

Instituto Politécnico

Universidad Nacional de Rosario Universidad Nacional de

Asesoría Pedagógica:

Fundamentos, contexto
institucional y plan de trabajo

Florencia Nardoni



Asesoría Pedagógica

Masterización: RECURSOS PEDAGÓGICOS

1



Indice

Indice	1
Introducción	2
Síntesis del Proyecto	3
Fundamentos del asesoramiento pedagógico	10
Contexto institucional del asesoramiento pedagógico	20
Objetivos	26
Asesoramiento a funciones directivas: orientaciones en políticas pedagógicas y procesos institucionales	28
Asesoramiento a docentes: instancias de reflexión y formación	32
Asesoramiento a estudiantes: estrategias de acompañamiento	37
Otras funciones del asesoramiento pedagógico	42
Consideraciones finales: hallazgos y perspectivas...	47
Bibliografía	49

Introducción

Este documento condensa una serie de reflexiones sobre las prácticas de asesoramiento pedagógico a partir del trabajo en el Instituto Politécnico Superior “General San Martín” de la Universidad Nacional de Rosario, desde el año 2016 a la actualidad.

En su construcción, se entrelaza un ejercicio de observación sobre las propias prácticas, posicionamientos y experiencias en el campo del asesoramiento pedagógico con los saberes provenientes de diversas tareas profesionales vinculadas con la formación, el acompañamiento y la orientación.

Esta escritura es concebida como un acto de interrupción, una oportunidad para “volver a mirar” la función de asesorar y el campo socio-educativo en su conjunto. Y en esta operación de extrañamiento (o en su intento), la problematización será una acción recurrente, una forma de pensar y un punto de partida para presentar desde allí algunas elaboraciones o hallazgos sobre las prácticas de asesoramiento pedagógico.

De este modo, el presente proyecto es resultado de aquellos movimientos que se han ido generando desde las prácticas concretas en la tarea de asesorar, como también de las consideraciones que se han ido reelaborando o transformando a partir de la reflexión sobre esa propia práctica.

Al inicio se presenta una síntesis del proyecto, comprendiendo de forma resumida los puntos centrales del trabajo extenso. La primera sección, sitúa el encuadre teórico y metodológico como posicionamiento para el ejercicio de la función. Luego, en consonancia con las tareas sustantivas de la universidad, se organizan las áreas del asesoramiento en las siguientes: las que refieren al asesoramiento pedagógico propiamente dicho (en relación con sus destinatarios); y las relativas a las funciones de docencia, investigación, extensión, gestión ¹, en una proyección de trabajo que ancla sus fundamentos en la revisión de las acciones realizadas .

Florencia Nardoni

Marzo 2023

¹ La escritura de este trabajo se encuadra en la Resolución N° 662/19 sobre lenguaje no sexista e inclusivo en la U.N.R. aprobada por Consejo Superior en diciembre de 2019.

Síntesis del Proyecto

Fundamentos del asesoramiento pedagógico

“A mi siempre me ha conmovido ese gesto (no sé si llamar filosófico) de mantener como desconocido lo que creemos conocer” (Larrosa, J.)

Práctica profesional en construcción*	Dimensiones subjetiva, institucional y social	
Rol, encargo y función	Modos de concebir el asesoramiento	Campo de acción dinámico
Encuadre normativo Pedidos explícitos e implícitos Lectura, respuesta y configuración, singulares y contextualizadas (FLACSO)	Práctica especializada en situación Acto de intervención Interpretación (Nicastro y Andreozzi; Ardoino; Enriquez) Relación de colaboración y/o cooperación (Amieva y Clerici) Profesión de ayuda (Lucarelli) Oficios del lazo (Frigerio, Korinfeld, Rodríguez)	Condiciones institucionales Trayectoria de la AP Posibilidades reales de intervención Trayecto de formación Representaciones sobre la tarea (Lucarelli y Finkelstein)
Distancias-Reformulación-Efectos	Intermediación-Interrogación-Implicancia-Acompañamiento	Historicidad-Movilidad-Devenir

* Tesis sostenida en el Trabajo Final Integrador de la Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO, titulado: *“Asesoría Pedagógica en la escuela secundaria: una práctica profesional en construcción”*, 2018.

Anclajes teóricos y metodológicos

“Debemos preocuparnos por trazar experiencias, en vez de doctrinas” (Arendt, H.)

Límites del asesoramiento pedagógico

Dimensión ética de la intervención

Perspectiva Crítica*	Interrogación del formato escolar	Dispositivos de trabajo
Direccionalidad- Politicidad Educación y cambio social Concepción de conocimiento Praxis (Habermas; Freire; Grundy; Gentili)	Saberes pedagógicos “por defecto” (Terigi) Moldes o estructuras Forma educativa hegemónica (Pineau) Tecnología de época (Sibilia)	Dispositivo (Foucault; Agamem) Práctica entre varixs y Ceremonias mínimas (FLACSO) Trabajo en equipo (Ander-Egg) Comunidades de práctica (Wenger y Trayner)
Saberes pedagógicos y experiencia*	Vínculo educativo	Encuentro entre campos disciplinares
Carácter vivencial, implicación subjetiva, cualidad disruptiva Afectación, pensamiento y transformación (Skliar; Larrosa; Contreras y Perez de Lara Ferré; Agamben)	Aprendizaje en relación transformadora con el mundo (Riviere) Enseñanza como problema didáctico y político (Terigi, Camillioni, Perreneud) Vínculo: sujetxs, agentes y bienes culturales (Moyano, Zelmanovich)	Diferentes campos epistemológicos Reconocimiento de la incompletud Condiciones de disponibilidad y encuentro Aproximación mutua (Coria y Edelstein; Follari)

*Elaboraciones de los trabajos finales de seminarios, titulados: *“Las prácticas de asesoramiento pedagógico desde una perspectiva crítica: apuntes iniciales”* y *“Alteridad y experiencia: apuntes desde la filosofía y la educación”* en el marco de la Maestría en Educación Universitaria, FHyA, UNR, 2021.

Contexto institucional del asesoramiento pedagógico

“...no somos relatores por fuera del relato; todo lo contrario; estamos allí, atravesados por el tiempo, en el interjuego del pasado, el presente y el futuro.” (Nicastro, S.)

Cultura y dinámica institucional

Demandas sociales y contexto

Proyecto educativo

Historia

- Demanda de formación técnica para el desarrollo regional
- Formación para el ingreso a carreras de Ingeniería
- Perfil formativo propio: estratos medios de la industria
- Incorporación de formación humanista integral
- Formación crítica para la transformación creativa del entorno

Actualidad

Nivel Secundario
(Sedes: Rosario y Baigorria)

Construcciones,
Electrónica, Informática,
Mecánica, Plantas
Industriales, Química, y
Alimentos.

