarquizado institucionalmente, aunque, con diferentes niveles de reconocimiento en su funcionamiento entre los colectivos docentes y estudiantiles.

En relación al presupuesto las unidades presentan realidades muy diversas, una plantilla de cargos efectivos que están consolidados presupuestalmente y otro conjunto de docentes en la categoría de interinos, contratados y becarios que definen su financiación anualmente. En el caso de los cargos contratados y becarios la inestabilidad es aún

mayor, ya que muchas veces son contratos con fondos extrapresupuestales y/o contra proyectos, que una vez ejecutados suponen la desaparición del cargo.

Formación de los integrantes de las UAE

Para la consideración de este aspecto, tomamos el comparativo con estudios realizados en el año 2003 por esta Unidad Académica (CSE) con el objetivo de elaborar un perfil de las unidades. Nos parece importante tener en cuenta los datos de entonces con respecto a esta variable, que alude directamente a las políticas de formación docente, y a la delimitación del campo pedagógico universitario, a través de la definición del perfil de los cargos.

Cuadro N° 11: Composición de la UAE según formación de sus integrantes

ÁREAS	2003		2013	
	N° de integrantes	Formación en educación	N° de integrantes	Formación en educación
Salud	27	11	65	28
Social y Artística	20	8	29	15
Tecnologías, Cs. Naturaleza y del Hábitat	32	12	46	25
Interior	0	0	12	4
TOTAL	79	31 (39%)	152	72 (47%)

Se tomaron en cuenta como “formación en educación” todos los estudios de grado y de posgrado con temática educativa, y las formaciones de magisterio y de profesorado, que constituyen formaciones terciarias no universitarias. Podemos apreciar que en diez años se duplicó tanto el número de integrantes de las UAE como el número de sus integrantes formados en educación. Porcentualmente, si bien se mantiene la relación entre ambos valores, crece hacia la mitad la formación en educación. En el detalle de los distintos casos, identificamos que son pocos los integrantes que poseen estudios de grado en educación y que acceden a cargos en la UAE por estos estudios. La mayoría está titulada en el grado de la disciplina que dicta el servicio universitario, y luego de trabajar en la UAE comienza estudios de posgrado en educación, en el país o en el extranjero. Muchos de esos casos lo son en maestrías y doctorados relativos al uso de TIC, temática insoslayable en la actualidad. Otro aspecto importante que puede explicar el aumento de la formación en posgrados de educación es el surgimiento de la oferta universitaria a nivel de especialización y maestría (Enseñanza Universitaria, Psicología

y Educación, Educación y Extensión Rural, etc.). Este punto plantea nuevas interrogantes: ¿cuál es la formación que deben tener sus integrantes? ¿Cuál es el número de integrantes adecuado? ¿En función de qué criterios debe establecerse el número de integrantes y su perfil?

Otra variable de interés: composición por sexo

Si analizamos cómo están integradas estas estructuras en relación con la variable sexo, encontramos que se encuentran ampliamente feminizadas en su integración ya que las $\frac{2}{3}$ partes están integradas por mujeres. Este dato supera la realidad docente de la UDELAR, donde según datos del Censo Docente 2009 las mujeres representan un 52% del colectivo. Esta cifra encierra diversas inequidades con respecto al género: por ejemplo los cargos en el área de educación no son aspirados por hombres. También puede observarse que los hombres, a pesar de representar una minoría, se encuentran ocupando los cargos de conducción (Grados 4 y 5), mientras que las mujeres ocupan los cargos con grados más bajos (Grados 1, 2 y 3). Esta última afirmación también es concordante con la realidad de la Universidad en su conjunto, según datos del mismo Censo.

Cuadro N° 12: Composición de la UAE según sexo de sus integrantes

AREA	INTEGRANTES	HOMBRES	MUJERES
Interior	12	2	10
Salud	65	29	36
Social Artística	29	9	20
Tecnologías, Cs. Naturaleza y Hábitat	46	15	31
TOTAL	152	55	97

III - EXPLORACIÓN DE LA VISION INSTITUCIONAL: LA PERSPECTIVA DE LAS AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

En tercer lugar, la investigación buscó explorar la visión que sobre las asesorías pedagógicas tienen actualmente los principales actores institucionales. Para ello se llevaron a cabo entrevistas colectivas a los decanos y directores³⁰ y a los órdenes universitarios (estudiantes, docentes y egresados) en ámbitos intermedios de

