

Instituto Politécnico

Universidad Nacional de Rosario Universidad Nacional de

Estrategias de acompañamiento a estudiantes.

Una propuesta de trabajo desde
el asesoramiento pedagógico.

Florencia Nardoni



Asesoría Pedagógica

Masterización: RECURSOS PEDAGÓGICOS

2

Estrategias de acompañamiento a estudiantes

Una propuesta de trabajo desde el Asesoramiento Pedagógico

Ciclo Básico del Nivel Secundario

Fundamentación

La elaboración de una propuesta de intervención destinada a estudiantes se enmarca en una reformulación de las funciones de la Asesoría Pedagógica, que se encuentra plasmada en el Proyecto general del espacio. Allí ubicamos la distinción entre rol, encargo y función, como conceptualizaciones que posibilitan visualizar las distancias entre la regulación normativa y los efectos del ejercicio de la tarea, atravesados por las demandas institucionales y su particular lectura e interpretación. De este modo, si bien lxs estudiantes no aparecen como destinatarixs directxs del asesoramiento, en las prácticas y en la reconceptualización que se realiza sobre la función, constituye una de las dimensiones del asesoramiento. Como objetivo específico¹ para el asesoramiento a estudiantes, propusimos:

- Desarrollar estrategias de acompañamiento a estudiantes en los diferentes tramos de su trayectoria educativa en ambos niveles, desde el sostenimiento del acceso a la educación como derecho efectivo.

Poniendo énfasis en la construcción de estrategias de acompañamiento a las trayectorias educativas, se ubicaron como lineamientos específicos para la configuración de las mismas:

- Fomentar el análisis de las condiciones socio-educativas-culturales de los grupos de estudiantes, atendiendo a las particularidades del nivel secundario y del nivel superior, y a las necesidades presentes en cada tramo de sus trayectorias.
- Generar marcos interpretativos que posibiliten problematizar las dificultades asociadas al aprendizaje en relación con las posibilidades de transformación desde la enseñanza y la trama institucional.

¹ Los objetivos y lineamientos corresponden al Proyecto General de la Asesoría Pedagógica presentado en el Documento: "Asesoría Pedagógica: fundamentos, contexto institucional y plan de trabajo".

- Contribuir a la construcción de estrategias de aprendizaje por parte de estudiantes que favorezcan su inserción y avance en los diferentes tramos del recorrido académico en ambos niveles.
- Colaborar en el diseño, ejecución y evaluación de propuestas que se orienten a acompañar a estudiantes en tramos críticos de sus trayectorias, fortaleciendo redes de trabajo en articulación con las áreas institucionales involucradas.

Atendiendo a las particularidades que el trabajo con estudiantes involucra, recuperamos algunas perspectivas conceptuales y hallazgos que emergen de la práctica:

- *La integralidad y dinámica del asesoramiento:* entendemos que el asesoramiento pedagógico recubre varias dimensiones del campo pedagógico, no pudiéndose restringir a aspectos institucionales, socio-culturales, político-educativos, curriculares o subjetivos, sino que requiere de la conjunción de esas aristas del asesoramiento para abordar los desafíos que emergen en la tarea. Exige movilidad y revisión, entendiendo el corpus teórico o posicionamiento como ropaje que nos recubre en la función pero que no la cercena, y reparando en la versatilidad de dispositivos y herramientas. El campo de acción del asesoramiento se presenta como dinámico, en el interjuego dado por las condiciones sociales e institucionales, la trayectoria de la asesoría en la institución, las posibilidades reales de intervención pedagógica, el trayecto de formación de quien asesora y las representaciones del rol. Tiene así, cierto rasgo de apertura, en su posibilidad de efectuar configuraciones novedosas.
- *El asesoramiento como práctica profesional en construcción:* el asesoramiento pedagógico puede ubicarse como uno de los "oficios del lazo", aquellos trabajos profesionales que "no se definen por el título resultante de una formación ni por un diploma obtenido, sino por ciertas responsabilidades, intervenciones, gestos, acompañamientos en territorios" (Frigerio, G., Korinfeld, D., Rodríguez, C., 2019, p.11). Es una práctica profesional que implican esencialmente un trabajo con otros y esto supone una diferencia fundamental al pensar lo que la labor requiere. Desde esta premisa, sostenemos que la tarea de asesoramiento no es lineal, ni sus efectos son totalmente anticipables. El asesoramiento pedagógico se nos presenta en realidad, como una práctica profesional en construcción, cuyos encuadres formales, posicionamientos teóricos y estrategias metodológicas, se actualizan en cada proceso de intervención.
- *El asesoramiento desde una perspectiva crítica:* Las prácticas de asesoramiento pedagógico se sustentan en ciertas concepciones educativas y desde allí, las intervenciones que se realicen adquieren una direccionalidad. Decía Freire "es justamente la direccionalidad la que explica esa cualidad esencial de la práctica educativa que yo llamo la politicidad de la educación. La politicidad de la práctica educativa [...] es la naturaleza misma de la práctica educativa" (Freire, 2003, p. 42). Por lo cual, podemos decir que las prácticas de asesoramiento pedagógico no pueden