Nivel Terciario

Analista Universitarix en
Sistemas, y Técnicxs
Universitarixs en:
Construcciones, Gestión
y Producción,
Mecatrónica, Óptica y
Contactología, Plásticos
y Elastómeros y
Química.

Educación Técnica

Legislación nacional
Marcos normativos INET
Lógica educativa y lógica
productiva (Gallart)
Demandas específicas
(Ibarolla)

Educación Universitaria

Política académica
U.N.R.
Autonomía y Cogobierno
Nuevo modelo
pedagógico
Agenda 2030

Reconfiguraciones de la Asesoría Pedagógica en el organigrama formal, en sus funciones, composición y áreas de trabajo

Objetivos

Objetivos generales	Promover el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde una perspectiva educativa crítica.
	Brindar asesoramiento en aspectos pedagógicos y didácticos al personal directivo, docentes y estudiantes.
	Fortalecer las prácticas de asesoramiento pedagógico en sus funciones específicas promoviendo las relaciones institucionales y el trabajo colaborativo.
Objetivos específicos	Asesoramiento en las diversas <i>funciones directivas</i> desde una visión democrática y participativa.
	Asesoramiento a <i>docentes de cátedra y preceptorxs</i> desde la promoción de procesos reflexivos.
	Acompañamiento a <i>estudiantes</i> en su trayectoria educativa, desde el sostenimiento del acceso a la educación como derecho efectivo.
	Desarrollo de proyectos de <i>investigación</i> propios del campo pedagógico y de relevancia pedagógica e institucional.
	Participación en instancias de socialización académica, proyectos de <i>extensión</i> o articulación, instancias de divulgación y comunicación científica.
	Vinculaciones con otras áreas de asesoramiento pedagógico y espacios institucionales afines, como estrategia de <i>gestión</i> .
	Proyectos de <i>formación</i> en el campo del asesoramiento pedagógico a través de articulaciones con estudiantes y graduadxs de la carrera de Ciencias de la Educación, y propuestas de formación pedagógica para profesionales.

Asesoramiento a funciones directivas, docentes y estudiantes

Asesoramiento a funciones directivas	Asesoramiento a docentes	Asesoramiento a estudiantes
Orientaciones en políticas pedagógicas y procesos institucionales	Instancias de reflexión y formación	Estrategias de acompañamiento
<p>Las función directiva como restitución, en la generación de sentidos; como generadora de condiciones de posibilidades para pensar la realidad; y como potencia, en tanto pensamiento que transforma.</p> <p>(Blejmar; Tello)</p>	<p>Profesionalidad de la tarea docente; dimensión política e intelectual; diferentes niveles de reflexión; noción de oficio y trayecto de formación; metodologías participativas.</p> <p>(Giroux; Contreras; Anijovich; Shön)</p>	<p>Trayectorias educativas en su dimensión subjetiva e institucional; construcción de entorno educativo hospitalario; instancias grupales e individuales.</p> <p>(Nicastro y Greco; Terigi; Skliar; Larrosa)</p>
<p>Espacios de reflexión pedagógica</p> <p>Revisión de normativas, reglamentos y procedimientos</p> <p>Procesos de evaluación curricular e institucional</p> <p>Instancias de socialización y recuperación de experiencias</p> <p>Articulación entre niveles y con el ámbito profesional</p>	<p>Talleres, Cursos, Seminarios, Jornadas y Encuentros</p> <p>Laboratorio Pedagógico</p> <p>Asesoría en el Aula</p> <p>Introducción a la práctica docente</p> <p>Consultorías</p> <p>Trabajo en red</p>	<p>Instrumentos de relevamiento y seguimiento</p> <p>Construcción de estrategias de aprendizajes</p> <p>Recursos de acompañamiento</p> <p>Preparación para exámenes</p> <p>Articulación con materias y otros espacios</p> <p>Función tutorial</p>

Otras funciones del asesoramiento pedagógico

Indagación e investigación	Vinculación, extensión y comunicación	Gestión y administración	Formación
Investigación-acción Interdisciplinariedad	Vinculación intrainstitucional, interinstitucional y comunitaria Difusión y socialización	Condiciones de posibilidad para el sostenimiento y el fortalecimiento de las áreas de asesoramiento	Producción de conocimiento sobre la función y sobre el campo pedagógico; formación de recursos humanos
Relevamientos sistemáticos Investigación en el campo pedagógico y en articulación La evaluación como forma de investigación	Publicaciones institucionales y académicas Promoción de la escritura académica y asistencia a docentes Proyectos de extensión Participación en redes nacionales e internacionales	Articulación con otras asesorías pedagógicas universitarias Vinculación con otras áreas de la UNR Aspectos administrativos	Articulaciones con cátedras, prácticas preprofesionales y Residencia en la carrera de Ciencias de la Educación Adscripciones en Asesoría Pedagógica Diplomatura en Asesoramiento Pedagógico Formación docente para profesionales de escuelas medias UNR

Consideraciones finales: hallazgos y perspectivas...

“Un saber hacia dónde ir, sin saber a dónde llegar. [...] la diferencia sutil entre la búsqueda y el hallazgo.” (Mancovsky, V.)

Hallazgos que emergen de la práctica

- El tiempo o la espera como intervalos necesarios para el pensamiento.
- El corpus teórico como el ropaje que nos recubre en la función pero que no la cercena.
- La movilidad de las estrategias como indicio de coherencia conceptual y metodológica.
- La escritura como apoyo y como modo de intervención.
- La integralidad del asesoramiento.
- La relación entre asesoramiento y cambio o innovación como problemática.
- Apertura a nuevas aristas del asesoramiento.

Temáticas en perspectiva

- Herramientas de planificación.
- Estrategias metodológicas.
- Reconfiguración del aula y entornos virtuales.
- Prácticas evaluativas.
- Perspectiva de la inclusión social y educativa.
- La lectura y la escritura como elementos transversales.
- Transversalización de la ESI y la perspectiva de género.
- Perspectiva tutorial de la función docente y otras estrategias de acompañamiento.
- Articulación entre niveles especialmente en los tramos de transición.