³⁰ O en su defecto a sus representantes institucionales.

participación político institucional. El relevamiento de opiniones se organizó en torno a los siguientes interrogantes: 1) ¿Cómo valora la pertinencia institucional de las UAE?, 2) ¿Qué funciones entiende deberían cumplir?, 3) ¿Cuál es el perfil requerido para cumplir la función, académico o de gestión?, 4) ¿Qué formación deben tener sus integrantes?, 5) ¿Cuál debería ser la dependencia institucional de la UAE?. En tres instancias se relevó la opinión de 16 representantes de los servicios y 7 representantes de los órdenes. No se contó con la visión de 4 servicios en un total de 19 participantes.

Pertinencia institucional de las UAE

Transcurridas más de dos décadas de desarrollo de las estructuras de asesoramiento y apoyo a la función de enseñanza en la UDELAR, la casi totalidad de los entrevistados manifestaron un reconocimiento pleno de su pertinencia institucional y el logro de importantes niveles de legitimidad a lo largo del tiempo. Las unidades de enseñanza aparecen en el discurso de las autoridades como estructuras “indispensables” desde el punto de vista político institucional, no existiendo dudas acerca de su relevancia en relación con otros organismos que respaldan el desarrollo de las funciones universitarias. Se las visualiza además como actores de primer orden en el diseño, la ejecución y la evaluación de las políticas generales de ampliación y mejora de la enseñanza universitaria. En tal sentido, se hace explícita su función primordial en relación con la consecución de las políticas educativas acordadas por la Universidad.

En resumen es bien valorada, tiene buena visibilidad, un acompañamiento a los docentes, y en la búsqueda de solución a los problemas en situaciones de enseñanza. Tienen legitimidad a esta altura, no ha sido siempre así.

No tengo dudas de la pertinencia institucional de las unidades de enseñanza en los Servicios. (...). Es clave que haya una por Servicio. (...) si uno de los objetivos de la Universidad de la República es generalizar la enseñanza universitaria, mejorar los niveles de retención, ampliar la enseñanza superior, hay un espacio de diseño de política, de planificación, de implementación, que yo veo como una de las funciones primordiales de las UAE, así que yo estoy seguro que son muy necesarias, en eso no tengo dudas.

Si bien en el plano del deber ser no se plantean reservas, los actores institucionales manifiestan algunas dificultades y necesidades de mejora que surgen de la experiencia histórica concreta de desarrollo de las unidades en cada uno de los servicios universitarios. Se destacan fundamentalmente limitaciones referidas a las dificultades de

adecuación pedagógica a la identidad epistemológica de las distintas disciplinas, así como a la idiosincrasia de los servicios, particularmente en contextos masivos de enseñanza en los que conviven varias carreras. También se advierte la creciente complejización de las funciones que las unidades deben abordar, requeridas de mayores niveles de especialización, como se verá después.

Tiene que haber un profesionalismo fuerte pero también, de algún modo, la incorporación de la especificidad del ámbito en el que se trabaja. No sé si vengo de un lugar donde determinados formatos tienen mucho peso en la formación, ya no docente sino casi de la indiosincracia de una disciplina, hablo de los Talleres. La experiencia que hemos tenido es que los profesionales no están suficientemente empapados de la realidad, de las características de lo que pasa. Me atrevo a suponer que eso ocurre en todos lados, que hay especificidades que es importante que se conozcan para no aplicar a tabla rasa determinadas metodologías. A la formación (...) profesional del más alto nivel que esté presente en esos cargos, debe acompañarla un conocimiento de las lógicas disciplinares del Servicio, de las lógicas involucradas en el conocimiento.

Me parece que el problema del alcance dificulta la visión de la utilidad de la UAE. Por ejemplo, esto se ve en algunos instrumentos, como formar docentes en su primera tarea de enseñanza. Nosotros tenemos docentes que lo único que podemos hacer es darle una tiza, un marcador con suerte, y un pizarrón y decirle "andá a darle clase a 300 gurises". Nosotros no hemos logrado hacer que la mayor parte de los docentes tengan posibilidades de acceder a formación pedagógica, y eso ¿por qué?, y eso tiene que ver con los estudiantes, porque en realidad es optativa, porque en realidad la Unidad de Enseñanza tampoco tiene la capacidad para responder a una demanda de esa naturaleza. Y eso nos pasa también con otras cosas que hoy administra la Unidad de Enseñanza, y otros instrumentos como las tutorías, que es un programa de formación super válido, pero es un programa que también requiere evaluación y rediseño porque quien accede a la tutoría es voluntario, no funciona como sistema de retención.