desconocer este rasgo inherente de la educación, y sus modos de acción estarán definidos u orientados por esa direccionalidad, intencionalidad o politicidad que se le confiere al acto educativo.² Involucrando así un posicionamiento a la vez ético en torno a las intervenciones.

En relación con la propuesta de intervención, entendemos que el acompañamiento de las trayectorias nos convoca a quienes trabajamos en educación a que lxs jóvenes logren acceder a la educación en el sentido de que se constituya en un derecho social posible:

“Cada uno queda interpelado en lo que tiene que ver con un tipo de accionar político que centra su preocupación en el cumplimiento de un derecho no como simple promesa sino como aval para formar parte, construir y vivir en un contexto de ciudadanía” (Nicastro y Greco, 2012, p.90).

Al referimos a la noción de trayectorias apuntamos a concebir el proceso formativo como un recorrido, un camino, que se encuentra en construcción permanente y que no puede ser anticipado en su totalidad como tampoco desarrollarse de forma mecánica o prefijada. Esta concepción exige romper con la visión polarizante que discrimina entre trayectorias “exitosas” y “alternativas”, y empezar a pensar qué opciones, qué recorridos se ofrece a lxs estudiantes y de qué forma son acompañadxs para elegir, decidir o transitar con autonomía por aquellos caminos que la institución habilita. Para que el acceso a la educación sea una posibilidad real y no sólo formal, se requieren de una serie de condiciones institucionales que hacen posible la experiencia educativa. El entramado institucional que conjuga tiempos, espacios, recursos, propósitos, tareas, y cuya disposición no es estática, sino siempre en movimiento, opera como condición de posibilidad de las trayectorias (Nicastro y Greco, 2012). Realizar este giro conceptual nos ubica ante un modo diferente de entender los problemas educativos, alejándonos de aquellas visiones que perciben las dificultades como situadas en lxs estudiantes³, y de algún modo devuelve la pregunta a la estructura del sistema escolar y a la posibilidad de repensar sus elementos constitutivos y naturalizados (Terigi, 2010)

Comprendemos el acompañamiento a su vez como política de cuidado que reconoce a niñxs, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y que promueve la generación de lazos intergeneracionales que sostengan, alojen y a la vez habiliten nuevos recorridos singulares y colectivos. (Arendt, H., 1967; Hassoun, J.,1996) Entendemos que la efectivización de derechos no depende exclusivamente de las definiciones de políticas

² El estudio de Reséndiz Melgar, N. N. (2020) sobre los modelos de asesoramiento pedagógico, ubica posibles configuraciones desde la conceptualización de los intereses técnicos, prácticos y emancipador analizados por Grundy, S. (1998) desde la teoría de J. Habermas (1982). La orientación hacia el interés crítico, tal como pretendemos construir implica: *“la comprensión histórica, cultural y política de los sucesos, su finalidad es la transformación social en un marco de justicia e igualdad, donde las exclusiones de diverso tipo y las causas de sufrimiento humano tiendan a eliminarse”*. (p.24).