Fundamentos del asesoramiento pedagógico

“Ha mi siempre me ha conmovido ese gesto (no sé si llamar filosófico) de mantener como desconocido lo que creemos conocer” (Larrosa, 2006)

Las prácticas de asesoramiento exigen definir un posicionamiento teórico y metodológico desde el cual se configura la función y se construyen sus estrategias de intervención. Es decir, se requiere esclarecer ¿a qué concepciones pedagógicas y didácticas refieren las prácticas de quien asesora?² o ¿qué fundamentos guían su accionar?. Siguiendo a Lucarelli (2008) podemos decir que el asesoramiento pedagógico manifiesta y requiere un marco teórico valorativo que permita comprender y justificar el desarrollo de esa práctica en la instituciones educativas:

“Su trabajo cotidiano da cuenta de la existencia de esa concepción, que articula un conjunto de teorías factible de proporcionar orden, claridad y fundamento a las acciones, y que, al mismo tiempo, permite definir qué decisiones se toman y por qué se eligió ese camino de acción y no otro para intervenir [...] A la vez opera como un modelo que es utilizado como orientador de la práctica cotidiana en reconocimiento de su validez teórica, técnica e ideológica.” (Lucarelli, 2008, p. 5)

Asumimos que no hay un sólo modo de concebir y llevar adelante la función, y por lo tanto, nos proponemos problematizarla, sosteniendo ese gesto, como dice Larrosa (2006) quizás filosófico, de volver a mirar con nuevos ojos aquello que suponemos conocer.

Para esta tarea profesional, como para otras profesiones del lazo, es posible afirmar que la posición se asume desde el anudamiento de tres elementos: *rol, encargo y función*.³

En cuanto al rol de quien se desempeña en asesoramiento pedagógico -designado por el aparato burocrático y establecido en las normas que definen las tareas que cada profesional está llamado a cumplir- nos encontramos con que el mismo:

“Asesora técnicamente al personal directivo y docente, en aspectos pedagógicos y didácticos. Realiza el seguimiento de planificaciones docentes y sus ajustes, favoreciendo las relaciones institucionales y el trabajo cooperativo. Propone pautas o modelos que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos sus aspectos y evalúa su puesta en práctica e impacto” (Convenio Colectivo de Trabajo. Docentes Universitarios, 2014)

En cada realidad o contexto institucional, esas declaraciones normativas van tomando cuerpo, y se ajustan a las expectativas, historia y cultura institucional, existiendo una

² Aquí recuperamos una pregunta formulada por Lucarelli, E. en su texto “Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad”. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12, 1 (2008).

³ Conceptualizaciones trabajadas en la Especialización en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO. Año 2017.

distancia entre las mismas y la práctica profesional efectiva. De este modo, la tarea de asesoramiento pedagógico, estará atravesada a su vez, por el encargo -todos aquellos pedidos que la institución le hace a cada profesional, explícita o implícitamente- poniéndose en juego, los ideales institucionales y también las coordenadas socioculturales de época.

La respuesta que cada profesional formule, estará mediada por una lectura de esos pedidos y cada quién se ubicará en diferente posición para responder a ese encargo, a partir de su recorrido personal y profesional, sus encuadres teóricos, las posibilidades de análisis en situación, entre otros. Serán entonces los efectos que se producen a través del trabajo o el ejercicio del rol los que definan la función. El rol es necesario para la función pero no puede sostenerse en sí mismo, es insuficiente, es decir, el encuadre normativo no asegurará por sí sólo que la función sea posible. La misma se sostiene en un lazo, con quienes nos toca trabajar en una dinámica intermitente de apertura y cierre.

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.⁴ Es posible reconocer que:

“El rol del asesor no posee un campo de acción estructurado, sino que éste se define en una dinámica entre las condiciones institucionales, la trayectoria de la asesoría en la institución, las posibilidades reales de intervención pedagógica, el trayecto de formación del asesor y su propia representación del rol. El interjuego de todos estos aspectos define el lugar como asesores en una institución, en una permanente dinámica de centración y descentración.” (Lucarelli, E. y Finkelstein, C. 2012, p. 316).

Aquí se introduce otro elemento a considerar, que es la trayectoria de la asesoría en la institución, pudiéndose observar en el IPS, diferentes roles, encargos y funciones, que forman parte del devenir del espacio. Su configuración actual puede pensarse como heredera de esa historia, en el sentido de que la herencia conjuga a la vez tradición y novedad, permanencia y cambio.⁵ Durante estos últimos años hemos ido reformulando⁶ parcialmente el perfil de la Asesoría Pedagógica, contemplando dentro de sus funciones:

⁴ Tesis sostenida en el Trabajo Final Integrador de la Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO. Titulado: “*Asesoría Pedagógica en la escuela secundaria: una práctica profesional en construcción*”. 2018.

⁵ Cabe aquí recuperar el sentido que J. Hassoun (1996) otorga a la noción de transmisión: “*Que seamos rebeldes o escépticos frente a lo que nos ha sido legado, y en lo que estamos inscriptos, que adhiramos o no a esos valores, no excluye que nuestra vida sea más o menos deudora de eso, de ese conjunto [...] que han constituido el patrimonio de quienes nos han precedido. Ahora bien, es evidente que, salvo excepción, lo que hemos heredado es constantemente modificado de acuerdo a las vicisitudes de nuestra vida, de nuestros exilios, de nuestros deseos*” (Hassoun, J., 1996, p.70).

⁶ Podemos tomar la idea planteada por Dessors y Guiho-Bailly (1998), quienes afirman que “*aún cuando el discurso sobre el trabajo está fijado, la acción, por su parte, nunca se repite estrictamente idéntica. El trabajo nunca es simple ejecución. Comporta siempre una parte de interpretación, en el sentido en el que la consigna debe interpretarse, igual que una partitura*”.

- Asesorar al personal directivo y docente en aspectos pedagógicos y didácticos.
- Realizar el seguimiento de las prácticas de enseñanza favoreciendo las relaciones institucionales y el trabajo cooperativo.
- Proponer orientaciones y estrategias para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y evaluar su puesta en práctica e incidencia.

Cabe destacar que, si bien se mencionan como destinatarixs explícitos del asesoramiento, directivxs y docentes, no es menor el trabajo que también se realiza con estudiantes y otrxs agentes, ya que siendo su campo de acción el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizajes se abre un gran abanico de interlocutorxs y destinatarixs.

A continuación presentaré algunos *modos de concebir el asesoramiento pedagógico* desde los cuales pretendo sostener la función.