Funciones prioritarias e identidad institucional

Interrogados acerca de las principales áreas de trabajo que las unidades deben cubrir, aparecen en el discurso de las autoridades claramente jerarquizadas las funciones de apoyo a la docencia por sobre las funciones de apoyo estudiantil. Esto es, se priorizan las líneas históricas de formación pedagógica de los docentes -fundamentalmente de los docentes nóveles-, la innovación educativa y el asesoramiento curricular, focalizado actualmente en estudios de trayectorias estudiantiles, evaluación curricular y evaluación docente a nivel de estudiantes. Estas funciones son especialmente priorizadas por las disciplinas sociales y de la salud. Importa señalar además, que la formación docente en los últimos años ha estado muy volcada a la capacitación para el uso del entorno virtual

de aprendizaje de la UDELAR (EVA). De este modo, se observa un cierto corrimiento del apoyo pedagógico hacia vertientes más técnicas y una creciente especialización en líneas de evaluación educativa (curricular, docente, estudiantil, institucional, etc.). Las áreas más ligadas a las ciencias duras, en cambio, tienden a brindar mayor importancia a las funciones investigativas, en primer lugar a nivel curricular y, en un segundo plano, a nivel de la enseñanza, de investigación didáctica propiamente dicha.

La función de respaldo a los aprendizajes, a través de estrategias de tutoría estudiantil, orientación vocacional, u otros, ocupa un lugar secundario en la prioridad de los servicios. Se trata de una de las políticas de enseñanza más gravitantes del último período rectoral, que no se impulsa inicialmente como un emergente de los servicios, exceptuando algún caso en que, por factores coyunturales, se define como primera prioridad. En esta última posición también se sitúan los representantes estudiantiles.

En síntesis, no se identifican en el discurso de las autoridades funciones asignadas a las unidades de enseñanza que no hayan sido previstas en la normativa universitaria. Como fuera señalado, las mismas refieren al “apoyo pedagógico a docentes y a estudiantes, la orientación a los estudiantes, el asesoramiento curricular y la promoción del desarrollo de la investigación educativa”.

En este cuadro de roles atribuidos, las unidades de enseñanza se encuentran actualmente atravesadas por una fuerte tensión entre la construcción de un perfil académico, auto reivindicado, y un perfil de servicio, demandado prioritariamente por los centros universitarios. Se trata de un debate de difícil solución, en el cual las urgencias cotidianas de resolución de los problemas de la enseñanza y del aprendizaje universitario en el contexto actual, movilizan la tarea hacia un perfil de gestión académica más que de producción de conocimiento.

Hay un perfil académico pero también un perfil de gestión, en un sentido académico, no administrativo de la gestión. El perfil del Departamento de Enseñanza no puede ser el perfil de la Unidad de Enseñanza. Cuando hablo de gestión académica tiene que ver con un programa, de elaboración de ese programa, eso tiene que tener un perfil de gestión académica, hay que tener una mirada amplia.

Tienen que tener un perfil académico sí, pero depende del número de integrantes de la Unidad de Enseñanza. Durante mucho tiempo tuvimos uno, y hay que pedirle todo, el

acompañamiento a las líneas centrales, la preparación académica, tenía que saber al mismo tiempo de gestión... Si tienen varios integrantes, la combinación entre lo académico y la gestión, puede reflejar una división del trabajo de sus componentes según su especialidad.

(...) decir si tiene que tener un perfil más académico o de gestión, es muy difícil hoy en estas unidades separar ambos. Creo que es una buena combinación de ambas y habrá momentos en los que realizan más tareas de gestión y momentos en los que realizan un perfil más académico.

Es así que varias intervenciones plantean la necesidad de una identidad esencialmente bifronte, que en algunos casos ha pasado a resolverse creando espacios de trabajo relativamente autónomos para la atención docente y estudiantil. También se hace explícita la preocupación sobre el peligro de “alejamiento” de las unidades más academizadas -con docentes de dedicación total- de los requerimientos de apoyo a la gestión cotidiana de las políticas universitarias. Por otra parte, en el caso de algunas unidades esta tensión resulta más evidente ya que el “apoyo a la enseñanza” ha estado ligado históricamente a la Asistencia Académica de los decanatos, esto es, a cargos de designación política.