³Entendemos que el modo en que identificamos un problema, cómo lo concebimos, cómo los leemos o entendemos, direcciona el modo en que pensamos sus resoluciones, cómo los encaramos o qué soluciones advertimos.

públicas y cambios normativos, sino que se concreta en la gestión diaria (Voltolini, R., 2015) y en la generación de los lazos sociales que tornen a las escuelas en terrenos más hospitalarios. De igual modo, la escuela se configura como un escenario susceptible de generar experiencias, en el sentido de provocar una afectación, una transformación, que algo del orden del pensamiento, el sentir y el actuar sean movilizados. (Larrosa, J. 2002). Esto no es sin considerar que somos afectadxs por la palabra, siendo éste un punto de partida para pensar cada intervención, en la configuración de ciertas estrategias de recibimiento y alojamiento. (Balbi, C. y Seravalle, L., 2015).

Seleccionamos como destinatrxs de esta propuesta la población estudiantil de los tres primeros años de la escuela secundaria, entendiendo que, por ser el nivel de educación obligatoria, resulta prioritario desarrollar estrategias en ese tramo que favorezcan la afiliación institucional, la permanencia y contribuyan al futuro egreso. Acompañar desde el inicio la escolaridad secundaria implica también reconocer la singularidad de los procesos adolescentes -que conllevan grandes cambios, interrogantes, desafíos- y la oportunidad que tiene la escuela de proponer lógicas de vinculación que apelen al reconocimiento de las vivencias subjetivas y la construcción de lazos.

En lo que respecta al nivel secundario, podemos decir que algunos de sus rasgos más evidentes (referimos a aspectos normativos: examen de ingreso con orden de mérito, elección de especialidad regulado por promedio académico, ciertas normativas, entre otros), como las estrategias familiares de elección escolar, y las expectativas manifestadas por ingresantes como motivo de elección de la institución, la emplazan como una institución con características excluyentes o selectivas. El nivel de repitencias y cambios de escuela presentados en el trayecto del secundario⁴ indican la existencia de prácticas expulsivas, o al menos, dificultades en su capacidad de sostener el derecho a la educación de manera efectiva, aún siendo obligatorio este nivel de enseñanza. Estos rasgos no se encuentran aislados de los procesos de fragmentación, segmentación y diferenciación de los sistemas escolares, analizado por diferentes especialistas (Tiramonti, G. y Ziegler, S., 2008; Tiramonti, G., 2010; Tiramonti, G. y Montes, N., 2011; Gentili, P., 2011), y de los procesos de "exclusión incluyente" que bajo la combinación de diferentes factores se presentan en los sistemas educativos de América Latina. (Gentili, P., 2011).

Este recorte recupera experiencias de trabajo previas realizadas con otras áreas institucionales y recoge la multiplicidad de pedidos y consultas vinculadas con los aprendizajes y con acciones destinadas a estudiantes desde el año 2016 a la fecha.

Un primer momento desde el asesoramiento tiene que ver con la re-lectura o reconfiguración de los pedidos iniciales para construir la demanda, que exige un trabajo de elaboración. (Nicastro, S. Y Andreozzi, M., 2013) El pedido habitualmente se inicia

⁴ Datos proporcionados por Regencia del IPS: alrededor de 70 estudiantes por año (repiten y/o cambian de escuela) desde 2015 a la fecha.

con la solicitud de "un taller de técnicas de estudio" para algún grupo en particular, o aparecen expresiones de docentes y preceptorxs advirtiéndoles que los estudiantes "no saben estudiar" o "no tienen hábitos de estudio". En respuesta, lo que se propone es trabajar con estudiantes en la construcción de estrategias de aprendizajes de manera situada y contextual (contemplando las características de la propuesta formativa y de la trama institucional), y apostando a su vez al trabajo con docentes y otros actores, retornando la pregunta hacia la enseñanza y la cultura y dinámica institucional.