De las consideraciones que Nicastro y Andreozzi (2013) realizan en su libro “Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor” es posible extraer algunas nociones para pensar la función de asesoramiento:

- **El asesoramiento como práctica especializada en situación:**

Las autoras ubican una distinción entre el asesoramiento como *práctica transversal* (susceptible de ser llevada adelante por diferentes actores, mas allá de su función específica) y el asesoramiento como *práctica localizada* en un puesto específico, reconociendo la existencia de ambas. Caracterizan al asesoramiento como *práctica especializada en situación* y advierten que la misma se formula a partir de una posición, del saber experto, del encuadre de trabajo y del tipo de demanda que es configurada. Entienden que para hacer posible el trabajo de asesorar deben existir ciertas condiciones, y ubican las ideas de campo dinámico y montaje de escena para caracterizar tales condiciones. La noción de campo refiere a una perspectiva situacional, un recorte de tiempo y espacio (“aquí” y “ahora”) que se organiza en relación con un otro, individual o colectivo. Esa interacción supone una intertextualidad (entramado de significados) y un vínculo entre asesor/a y asesorado/a (ligazón, enlace, reconocimiento, significados fantaseados, niveles de dependencia y autonomía, entre otros).⁷ La idea de montaje como articulación de escenas en movimiento, con sus posibles ajustes y desajustes, y como encadenamiento de momentos y actores con sus presencias y ausencias, donde el tiempo diferido opera como un rasgo central de ese ensamble.

- **El asesoramiento como acto de intervención:**

Se propone pensar la intervención como un “venir entre”, un “interponerse”, ligando la función de asesoramiento a una terceridad que colabora y acompaña en la producción

⁷ Las autoras recuperan los aportes de Lewin (1978) y Bleger (1973) para pensar la noción de campo y otros autores como Ulloa (1995) o Schlemenson (2002) sobre la noción de vínculo. Ver en Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2013), págs. 29-31.

de conocimientos y en el desarrollo de cambios en diferentes niveles. Señalan que, en su papel de intermediaria se configura como quien provoca o promueve, a través de un dispositivo de trabajo, el surgimiento de aquel material que se convertirá en objeto de análisis. Se desprende que intervenir no es sólo atender a lo que sale mal o no funciona, pues también supone “ [...] *la interrogación acerca del sentido, la puesta en evidencia y la elucidación de lo que hasta entonces quedaba oculto* [...]” (Ardoino, J. 1981, p. 18, en Nicastro S. y Andreozzi, M., 2013, p.40).

Esta lectura puede complementarse con lo propuesto por Enriquez (2011) respecto de la la intervención. Plantea que para cumplir esa tarea “[...] *intentará situarse como elemento mediador*” (Enriquez, E. en Cruz Rodríguez, D. S. y Nuñez Rodríguez, C. J., 2016, p. 79) operando como un investigador implicado, que mantiene cierta distancia de la situación, aún sin intentar situarse en una estricta neutralidad imposible de sostener. Este modo de implicancia es uno de los principios éticos de la intervención que el autor establece.⁸

En ese acto de intervención, la demanda exige un riguroso trabajo de elaboración, en el cual intermedia la problematización, el ordenamiento de cuestiones que aparecen como confusionales, su delimitación, ya que el pedido de ayuda no siempre llega con claridad, y además quien porta el pedido no es necesariamente el destinatario del asesoramiento. (Nicastro, S. y Andreozzi, M., 2013, p. 32)

- **El asesoramiento como interpretación:**

La interpretación, inherente al quehacer del asesoramiento es un acto de creación que no sólo restituye sentidos más o menos conocidos, sino que en sí misma produce cada vez un nuevo texto. Lugar de “intérprete” que alude a una actividad de desciframiento, en el marco de una red de sentidos culturales, institucionales, subjetivos. De este modo, “*el trabajo de interpretación es justamente aquello que permite encontrar pistas, indicios, ocurrencias que irán señalando el camino a seguir en cada situación particular*” (Nicastro S. y Andreozzi, M., 2013, p. 66).

La interpretación entonces supone un acto ligado al pensamiento y a la palabra, a través del cual quien asesora se sitúa en esa trama de sentidos intentando volver cada vez más inteligibles aquellas situaciones que se convierten en objeto del asesoramiento.

Por su parte, Amieva y Clerici (2013) reflexionan sobre la función en relación con el cambio y las innovaciones educativas en el ámbito universitario. Se distancian de algunas visiones que ubican al/la asesor/a como gestor/a, animador/a o promotor/a de cambios, entendiendo que la asesoría pedagógica tiene un poder limitado, y que ciertas transformaciones (de organización curricular, formas de comunicación y trabajo con docentes, por ejemplo) requieren ser movilizados y coordinados por otras instancias institucionales con poder de decisión y de ejecución. Prefieren así, vincular la tarea de asesoramiento con otras figuras de colaboración.

⁸ Los tres principios éticos que señala Enriquez acerca de la intervención son: no dañar, implicarse y saber dar. Ver en Cruz Rodríguez, D. S. y Nuñez Rodríguez, C. J., 2016.

- **El asesoramiento como una relación de colaboración y/o cooperación:**

Las autoras recurren a la etimología del término asesor⁹ para desprender de allí su sentido subyacente. Encuentran que proviene del latín *assessor*, de *assidere*: “*el que se sienta al lado*”, y que esto remite a una presencia y a una ayuda basadas en una relación de colaboración. Nos hablan de las figuras de “co-pensar” (pensar con -y no por- lxs docentes como posibilidad de una problematización sobre el cambio), de “colaborador” (abriendo a la posibilidad de una formación conectada con los requerimientos concretos de lxs docentes) y la de “amigo crítico” (vínculo que se construye con el tiempo¹⁰ al compartir mediante el diálogo genuino, expectativas, temores, dificultades, para el seguimiento y evaluación de las innovaciones). Son imágenes basadas en la racionalidad práctica que concibe a docentes como investigadorxs, reflexivxs, con una autonomía relativa que debe alentarse desde la práctica de asesoramiento. En sintonía con esta perspectiva, Lucarelli (2008) reconoce la asesoría pedagógica como una “profesión de ayuda”, como facilitadora en la identificación y resolución de problemas.¹¹ En tanto tarea cooperativa se presentan dos condiciones: la necesidad de articular campos profesionales y disciplinares distintos y la consideración de la disponibilidad de otrxs para entrar en procesos de asesoramiento. Se ponen allí en juego campos epistemológicos conformados por procesos históricos asimétricos, por lo cual el valor que adquieren ciertas ciencias es significativamente mayor al del saber pedagógico. Esta situación de asimetría debe ser reconocida como punto de partida para la construcción de espacios de trabajo en común con docentes. (Coria, A. y Edelstein, G., 1993) Aparece aquí la necesidad de reconocer la incompletud de cada disciplina, las condiciones de disponibilidad, los acuerdos y negociaciones para el trabajo conjunto. (Follari, R. 2001)

Retomando las preguntas iniciales de este apartado, nos disponemos a formular algunos *anclajes teóricos y metodológicos* desde los cuales se erige la función:

- **Las prácticas de asesoramiento pedagógico 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*

⁹ Las autoras refieren al Diccionario etimológico abreviado de F. Corripio (1979). Ver Amieva, R. y Clerici, J. (2013) p. 44. (Se utilizan los términos tal como ellas los han escrito).