Los estudiantes, por su parte, reclaman la participación del cogobierno y especialmente de los centros de estudiantes en las unidades de enseñanza, como principales impulsores de las políticas de apoyo estudiantil en el último período.

(....) el rol de los estudiantes a la hora de tener que hacer propuestas para dinamizar, y a la hora de hacer propuestas de enseñanza, y a veces para presionar cambios, (...) tiene que estar reflejado. No digo que las UAE tengan que ser cogobernadas sino que tiene que haber una cabida institucional a los estudiantes, ya sea a través del Centro de Estudiantes, ya sea bajo la forma que sea, pero que tengan un lugar donde tener cabida para las propuestas estudiantiles, con el aporte que ellos puedan dar.

Dependencia institucional

En este aspecto aparece en el discurso de las autoridades de forma recurrente la necesidad del vínculo con los órganos de gobierno, decanato, consejo y claustro, y en general, con todos los actores institucionales. No obstante, en la mayoría de los casos las UAE dependen funcionalmente de los decanatos y trabajan con más o menos grados

de autonomía. En el plano del deber ser, la autonomía técnica y académica se visualiza como una necesidad, no obstante, la agenda de temas de estudio e intervención aparece muy pautada por las políticas centrales y por las autoridades del servicio universitario.

Algunos entrevistados plantean la necesidad de integración permanente de las UAE a las comisiones de carrera, recientemente creadas a impulso de las políticas curriculares universitarias. En este sentido, se vislumbra la posibilidad de un cierto desplazamiento de la dependencia funcional hacia las nuevas estructuras de gestión y seguimiento curricular y de la enseñanza de grado. Estos organismos funcionan actualmente en la UDELAR con distintos perfiles, en algunos casos netamente académicos, como prevé la normativa, y en otros con un perfil cogobernado de cariz más netamente político.

Con respecto a la existencia, a su pertinencia, creo que son importantes siempre y cuando se restrinja un poco su autonomía, porque si es totalmente autónoma puede ser que no siga los lineamientos políticos del Servicio, afirmando que hay una dependencia con las políticas del Servicio con las políticas centrales de la Universidad de la República, de enseñanza. Debe coordinar con el Servicio, con la CSE, con la UDELAR, y con sus políticas, eso no siempre se articula. Coordinar también con los órganos de cogobierno y las Comisiones de Carrera, para el apoyo a docentes y a estudiantes, a toda la infraestructura de EVA y tener acceso al apoyo en todo lo informático, para colaborar, para ayudar a elaborar políticas de acuerdo a las particularidades de cada Servicio, sus carreras, con las Comisiones de Carrera, los Directores, el Claustro, para la aprobación de planes.

La Unidad de Enseñanza tiene que tener un vínculo bidireccional con la gestión, sea Decanato, sea Consejo, sea Comisiones de Carrera, que es otro espacio que para mí es clave. Antes teníamos una Unidad de Apoyo a la Enseñanza y un piloto automático bajo la vieja nomenclatura, normativa, digamos, y ahora las Comisiones de Carrera deben ir gestionando la enseñanza con la Unidad de Enseñanza en eso, además tiene que ser un vínculo natural, con ideas, problematizando algunos temas, antes de tomar decisiones, pero además debe entender el razonamiento académico de las Comisiones de Carrera, para incorporar las modificaciones que se proponen a las carreras, eso sí que no puede ser una cosa “ad hoc”, no puede ser que se las consulte de vez en cuando, deben integrarlas por lo menos con voz, sin voto, no sé. Esto debe ser en ambos sentidos, la Comisión de Carrera debe recurrir a la Unidad de Enseñanza y la Unidad de Enseñanza debe estar incorporada a la Comisión, que es un punto clave de gestión de las carreras, mucho más que Decanato a partir de la Ordenanza. Digo Decanato por supuesto en el sentido amplio, digo Consejo, es cómo entender cómo funcionan las prioridades del Servicio, un hecho de toma de decisiones. Digo en términos relativos cómo debe funcionar, no cómo está funcionando, son cosas distintas.