La noción de estrategias de aprendizajes apunta a explicitar aquellos saberes que aparecen de modo implícito u oculto y que contribuyen a la configuración del "oficio de estudiante". (Morandi, G., 2019) Por estrategias de aprendizajes entendemos un conjunto de actividades, operaciones y procedimientos dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje, implicando una toma de decisiones que se traduce en un plan de acción. La noción de "estrategia" se distancia de la visión homogeneizante y mecánica que connota el término "técnica", o de la noción de "habilidad" que puede llegar a asociarse a una predisposición innata. La idea de estrategia nos habla de la combinación de varios elementos, en los que se juega la decisión y armado personal, en conjunción con el conocimiento y manejo de las reglas del campo en el cual se desarrolla la estrategia. Existe una gran variedad de clasificaciones, pero suele haber ciertas coincidencias en establecer tres tipos de estrategias: las cognitivas, referidas a la integración de los nuevos contenidos con los conocimientos previos; las de manejo de recursos, enlazadas al mejoramiento de las condiciones en las que se producen los aprendizajes; y las metacognitivas, asociadas a la posibilidad de evaluar y repensar el propio funcionamiento en cuanto a los procesos que involucran las dos primeras (Valle, A. y otros, 1999; Moreneo, C., 2009).

Si bien se propone una estrategia de trabajo destinadas de modo directo a estudiantes, consideramos que una propuesta integral (que reconozca la complejidad de la problemática del acompañamiento y obtenga ciertos efectos más a largo plazo), debe involucrar el trabajo con equipos docentes, directivos, familias, en el marco institucional y comunitario. Particularmente, el trabajo en relación con los aprendizajes exige preguntarnos por la enseñanza y por el entramado institucional en su conjunto. Se complementaría a su vez, con prácticas de relevamiento, indagación o investigación que puedan precisar información sobre los recorridos estudiantiles, y con estrategias de articulación entre niveles del sistema educativo.

Objetivos

- Favorecer la afiliación institucional, los vínculos intergeneracionales y entre pares, atendiendo a las particularidades del ingreso y primeros años en el nivel secundario y a las características de los procesos adolescentes.
- Brindar herramientas para la construcción de estrategias de aprendizaje por parte de estudiantes que favorezcan su inserción y avance en el ciclo básico, desde una perspectiva contextualizada.
- Habilitar espacios de conversación con estudiantes y promover la reflexión sobre los modos de habitar la escuela, sus expectativas y propuesta en torno a la construcción de un espacio común.

Contenidos

1. Afiliación institucional y vínculos en la escuela: pasaje de la escuela primaria a la secundaria y el "oficio de estudiante"; motivos de elección y expectativas personales y familiares; espacios institucionales, recursos disponibles y formas de comunicación; relación con referentxs adultxs (docentes, preceptorxs y otrxs); vínculos entre pares: conformación de grupos, convivencia, reconocimiento y respeto por las diferencias; ciudadanía universitaria; aspectos informativos y normativos.
2. Construcción de estrategias de aprendizaje: distinciones entre "estrategias", "técnicas" y "habilidades"; estrategias de manejo de recursos, cognitivas y metacognitivas; los lenguajes disciplinares y las prácticas de lectura y escritura como parte de los aprendizajes; preparación para exámenes; aprendizaje colaborativo entre pares.
3. La voz de lxs estudiantes: modos de habitar la escuela; expectativas y propuesta en torno a su propia formación; interrogantes sobre la enseñanza, los aprendizajes, el vínculo educativo y sobre rasgos institucionales que colaboran en la construcción de la pertenencia; intereses y motivaciones de los grupos.

Modalidad y dinámica

Se privilegian dispositivos de trabajo⁵ que priorizan la participación y la palabra, tanto en la modalidad de trabajo con grupos como de forma individual:

- La metodología taller

Para el trabajo con grupos se selecciona la *metodología taller*, entendiendo que la misma contribuye a establecer interacciones de tipo democrático, siendo un instrumento válido para la apropiación de conocimientos de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de quienes participan, un espacio de creación y de construcción colectiva. (Ghiso, A., 1997) Es un dispositivo de trabajo en y con grupos, con objetivos específicos, apelando a la interrelación entre la teoría y la práctica, y buscando la generación de aprendizajes y la transformación de una situación así como de los participantes.