¹⁰ La continuidad en la función me ha posibilitado reconocer la importancia de esta dimensión temporal en los vínculos. El sostenimiento de instancias de trabajo compartidas favorece la predisposición para el proceso de asesoramiento, agiliza la configuración de las condiciones o encuadres para la tarea, contribuye a inaugurar nuevas aristas del asesoramiento, se formulan pedidos o se reconocen posibilidades de trabajo conjunto en áreas o ámbitos no previstos. En la construcción de lazos de confianza se han habilitado espacios no anticipados del asesoramiento como: participación en el aula, consultas de profesores noveles, asesoramiento para instancias de escritura, presentación de proyectos y concursos docentes, entre otros.

¹¹ Existiendo diferencias respecto del lugar que le asignan en relación con los cambios o innovaciones educativas, ya que Lucarelli ubica al asesoramiento en un lugar de mayor protagonismo.

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.¹² Tal como señala Gentili (2011), y pensando en un modo de concebir el cambio en educación, entendemos que la misma puede contribuir a disminuir las injusticias y revertir las brutales formas de exclusión y discriminación que sufren grandes sectores sociales, sin ser el único factor que debe modificarse para lograrlo. Reconociendo los límites de la educación, y al mismo tiempo su enorme potencial, se advierte que su valor es fundamentalmente político y cultural, en la medida en que *"la acción educativa cambia a los seres humanos, y son ellos los que pueden cambiar el mundo"* (Gentili, P. 2011, p.14). Concebir la educación como praxis, acción y reflexión sobre el mundo para su transformación, hace retornar a los sujetos su capacidad de conciencia crítica. Una práctica educativa desde esta perspectiva prioriza: partir de lo concreto, de lo accesible, de lo común y compartido; transformar el acto educativo en una experiencia cognoscente como desafío que involucra a educadorxs y educandxs; quebrar las distancias entre quienes intervienen en la educación, apostando a la dialogicidad; abogar por una pedagogía de la pregunta y no de las certezas (Freire, P. y Faundez, A., 2014). Si el asesoramiento pedagógico tiene el potencial de interrogar las prácticas habituales en la escuela, encierra en sí mismo un sesgo transformador: ¿Qué escuela queremos? ¿Qué formas de enseñanza privilegiar? ¿Qué tipos de aprendizajes fomentar? ¿Qué incidencias esperamos que tenga la educación en relación con la vida de lxs sujetxs y la sociedad?

- **El reconocimiento de los saberes pedagógicos y la educación como experiencia**

La educación como fenómeno humano, social, histórico y político está ligada a la experiencia y al pensar, pues se espera de ella que deje una huella, una marca, una transformación y que, como tal, provoque el pensamiento. Este modo de comprender la relación entre experiencia y pensar, en relación con las prácticas educativas, nos habla de esa afectación necesaria que moviliza el pensamiento y la acción. Comprender la educación como experiencia implica reconocer su carácter vivencial, la implicación subjetiva puesta en juego y su cualidad disruptiva. (Contreras D. J. y Pérez de Lara Ferré, N., 2010; Larrosa, J. y Skliar, C.; 2009).¹³ Los saberes pedagógicos, entendidos en este sentido, como producciones individuales y colectivas que implican una afectación, una reflexión sobre lo vivido, y una transformación, podrían ser pensados como una de las materialidades con las cuales se trabaja en la tarea de asesoramiento. Con y sobre esos

¹² 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).

¹³ Aquí podemos referenciar a su vez a autores como Arendt, Agamem o Benjamin.

saberes, en interlocución, se crean nuevas estructuras, se arman estrategias, se proyectan abordajes e intervenciones que pueden movilizar los diferentes elementos de las situaciones educativas. Desde el asesoramiento podemos preguntarnos: ¿Cómo hacer para que la experiencia y sus aprendizajes puedan ser convertidos en saberes explícitos de manera que puedan ser recuperados para la práctica? ¿De qué modo cobran sentido las experiencias vividas como desorientación, frustración, hundimiento, confusión, desesperación, hastío, desgano, cansancio? ¿Qué lugar ocupan los educadores en la producción de saberes pedagógicos? ¿Cuáles son los supuestos, certezas, o principios no explicitados que se ponen a jugar en las prácticas docentes? ¿De qué modo tomar conciencia de ellos, evidenciarlos e interrogarlos?

- **La interrogación o problematización de las miradas sobre lo escolar**

Habría que distinguir aquí, por un lado, el sentido con el que nos referimos a los saberes pedagógicos (como emergente de las vivencias y de la reflexión sobre ellas), y por otro, aquellos saberes que operan en la tarea docente y en el ámbito institucional como supuestos o cualidades naturalizadas. Terigi (2010) utiliza la expresión “por defecto”, frecuentemente usada en los programas de computación, para referir metafóricamente al funcionamiento del saber pedagógico. Explica que, en un software, la opción “por defecto” es la que la máquina utiliza si no elegimos deliberadamente una alternativa. Es el modo típico de funcionamiento, cuya utilización no requiere un esfuerzo adicional de parte del usuario. Al acostumbrarnos a ese modo habitual, tendemos a olvidarnos que es una opción y que podrían tomarse otras. De este modo la expresión “por defecto” refiere a los modos de mirar el mundo de las escuelas que nos impiden tomar nuevas direcciones. Entonces, ¿cuáles serían esas alternativas u opciones educativas que dan forma a nuestras prácticas, aún desconociendo que estamos optando por ellas? ¿cómo se han configurado esos “moldes” educativos? ¿cuáles serían los saberes pedagógicos “por defecto” que operan en nuestra cotidianidad escolar? Quizás un primer camino para reconocer esos “moldes” o estructuras, sea el ejercicio de problematización sobre la forma escolar, ubicando o reconstruyendo su carácter histórico y reconociendo que su emergencia no se ha dado sin dificultades, conflictos o luchas. (Vincent, G. Lahire, B. y Thin, D., 2001). Quienes trabajamos en educación lo hacemos en el marco de: ciertas coordenadas prefijadas que se han ido delineando a partir de la propia historia de la instauración de la escuela como forma educativa hegemónica; la implantación de los sistemas educativos nacionales en correlación con los intereses políticos de los sectores dominantes; y las redefiniciones parciales o coyunturales que han ido sucediendo en los diferentes niveles, escenarios y contextos educativos hasta nuestro presente. Al respecto, Pineau (2001) define ciertas “piezas” que se combinaron para dar lugar a la institución escolar en el paisaje de la Modernidad, evidenciando el modo en que se han ido ensamblando cualidades de modalidades educativas previas y ciertas invenciones