Formación requerida

De forma coherente con los lineamientos históricos que guiaron la creación de las UAE en la Universidad, las autoridades plantean la necesidad de una integración multidisciplinaria de los equipos que permita conjugar los saberes pedagógicos con los saberes propios de las disciplinas y las profesiones.

Es necesario encontrar un justo equilibrio entre el saber disciplinar y el saber pedagógico para mejorar los resultados. Es necesaria la visión del experto pedagogo que nos diga por acá van bien, acá tienen dificultades y nosotros también a su vez influimos desde lo disciplinar en el saber del experto pedagogo. Sé que no nos podemos quedar sólo con el saber disciplinar, porque de alguna manera estamos improvisando. Yo no digo que ahora sepamos algo, digo que hemos mejorado en esa interacción y eso no es poca cosa. También tenemos el saber práctico del que ejerce, que tiene también que transmitirlo. Es muy difícil decir que tiene que ser, yo creo que deberían existir puestos mixtos y no debería no existir un puesto de alguien que esté formado en Educación.

La figura del experto formado en educación aparece reconocida en el discurso, no obstante, es claro en el caso de la UDELAR que este lugar fue siendo ocupado a lo largo del tiempo por docentes de las disciplinas que realizaron una formación, en general de posgrado, en educación. Por razones de competencia académica, por razones de perfil e intereses de formación, es claro que se dio un cierto desplazamiento de la figura del “pedagogo” original hacia la del doble especialista. La baja consolidación del campo de la educación en el país, por otra parte, alimenta este escenario.

La conjunción de personas formadas en educación y los formados en la disciplina de los servicios y con algo de formación en educación me parece que ayuda a aterrizar el conocimiento, es diferente lo que se obtiene trabajando juntos. Esto ayuda mucho a esa articulación con la disciplina de origen. Para mí lo más rico que sí tiene que existir, es el experto en este tema en las unidades y defender el campo; tiene que ser un Lic. En Educación. En este caso sí muy vinculado al saber disciplinar a través del contacto con otros docentes en la UAE que tengan el saber disciplinar. También es necesario que del campo disciplinar se formen en enseñanza para cruzar esos campos disciplinares y para eso está la Maestría que está tratando de articular. Y desde allí que se investigue sobre los problemas del servicio, eso me parece muy rico.

En nuestra experiencia la integración de los formados en educación, con los formados en la disciplinas son muy fructíferas se trabaja muy bien con esa conjunción. Es muy fructífera esa integración.

En los últimos años surgen, por otra parte, nuevos requerimientos de formación

asociados a la ampliación de funciones de las UAE y a las demandas técnicas exigidas por los cambios tecnológicos en la enseñanza y de evaluación de la calidad de las carreras. Se plantea así la integración de perfiles estadísticos e informáticos.

Y la formación debe ser multidisciplinaria por excelencia, claramente no debe ser solo un egresado de nuestro exclusivamente, estamos hablando de un perfil pedagógico claro, por lo que dije antes creo que también se requiere un perfil estadístico (...). Y tiene que entender todo lo de EVA, el apoyo al EVA y su profundización, tiene que tener una pata muy fuerte de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza.

Finalmente, en el caso de las disciplinas más vinculadas a las ciencias duras la prioridad en la formación está referida más a su nivel que a su perfil. En este sentido se destaca la importancia de contar con docentes con posgrados académicos.

Con respecto a la formación, los mínimos de la formación requerida serían los que se indican en el documento de Carrera Docente, con maestrías y doctorados.

IV – CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Para culminar se presentan algunos resultados globales de interés en tres dimensiones de análisis: histórico política, de desarrollo institucional y epistemológica.

En la **dimensión histórico política** se comprueba en primer lugar que la creación y el desarrollo de las unidades pedagógicas ha estado claramente condicionado en la UDELAR al diseño de políticas universitarias, en una primera etapa definidas por las facultades y escuelas universitarias, y en una segunda etapa por el gobierno central, asesorado por el Pro Rectorado de Enseñanza. En el período fundacional se hace evidente que los núcleos de base tuvieron una gran incidencia en la construcción de la agenda y los instrumentos de política de las facultades y del gobierno central. En la etapa más reciente de Reforma Universitaria lidera la construcción de la agenda el equipo rectoral, y consecuentemente el Consejo Directivo Central, cumpliendo las UAE un rol fundamentalmente ejecutor, y en todo caso parcialmente evaluador de políticas. De este modo, las unidades comienzan a aparecer paulatinamente de forma nítida como brazos ejecutores de las políticas centrales de mejora de la calidad de la enseñanza, a través de los mecanismos de proyectos concursables o de asignación directa de fondos a

los servicios. Esta dinámica entra en tensión en algunos casos con las competencias atribuidas a los equipos políticos de los decanatos (Asistente Académicos).