El taller cuenta con momentos diferenciados:

- Apertura o introducción: se presenta el tema a debatir mediante la formulación de una pregunta abierta, destacando la relevancia y significación del mismo como fundamento de un tratamiento serio.
- Desarrollo o tratamiento del tema en profundidad: esta es una instancia de debate y discusión en torno al problema, donde la actividad de análisis de las partes (visión abstracta del objeto de estudio) y su reflexión sobre el todo (visión concreta del objeto de estudio), constituyen dos momentos del abordaje del tema que quien coordinador debe promover.
- Cierre: consiste en la comparación entre estados iniciales y finales del conocimiento del tema abordado, destacando la potencialidad de la producción grupal e incentivando la evaluación de la sesión por parte de los integrantes.

Cobra relevancia el modo de organización en el espacio (mediante el círculo) ya que prefigura la tarea, y la importancia del registro como instrumento de trabajo posterior para dar continuidad al trabajo grupal, y como forma de condensar y materializar la producción realizada. (Cano, A., 2012)

Para la configuración de esta propuesta de intervención se piensan en talleres optativos destinados a estudiantes de los tres primeros años (organizados por años), con posibilidades de articulación con cátedras para el trabajo con el grupo completo de los cursos.

⁵ Inspirado en la noción foucaultiana que retoma G. Agambem (2015).

- La entrevista

Para las modalidades de trabajo singular, se privilegia la entrevista entendiéndola como un proceso dinámico de comunicación interpersonal, siendo en este caso una conversación de naturaleza profesional de quien solicita o requiere asesoramiento.

Se espera generar un clima de confianza, estableciendo en un inicio una atmósfera agradable para la conversación, y explicitando de modo general las funciones del asesoramiento. Mediante la formulación de preguntas se van identificando los puntos de dificultad manifestado por quien consulta, a la vez que se va atendiendo a los decires que expresan contradicciones y que posibilitan profundizar en el abordaje de la problemática singular. Principalmente se recurre a la modalidad de entrevistas de carácter semi-estructurado (con un guion de temas y objetivos pero con margen de libertad y flexibilidad para el desarrollo de la mismas) o no estructurado (de mayor libertad, pero teniendo en mente los aspectos relevantes a recabar información).

Es un recurso de gran utilidad para el trabajo con estudiantes, pero también en la configuración de estrategias de acompañamiento a las trayectorias involucrando entrevistas con familias y/o con docentes de cátedra y/o preceptorxs.

La entrevista es pensada como instancia optativa, que puede ser solicitada por estudiantes, o sugerida/recomendada por otrxs actores. Y es el instrumento privilegiado para abordar con confidencialidad aquellas situaciones presentadas por estudiantes que requieran ese tratamiento. Se piensa en general en una secuencia, que posibilite ir abordando diferentes aristas en torno al acompañamiento, y que presente propuestas de trabajo de un encuentro a otro.

Desde la perspectiva de la investigación-acción, tanto la entrevista como el taller son susceptibles de configurarse como instrumentos de recolección de datos para el análisis y tratamiento de alguna problemática que se esté indagando; y a su vez de brindar la oportunidad de generar triangulación de datos.

- Trabajo en red

Con esta noción nos referimos al trabajo colaborativo entre diferentes profesionales en la escuela, como tramas de sostén para desempeñar las tareas específicas y para co-diseñar estrategias de intervención que no pueden ser anticipadas de antemano. Requieren el tiempo y el pensar como instancia de trabajo, la conversación con otrxs para despejar puntos de dificultad ante las situaciones presentadas y la instancia de planificación, de prever momentos y acciones, su ejecución y evaluación de las intervenciones. Es un pensar con otrxs y pensar a otros (Nicastro, S. y Greco, B. 2020) gestando modos de acompañamiento que no son necesariamente en presencia. Implica a su vez reconocer los límites disciplinares, teniendo como horizonte estrategias de abordaje interdisciplinarias. (Follari, R. 2001)

Esquema de secuencia de Talleres

Taller 1: ¿Cómo habitamos y que nos pasa en la escuela?