correlativas a las necesidades y características propias de ese período histórico.¹⁴ ¿Qué vigencia tienen hoy estos elementos y cómo son vivenciados los desajustes o desacoples en el engranaje escolar? ¿De qué modo condicionan o limitan nuestra forma de ver el mundo de la escuela? Desde esta problematización es posible promover otra lectura, hacer otras preguntas, establecer otras relaciones: *“Al problematizar las maneras usuales de mirar, nombrar, hacer, se impone preguntarnos por las prácticas, los discursos, las tramas relaciones de las que formamos parte más allá o más acá de los formatos escolares habituales”* (Nicastro, 2016, p. 19). Este ejercicio de interrogación es trasladable a aquellos aspectos que atañen a la dimensión institucional: sus mandatos, modos de operar, relaciones de poder, prácticas cotidianas, rasgos culturales e idiosincráticos. En cada caso, 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.

• La construcción de dispositivos de trabajo

Nicastro (2016) nos habla de la necesidad de desprendernos de la fijeza de las técnicas y herramientas: *“Sólo una actitud de versatilidad en relación con los dispositivos y las herramientas permitirá no entrar en la encerrona que se configura cuando, por un lado, desde los propósitos del revistar, se anuncia la interrogación y el constante análisis y, por otro, desde los modos de hacer, se pregona hacer más de lo mismo”* (Nicastro, 2016, p. 35). Por lo cual, el ejercicio de interrogación o problematización, deberá operar también sobre los instrumentos y metodologías propuestas para las intervenciones del asesoramiento. Retomando los fundamentos del dispositivo foucaultiano, puede afirmarse que se postulan dispositivo de trabajo en y con grupos, artefactos que dispone una serie de prácticas para lograr un efecto, y en los cual cobrarán importancia las relaciones entre lo verbal y lo no verbal, lo dicho y lo no dicho, los discursos y las prácticas. Agambem (2005) realiza un desglose conceptual de la noción de dispositivo, distinguiendo tres dimensiones del concepto: como un conjunto heterogéneo, que incluye lo lingüístico y lo no-lingüístico, discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc., siendo en sí mismo es la red que se establece entre estos elementos: el dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder; y es algo general, una "red", porque incluye el conocimiento. (Agambem, 2005)

¹⁴Las metáforas de la escuela como “máquina de educar” (Pineau, 2001) o como “tecnología de época” (Sibilia, 2012) encierran rasgos preponderantes de la institución escolar: la masividad, el intento de homogeneidad, la sistematicidad, la existencia de un método, la repetición, la secuenciación, en definitiva, la escuela como artefacto diseñado para “moldear” cierta materialidad: los sujetos. Estas nociones condensan sus características y en ellas se plasma la intencionalidad política y el anclaje histórico de la configuración de la escuela: *“La escuela moderna nació como una ‘máquina de educar’: una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población, similar a las máquinas tejedoras que empezaban a producir textiles en masa. (...) todas las pedagogías del XIX (...) compartieron el hecho de concebirla como un artefacto o invención humana para dominar y encauzar la naturaleza infantil. La promesa de alcanzar los fines propuestos con la aplicación de la mejor tecnología es uno de los ejes articuladores de la pedagogía moderna”*. (Pineau, 2011, p. 22)

La “práctica entre varixs” es uno de los dispositivos que aportan a trabajar desde la dimensión del sujeto, en un trabajo desde la conversación y la rotación de discursos, y el de “ceremonias mínimas” como creadoras de condiciones de posibilidad subjetivamente.¹⁵ El “trabajo en equipo” (Andre Egg, 2009) y las “comunidades de práctica” (Wenger, E. y Trayner, B., 2015) o colaboración entre colegas, son otras configuraciones posibles.

• La enseñanza y los aprendizajes en la trama social, institucional y subjetiva

El aprendizaje es entendido como apropiación instrumental de la realidad, para transformarla y a la vez ser transformadx en ese proceso. Apropiarse instrumentalmente significa hacer propio algo aprendido para luego poder utilizarlo y actuar en otros ámbitos en una relación transformadora, es decir, implica la modificación de viejas estructuras por nuevas que otorgan una nueva lectura y forma de operar sobre el mundo que nos rodea. *“Por lo tanto, el proceso de apropiación constituye una forma de acercamiento, de relación entre sujeto y mundo. El sujeto es activo, protagonista de la historia, cognoscente en tanto aprehende rasgos de esa complejidad que es lo real”.* (Ritterstein, P., 2008, p. 4)

La enseñanza es considerada un problema a la vez didáctico y político (Terigi, 2004), que involucra tanto las prácticas y decisiones vinculadas con la tarea docente, como el nivel de planificación en materia de política educativa e institucional. Esta cualidad está dada por el hecho de que la enseñanza no sólo tiene incidencia en aspectos subjetivos, sino que también influye en el devenir de las sociedades, y no es conceptualizada como una actividad de aplicación o mera técnica. (Camillioni, A., 2007) Entemos que las prácticas de enseñanza no son neutrales, sino que encierran una direccionalidad o politicidad. A su vez, sus desafíos estarán atravesados por movimientos en las referencias sociales e institucionales que definen las cualidades que exige la profesión docente. (Perreneud, 2004)

Las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizajes se vinculan al pensar las prácticas pedagógicas desde la noción de el vínculo educativo. Éste se configura a través de relaciones particulares que se establecen entre el agente de la educación, el sujeto de la educación y la cultura, entendiendo que *“el vínculo educativo no viene dado, se ha de construir, requiere de un trabajo de transmisión por parte del agente, y de un trabajo, también de apropiación, de adquisición por parte del sujeto de la educación”*, posibilitando un lugar de encuentro (Moyano, S. 2015, p. 8). Desde esta perspectiva se asume la trama intersubjetiva de la educación, a la vez que la centralidad de los contenidos educativos, en el contexto de un aquí y ahora institucional y socio-cultural.

Se pone en evidencia que las prácticas profesionales en educación implican esencialmente un trabajo con otrx y esto supone una diferencia fundamental al pensar lo que la labor requiere. El asesoramiento pedagógico podría pensarse 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*

¹⁵ Conceptualizaciones extraídas de la Especialización en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas, FLACSO, 2015.

responsabilidades, intervenciones, gestos, acompañamientos en territorios” (Frigerio, G., Korinfeld, D., Rodríguez, C., 2019, p.11).