En segundo lugar, se identifica con claridad una evolución en los ejes de política que acompañan las unidades a lo largo del tiempo, pasando de un rol fuertemente dedicado a la formación y el asesoramiento docente (la asesoría pedagógica tradicional), a cumplir funciones más volcadas al apoyo y la orientación estudiantil, para culminar más recientemente integrándose a los nuevas estructuras de gestión curricular, esto es, asesorando en un plano más sistémico sobre los procesos de selección, organización y evaluación curricular. De este modo, las UAE alcanzan a cubrir a lo largo del tiempo un sinnúmero de tópicos, temas, problemáticas que nutren las dinámicas de las interacciones didácticas en la institución (docente, estudiante, conocimiento). Llama la atención en este sentido el “acoplamiento” casi perfecto que se verifica entre líneas de políticas y acciones de las UAE. Sin desconocer los ajustes y reinterpretaciones de política central que realiza cada facultad, no se identifican casi actividades por fuera de la agenda central en los últimos años, exceptuando el caso de las unidades que apoyan los procesos de acreditación regional de carreras. Como contrapartida, llama a la vez la atención cómo el discurso de las autoridades de los servicios difiere en parte de la agenda de prioridades de políticas generales de enseñanza del último período, jerarquizando en primer lugar el tradicional apoyo docente.

En tercer lugar, se comprueba una creciente complejización y diversificación de las funciones ejercidas por las UAE, en consonancia con la expansión de los ejes y líneas de política. En este sentido, se advierte la posibilidad de un desplazamiento de funciones en la medida que las estructuras no han crecido al ritmo de las demandas de ejecución de políticas. Probablemente la clásica labor de asesoramiento pedagógico a docentes, de carácter personalizado (cátedras e individuos) se haya visto debilitada por las demandas de apoyo estudiantil y de asesoramiento curricular requerido por la nueva generación de reformas de planes de estudios. La labor de investigación educativa está presente entre las funciones asignadas y realizadas, pero presenta aún un desarrollo muy incipiente, especialmente concentrado en estudios vinculados al seguimiento curricular y el análisis de los desempeños estudiantiles. Las UAE muestran, de este modo, un grado incipiente de academización cumpliendo aún una fuerte función de gestión de programas y proyectos. Se identifica una tensión muy clara entre un perfil gestor de

políticas de enseñanza y un perfil académico pedagógico.

En la **dimensión institucional**, las UAE se presentan como núcleos complejos en su conformación y en su funcionamiento. Procurar entender los procesos de consolidación y sus diferencias también lo es, en la medida que concurren múltiples factores que son cambiantes en el tiempo y que responden a un contexto universitario variable. No obstante, es claro que han ido progresando paulatinamente en el sentido de su consolidación, aunque de forma desigual. Algo más de la mitad de las unidades presentan indicadores claros de alta y mediana consolidación, un tercio se presentan aún débiles y otras con inestabilidades permanentes. Con una integración multidisciplinar, cuentan todavía con un aporte débil de profesionales de la educación. El rezago que presenta el campo de la educación en Uruguay se refleja en la incorporación de escasos pedagogos a estos espacios y la integración preponderante de docentes de las disciplinas específicas que realizan estudios de posgrado en educación. Este hecho también puede estar condicionando su academización, estimulando improntas más gestoras de políticas que no alcanzan a adquirir los grados de autonomía profesional requeridos. También el desplazamiento hacia vertientes más técnicas de desarrollo que acompañan la creciente especialización en líneas de evaluación educativa (curricular, docente, estudiantil, institucional, etc.).

Por otra parte, con la promulgación de la nueva normativa de carreras, se logra un escalón de legitimación institucional que pone a las UAE en condiciones de pasar a ocupar *territorios* académicos. No obstante, se revitaliza el debate institucional acerca de su perfil en el nuevo proyecto de Carrera Docente. No debe estar exento de este juego de posiciones el hecho de su integración netamente feminizada, consistente con la temática educativa de la que se ocupa.