- Momento inaugural de presentación del espacio y presentación personal; configuración del encuadre para la tarea grupal.
- Introducción del interrogante del encuentro: ¿Cómo habitamos y que nos pasa en la escuela? Y promoción del debate apelando a la aparición de diferentes variables y dimensiones en relación con el eje de afiliación institucional y vínculos en la escuela desde disparadores como imágenes, escrituras breves y/o dibujos. Recuperación de la experiencia educativa previa.
- Recopilación de las tendencias, coincidencias y diferencias en el grupo, registro de los principales interrogantes y ofrecimiento de información y orientaciones o reorientación a otros espacios institucionales.

Taller 2: ¿Qué desafíos se presentan en torno a los aprendizajes?

- Recuperación del registro del taller previo e introducción del problema: ¿qué desafíos se presentan en torno a los aprendizajes? Situando en el año y momento de cursado.
- Sistematización de sus apreciaciones en algún formato colectivo, y profundización del debate aportando precisiones sobre la noción de estrategias de aprendizajes, la adquisición de lenguajes disciplinares, diferentes modos de estudio y el trabajo colaborativo entre pares.
- Elaboración de recomendaciones en torno al estudio como modo de precisar la construcción colectiva del encuentro.

Taller 3: ¿Cómo nos preparamos para los exámenes?

- Hilvanación con los encuentros e interrogantes previos, y planteo de la pregunta: ¿Cómo nos preparamos para los exámenes? como organizadora del encuentro.
- En el debate grupal se espera hacer lugar a las diferencias entre evaluación y acreditación, a los aspectos subjetivos vinculados con los momentos de exámenes; recurrir a: soportes normativos y/o a orientar a consultarlos, interrogar sobre el conocimiento de criterios departamentales y docentes, programas y contenidos; modalidad de evaluación, etc;
- Síntesis recuperando los momentos de antes, durante y después de los exámenes, promoviendo procesos metacognitivos sobre los aprendizajes y brindando apoyatura con información relevante.

Taller 4: ¿Qué escuela hacemos entre todxs?

- Introducción mediante la recuperación de frases cotidianas que condensan mandatos acerca de "ser estudiante del Poli" (algunas propuestas y otras que surjan del grupo).
- Problematización de esos "decires": ¿quiénes los dicen y por qué? ¿qué supuestos subyacen? ¿cómo lxs interpelan? ¿qué les hacen sentir y pensar? Para orientar al problema ¿qué escuela hacemos? Ubicando su lugar como protagonistas en la trama escolar.
- Elaboración de síntesis del encuentro, y valoración general de los intercambios y aprendizajes logrados en la secuencia de talleres: ¿qué aprendimos en estos encuentros?

Recursos

Aquí nos referiremos estrictamente a recursos y materiales de apoyo que serán seleccionados para llevar adelante los encuentros grupales y entrevistas:

- Fotos, imágenes, ilustraciones en formato impreso.
- Presentaciones mediante diapositivas.
- Textos y/o frases breves impresos.
- Calendario académico y normativas.
- Grilla horaria de organización para el estudio.
- Materiales informativos generados en articulación con otras áreas.

En lo que respecta al personal destinado a la coordinación, se contaría con dos integrantes de la Asesoría Pedagógica, y con expectativas de co-coordinar o contar con la colaboración de otrxs colegas como: las integrantes del Equipo Profesional de Orientación, las docentes de Orientación Tutorial, preceptorxs de curso, docente de diferentes materias, equipo directivo, áreas y secretarías.

Estrategias de seguimiento y monitoreo

Definir estrategias de seguimiento y monitoreo de la estrategia implementada, exige definir en principio, ¿qué vamos a mirar? ¿cuál será el foco u objeto de esa evaluación? Así encontramos distintas aristas:

1. La propia implementación institucional de la estrategia, a partir de la cual se prevé contemplar:

-La *cobertura* alcanzada, en términos de cantidad de estudiantes participantes de los talleres y solicitantes de entrevistas.

-La concreción de *articulaciones con otras áreas institucionales* como indicador de mayor alcance o compromiso institucional en la propuesta.

2. El alcance de los objetivos propuestos de manera comprensiva:

-La *incidencia* de las instancias grupales e individuales a partir de las valoraciones de estudiantes y docentes (mediante cuestionarios y/o entrevistas).