Nos enfrentamos, finalmente, al interrogante que nos plantea Lucarelli (2008) en torno a la adopción de un modelo educativo como sustento de las prácticas de asesoramiento pedagógico: ¿cómo utilizarlo con la flexibilidad adecuada, de manera tal de dar coherencia a las acciones sin caer en el encorsetamiento formal e inhibitorio de la creatividad? Esta pregunta nos ubica de algún modo ante los *límites del asesoramiento pedagógico* y ante la *dimensión ética de sus prácticas*...¿cómo regular los modos de interpelación reconociendo los tiempos y necesidades institucionales y subjetivas?

Contexto institucional del asesoramiento pedagógico

“Sólo desde ese lugar de sabernos parte de esa historia y portadores de mitos y novelas, ocupamos el lugar de narradores de relatos de otros que terminamos haciendo propios, y a los que terminamos rehaciendo en tanto participamos de ellos. Es decir, que no somos relatores por fuera del relato, todo lo contrario; estamos allí, atravesados por el tiempo, en el interjuego del pasado, el presente y el futuro.” (Nicastro, 2016)

Con el fin de caracterizar al Instituto Politécnico Superior “General San Martín” apelaremos a algunos rasgos de su historia y de su trama institucional. Toda institución emerge ante ciertas demandas sociales que dan sentido a su configuración y formación y cuyas tensiones originarias probablemente seguirán estando en los movimientos posteriores. Así, en muchos casos las connotaciones que adquiere socialmente el Instituto como institución de “prestigio y excelencia”¹⁶, siendo éstas representaciones sostenidas por agentes externos e internos del mismo, es heredera en parte de su historia.¹⁷

Se inicia como Escuela Industrial de la Nación a principio del S. XX, siendo la primera escuela de enseñanza técnica en la localidad, y recogiendo la demanda de ofrecer formación técnica para acompañar el desarrollo industrial regional.

Posteriormente, pasa a depender de la Universidad Nacional del Litoral, como anexa a la Facultad de Ciencias Matemáticas, Físico-Químicas y Naturales aplicadas a la Industria¹⁸. Así, se preparaba, a través de su ciclo medio, a los futuros ingresantes a las carreras universitarias de dicha Facultad.

Hacia 1969 paso a denominarse Instituto Politécnico de “General San Martín” dependiente de la Universidad Nacional de Rosario (creada en 1968), y en concordancia con las nuevas funciones y objetivos educativos deja de depender de la Facultad antes mencionada. Se construye un perfil formativo propio, distanciándose tanto de la

¹⁶ Se extrae de las expresiones de ingresasteis, relevado en el cuestionario socio-cultural educativo de 2017 y 2018.

¹⁷ Se toman las referencias publicadas institucionalmente y la recopilación realizada en Falcón, R. (Coord.) (2006) *100 años de vida, historia y educación técnica. “Homenaje en su centenario”*. Instituto Politécnico. Universidad Nacional de Rosario.

¹⁸ Actual Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la U.N.R.

formación de obreros como de la formación directa para el ingreso a las ingenierías. Sin embargo es posible suponer que ésta tensión originaria (parte de esos “núcleos preinstitucionales” al decir de Ulloa) estará presente en diferentes nudos críticos hasta la actualidad. En las posteriores reformas curriculares se fue incorporando una sólida formación humanista e integral, sosteniendo a la vez un elevado nivel de especialización técnica y posteriormente orientándose a la formación crítica y para la propulsión de cambios.

En relación con la formación impartida como escuela secundaria, se le adjudicó constituirse como “escuela piloto” o “centro de investigación pedagógica” con la intencionalidad de ensayar metodologías novedosas, que puedan ser inspiraciones para otros establecimientos educativos (establecido en el Estatuto de la Universidad Nacional de Rosario en 1969).

En 1975 pasa a denominarse “Instituto Politécnico Superior Gral. San Martín”, reconociendo la enseñanza de nivel terciario, que ya existía con una propuesta de formación, y abriendo desde allí el abanico de la oferta de carreras terciarias.

Durante la reforma educativa impulsada en la década de los 90, dejó de ofrecerse el título de técnicx, para pasar a ser bachiller. Los planes de estudios vigentes para el nivel secundario datan del año 2009, y su implementación se inició en el año 2010. A la fecha se ha realizado una nueva presentación de planes de estudio bajo los marcos normativos de INET (Instituto Nacional de Educación Técnica).

Actualmente cuenta con siete especialidades de nivel secundario: Construcciones, Electrónica, Informática, Mecánica, Plantas Industriales, Química, y recientemente Alimentos. En el nivel terciario comprende siete carreras: Analista Universitarix en Sistemas, y Técnicxs Universitarixs en: Construcciones, Gestión y Producción, Mecatrónica, Óptica y Contactología, Plásticos y Elastómeros y Química.

La institución hoy cuenta con aproximadamente 470 docentes y una población estimada de 1350 estudiantes secundarixs y 920 estudiantes terciarixs (datos proporcionados por la sección de Alumnado tomando como referencia el año 2022).

Para el funcionamiento del nivel secundario, existen dos sedes: la de Rosario y la de Granadero Baigorria, creada con la intención de extender la localización geográfica de la oferta educativa de la Universidad Nacional de Rosario (en este caso especialmente, de una de sus escuelas secundarias) y de sostener a la vez la permanencia de estudiantes en su localidad de origen, en su propia comunidad. Se ha complementado posteriormente con la creación del Departamento de Tecnología de los Alimentos, y la concomitante apertura de la especialidad Tecnología en Alimentos, contemplando la ampliación del cursado desde cuarto a sexto año en Baigorria.

Por un lado, al ser una institución dependiente de la Universidad Nacional de Rosario, adquiere ciertos rasgos que le aporta el carácter de universitario: estructura organizativa

-por ejemplo, la existencia de Departamentos como modo de organización académica-, administrativa y normativa, funciones universitarias específicas, autonomía y co-gobierno (recientemente incorporada la ciudadanía universitaria para las denominadas escuelas medias), incidencia de las políticas educativas de la universidad. Y el asesoramiento a su vez, se configura como asesoramiento pedagógico universitario.¹⁹

En lo que respecta a éste último punto, es de relevancia para el asesoramiento pedagógico el debate sostenido desde el año 2019 acerca de la construcción de un nuevo modelo pedagógico para nuestra universidad y la agenda 2030 que se plantea como herramienta de gestión y planificación, y cuyos lineamientos son: ampliación de derechos y consolidación de la cultura democrática; gobernada participativa e innovación en la gestión; construcción de un sistema científico de valor público; vinculación y sostenibilidad regional; excelencia académica y desarrollo curricular; internacionalización estratégica.