En la **dimensión epistemológica**, el estudio muestra indicios de que las UAE han logrado avanzar en la construcción de una perspectiva multidisciplinar que busca poner en diálogo saberes pedagógicos con los saberes de las disciplinas y las profesiones. En este sentido, realizan una contribución a la construcción de la didáctica del nivel y de las profesiones (Camilloni, 2014), no tanto aún de las didácticas específicas de las disciplinas. Dicho aporte se ha hecho en un sentido claramente renovador, fundamentalmente de enfoque de enseñanza activa. Las UAE presentan asimismo una alta capacidad de adecuación a la diversidad de contextos institucionales y condiciones

reales del trabajo docente y del desempeño estudiantil, construyendo una variedad de estrategias específicas. No se identifican, sin embargo, sistematizaciones de los saberes de la práctica del asesoramiento pedagógico, hecho que puede vincularse con el perfil gestor antes que académico y con la integración mayoritaria de docentes de las disciplinas. Este punto aparece como una fuerte debilidad en términos de acumulación científica, limitando claramente su contribución al campo de la pedagogía universitaria (Cunha, 2010).

En síntesis, la UDELAR ha construido en las últimas décadas un modelo de elaboración, ejecución y evaluación de políticas de mejora de la calidad de la enseñanza de grado que busca conjugar iniciativas centrales (Programas centrales y Convocatorias a concurso de proyectos), semidescentralizadas (Programas de Áreas) y descentralizadas (UAE, núcleos académicos). La compleja variedad de acciones en juego, no obstante, ha condicionado en los últimos años la posibilidad de una evaluación sistemática y rigurosa de los impactos, así como una visión nítida de las orientaciones de política por parte del conjunto de los actores universitarios.

Surge así la legítima pregunta de si el futuro de estas estructuras pasará por la necesidad de fortalecer el modelo de intervención pedagógica construido históricamente, o se requerirá su transformación estructural a los fines de alcanzar el crecimiento general del campo pedagógico a nivel institucional. Los principales desafíos que enfrentan hoy estos organismos son múltiples: la necesidad de su adaptación a los nuevos requerimientos institucionales de cada servicio, lo que supone su reconversión, tratando de fortalecerse y de consolidar su posicionamiento institucional; proporcionar asesoramiento curricular en nuevas carreras y en la reformulación de planes de estudios; incrementar el apoyo pedagógico a docentes y a estudiantes; enfrentar la diversificación de la oferta educativa de los servicios en el interior; brindar atención y orientación estudiantil al ingreso y al egreso; impulsar la investigación educativa como una contribución al diseño de políticas para profundizar la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para desarrollar adecuadamente todas estas funciones las UAE requieren en la mayoría de los casos fortalecer sus recursos humanos y materiales a los fines de avanzar en su proceso de academización y consolidación institucional. Sólo así será posible superar los debates sobre su legitimidad y contribuir definitivamente a profundizar los procesos de mejora de la calidad de la enseñanza universitaria.

Referencias bibliográficas y documentales

Artigas, S. y Collazo, M. *Políticas de formación docente de la Universidad de la República (Uruguay)*. Proyecto de investigación. Informe de avance VIII seminario del grupo de integración, Buenos aires, 31 de julio de 2000.

Bentancur, N., Mancebo, M. E. (2012). *Políticas educativas en tiempos de cambio. Actores, programas e instituciones en Uruguay y la región*. Revista Uruguaya de Ciencia Política. ICP.UR. Vol.21. N°1.

Camilloni, A. (2014). *Las Didácticas de las profesiones y la Didáctica General. Las complejas relaciones de lo específico y lo general*. En: Ciavorolo, M. y Lizarriturri, S. (Comp.) *Didáctica General y Didácticas Específicas. La complejidad de su relaciones en el nivel superior*. Universidad Nacional de Villa María. 1a. Ed.

Carbajal, L. (2008). *Carreras Universitarias. El caso Medicina*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza. Universidad de la República. Serie: Temas de Enseñanza.

Collazo, M. et al (2011). Proyecto de investigación *Papel de las asesorías pedagógicas en las políticas universitarias*". En: Proyecto de investigación - Cooperación Internacional CAPES-SPU Estrategias institucionales para el mejoramiento de la educación superior y el desarrollo profesional docente.