-Los *significados y sentidos* atribuidos por lxs mismxs al proceso realizado y las explicaciones generadas en torno al alcance o no de los objetivos de las intervenciones.

3. Efectos previstos y no previstos de la implementación de la propuesta.

El registro de talleres y de entrevistas se prevé a su vez como un insumo que pueda dar información relevante para hacer ajustes y reformulaciones durante la implementación de la propuesta, o a futuro, y extraer a su vez de allí, movimientos que se hayan posibilitado de modo grupal y/o singular.

Bibliografía

- Agambem, G. (2005) *¿Qué es un dispositivo?* Conferencia dictada en la Universidad Nacional de La Plata.
- Arendt, H. (1967) *La crisis de la educación*. Londres: Peguin Books.
- Balbi, C. y Serravalle, L. (2015) "Clase 2: La estructura de la palabra en psicoanálisis" Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, Cohorte 4, FLACSO virtual.
- Camillioni, A. (2008) "El concepto de inclusión educativa: definiciones y redefiniciones". En *Políticas Educativas*. Campinas. V.2. N° 1. pp.1-12.
- Cano, A. (2012) "La metodología de taller en los procesos de educación popular" En *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2), 22-51. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Carlino, P. (2009) *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Follari, R. (2001) "Estudios culturales, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad (¿hegemonismo en las ciencias sociales latinoamericanas?)". En *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Año 6. N° 14.
- Freire, P. (2003) *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Frigerio, G., Korinfeld, D., Rodríguez, C. (Coords.) (2019) *Las instituciones: saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico*. Noveduc. Buenos Aires.
- Gentili, P. (2011) *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ghiso, A. (1997) "El Taller en procesos investigativos interactivos". En *Contexto educativo. Revista digital de Educación y nuevas tecnologías*. Medellín.
- Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires. Ediciones de la Flor.
- Kisilevsky, M. y Velda, C. (2002) *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S. (2016) *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.
- Ley N° 26.206 de Educación Nacional.
- Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.
- Ley 26.150 de Educación Sexual Integral.

- Ministerio de Educación de la Nación (2014) *Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*. Aprobada por Resolución N° 217 del Consejo Federal de Educación.
- Lamónica, J. (Comp.) (2019) *¿A qué se parece la escuela? Diálogos para desandar lo aprendido*. Buenos Aires: Ediciones Deseducando.
- Larrosa, J. (2002) "Experiencia y pasión". En *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Litwin, E. (2016) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (Editoras) (2012) *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila. "Cap. 8: La asesoría pedagógica universitaria y la orientación al estudiante".
- Morandi, G. (2019) "Los procesos de afiliación académica en el ingreso a la Universidad Pública: la experiencia estudiantil". En *Actas de Periodismo y Comunicación*. Vol. 5, N.º 2. Universidad Nacional de La Plata.
- Moreneo, C. (Coord.) (2009) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Graó.
- Moyano, S. (2015) "Clase 9: Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social" *Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas*, Cohorte 4, FLACSO virtual.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2013) *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires: Paidós.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2020) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Reséndiz Melgar, N. N. (2020). Modelos de asesoría pedagógica y su incidencia en las propuestas de asesoramiento para la educación básica en México. *Avances En Supervisión Educativa*. (34).<https://doi.org/10.23824/ase.v0i34.692>
- Sirvent, M. T. (2001) "El valor de educar en la sociedad actual y el "talón de Aquiles" del pensamiento único. En *Revista Voces Asociación de Educadores de Latinoamérica y El Caribe*. Uruguay Año V Nro. 10.
- Skliar, C. Y Téllez, M., (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Terigi, F. (2010) "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocrononía". En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps) *Educación: saberes alterados*. (pp. 99-110). Entre Ríos: Fundación la Hendija.
- Tiramonti, G. (Comp.) (2010) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. y Montes, G. (2011) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/ FLACSO.

Voltolini, R., (2015) "Clase 5: educación inclusiva y régimen de excepción",
*Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas
Socio-Educativas*, Cohorte 4, FLACSO virtual.