Collazo, M. (2013). *El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos)*. En: InterCambios, N°1, marzo.

Collazo, M. (2013). *La formación pedagógico-didáctica en el desarrollo profesional de los docentes universitarios*. En: *Desarrollo profesional docente y mejora de la educación. Informe país*. MEC-ANEP-UDELAR.

Cunha, M. (Org.) (2010). *Trajectórias e lugares de formacao da docencia universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Brasil: Junqueira&Marin Editores

Cunha, M. *Exercício de mapeamento referencial para analisar as experiencias estudiadas*. Documento de Trabajo, 2011. Proyecto de investigación - Cooperación Internacional CAPES-SPU/Min.Educ.

Cunha, M. y Lucarelli, E. (2011). *Estrategias institucionales para el mejoramiento de la educación superior y el desarrollo profesional docente*. Proyecto de investigación - Cooperación Internacional CAPES-SPU/Min.Educ.

Demarchi, M. Resumen de ponencia *Aportes para la comprensión de la docencia universitaria. Posibles alternativas para una formación docente*. Encuentro Constitutivo Cátedra UNESCO, Asoc. Universidades Grupo Montevideo, oct. 1996.

Díaz, A. y Vellani, R. (2008). *Educación agrícola superior. Experiencias, ideas, propuestas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza. Universidad de la República. Serie: Temas de Enseñanza.

Grindle, M. (2009). *La brecha de la implementación*. En: Mariñez, F. y Garza, V. (Comp.) *Política pública y democracia en América Latina. Del análisis a la implementación*. México: Porrúa.

Grosso, B. (2002). *Las políticas de la memoria (en línea)*. Sociohistórica, (11-12). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3067/pr.3067.pdf

Lindblom, Ch. (1991). *El proceso de elaboración de las políticas públicas*. 1a Ed. Madrid: Ministerio para las Administraciones Públicas.

Lucarelli, E. (Comp.) (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós.

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

Suárez, V. (2013). *“Universitarización” de la Escuela Universitaria Centro de Diseño*. Tesis de maestría en Enseñanza Universitaria, Universidad de la República (Uruguay).

Universidad de la República. Grupo de Trabajo de Formación Docente. Propuesta de discusión sobre *Formación Docente en la Enseñanza Superior* elevada al Director de Planeamiento Universitario, 13 de mayo de 1987.

Universidad de la República. Grupo de Trabajo de Formación Docente. *Diagnóstico de la situación educativa*. Documento de Trabajo de las Jornadas Pedagógicas, Marzo de 1993.

Universidad de la República. Dirección General de Planeamiento Universitario. *Informe de las actividades realizadas en el marco del Proyecto de Perfeccionamiento Docente de la Universidad de la República, en convenio con el Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA, 1986-1992*.

Universidad de la República. *Ordenanza de creación de la Comisión Sectorial de Enseñanza*, 1994.

Universidad de la República. *Planes Estratégicos de Desarrollo de la UDELAR, 2000-2004, 2005-2009*.

Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. *Informes de ejecución del Proyecto Institucional de Formación Didáctica de los Docentes Universitarios, 2001-2002, 2005, 2007*.

Universidad de la República. *Plan de estudios del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria*, 2006.

Universidad de la República. *Acuerdos para la Reforma Universitaria*. Montevideo: Publicaciones de Rectorado. Colección Hacia la Reforma Universitaria, N° 1, 2007.

Universidad de la República (2007). *VI Censo de Estudiantes Universitarios*. Dirección General de Planeamiento Universitario. Universidad de la República.

Universidad de la República (2010). *Hacia la reforma universitaria: Camino a la*

renovación pedagógica N° 11, Rectorado.

Universidad de la República (2011). *Hacia la reforma universitaria: Una mirada al camino recorrido apuntando a redoblar esfuerzos*. N° 12, Rectorado.

Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. *Informes de Evaluación y de Balance y Recomendaciones del Programa de Respaldo al Aprendizaje*, 2010.

Universidad de la República. *Documento de orientación para la carrera docente en la UDELAR*, Junio 2012.

Universidad de la República. *Censo Docente Universitario*, 2010.

Universidad de la República. *Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria*, 2011.

Universidad de la República. *Censo de Estudiantes Universitarios*, 2012. Dirección General de Planeamiento Universitario, UDELAR.