Además de su dependencia a la universidad, se encuentra atravesada por los marcos normativos en educación a nivel nacional y los específicos para la educación técnica, con sus respectivos órganos regulatorios. Nos referimos a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005), la Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995), como marcos de referencia estructurales.

En esa trama, y a partir de su cualidad de brindar enseñanza técnica, se imbrican las lógicas educativas y productivas con sus diferencias y demandas recíprocas. (Gallart, M. 2004; Ibarrolla, M., 2010). El rasgo de escuela técnica hace que se manifiesten otros elementos como la distanciación entre las materias de taller y las de aula, diferenciado hasta en la disposición geográfica.

Su complejidad está dada también por la atención a dos niveles educativos, con sus historias, particularidades y desafíos propios.

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 secundario²⁰ indican la existencias de prácticas expulsivas, o al menos, deficiencias 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

¹⁹ Coria, A. Y Edelstein, G. (1993) reflexionan sobre las paradojas y desafíos de la función de asesoramiento en la Universidad.

²⁰ Datos proporcionados por Regencia del IPS: alrededor de 70 estudiantes por año (repiten y/o cambian de escuela) desde 2015 a la fecha.

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).

En cuanto al nivel terciario, se identifica una marcada diferencia respecto de los sectores sociales que aspiran o recurren a la oferta formativa de tecnicaturas en el nivel superior. En cuanto a la procedencia, aproximadamente un 50% es de la localidad de Rosario y otro 50% de localidades de la Provincia de Santa Fe (en su mayor proporción) y de localidades cercanas de las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos, y en menor proporción de otras provincias argentinas y estudiantes extranjeros. (UNR, Boletín Estadístico N° 73, 2021). Las expectativas sobre las carreras están más orientadas a obtener una formación profesional que facilite el acceso o permanencia en el mundo del trabajo, siendo en muchos casos estudiantes que han transitado por otras carreras de nivel superior y que buscan a veces carreras de menor duración. La elección de estudios superiores está influenciada por factores como: las condiciones formales, institucionales, sociales, culturales y pedagógicas para el acceso (Kisilevsky, M. Y Velleda, C., 2002), existiendo estrategias familiares y personales que se combinan en los procesos de elección de instituciones y tipos de estudios.²¹

La perspectiva de la inclusión que atraviesa las políticas en diferentes niveles (nacional, universidad, instituto) requieren algunas precisiones. Entendemos que las políticas inclusivas constituyen una tentativa de perfeccionamiento de las instituciones democráticas en la medida en que apuntan a disminuir, e incluso erradicar, la exclusión de ciertos ámbitos sociales, como la escuela. Sin embargo, el universal de la inclusión, el “para todxs” ofrece pocas condiciones para que lo real de la inclusión, que es siempre real de cada inclusión, pueda desarrollarse (Voltolini, R., 2015) *“Lejos de agotarse en la definición de la política pública, el proceso inclusivo comienza propiamente en su gestión diaria, sujeta como siempre a impasses cuya disolución necesita ser inventada”* (Voltolini, R., 2015, p. 3). Como desafío desde la función (y en equipo con otros profesionales) en el acompañamiento o asesoramiento a diferentes actores de la institución, resulta significativo interrogar aquellas representaciones arraigadas, o ciertos modos de operar en la escuela que la perfilan como una institución selectiva o expulsiva. En conocimiento de que no sólo con cambios normativos eso es posible, sino en la gestión diaria y sin resoluciones prefijadas.

Hasta aquí se presentaron algunos rasgos que colaboran a comprender la cultura institucional, que estará siempre en movimiento, existiendo, como han analizado diferentes teorías institucionalistas, una dialéctica que comprende las tendencias de lo instituido y lo instituyente. (Frigerio, 1998).

²¹ Estudios clásicos como el de Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1964) han identificado las desigualdades en los procesos de elección y permanencia en los estudios superiores, destacando la relevancia del capital cultural y social de origen.

Otro elemento de marcada relevancia lo constituye las transformaciones generadas en el plano institucional y subjetivo en el período de virtualización de emergencia, y a los efectos del atravesamiento social y personal del período de pandemia; así como los desafíos del restablecimiento de la institución escolar con sus normativas y formas de funcionamiento, y a las necesarias revisiones que esta realidad puso de manifiesto. (Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D., 2020)

En el devenir de la Asesoría Pedagógica se visualizan movimientos en torno a las demandas institucionales, el perfil adoptado por la misma, la conformación del equipo de trabajo, la dependencia a nivel organizacional, sus interlocutores y destinatarios.

En una breve indagación documental combinada con la recuperación de relatos institucionales, se pueden reconstruir algunas tareas que han sido asignadas y/o tomadas por la Asesoría Pedagógica (inicialmente contemplada dentro del Departamento de Pedagogía, que incluía también otras funciones): análisis del currículum escolar, orientación educativa y vocacional, orientación y perfeccionamiento docente, investigación, estadística y publicaciones, asesoramiento en procesos institucionales, relación con familias y comunidad. El Departamento se ha abocado, entre otras tareas, a ofrecer a estudiantes espacios para trabajar “métodos o técnicas de estudio” u orientar en la preparación de exámenes; realizar diagnósticos del perfil de lxs aspirantes a ingresar a la institución; ofrecer espacios de formación a docentes de curso, preceptores y otros actores, seguimiento del desempeño docente, entre otros. Ha acompañado procesos de reflexión de orden institucional, cambios curriculares, modificaciones normativas, etc. ²²

En vistas a la reorganización del espacio en 2014, sus integrantes caracterizaron al departamento del siguiente modo:

“El Departamento de Pedagogía del Instituto Politécnico, creado en 1972, se ha construido con un perfil propio, conformando propuestas de trabajo a partir de las competencias de sus miembros, enmarcadas en el campo de teorías y prácticas pedagógicas y psicológicas, y de las demandas curriculares, didácticas y psicológicas que la Institución fue requiriendo en los avatares de los cambios.” (Proyecto Departamento de Asesoría Pedagógica y Psicológica, 2014).

En el año 2014 se crea en el Instituto el cargo de Asesor Pedagógico por Resolución C.S. N° 137/2014, y se disuelve el “Departamento de Pedagogía”, transformándose en “Asesoría Pedagógica” y “Equipo de Orientación” (Resolución N° 368/14-IPS-). Esta modificación se realiza en virtud de lo establecido por el primer Convenio Colectivo de Trabajo de la docencia de las Universidades Nacionales argentinas.

En lo que respecta a la Asesoría Pedagógica en la trama organizacional, es posible encontrar, al menos en la formalidad de los organigramas, diferentes dependencias: en

²² Extraído de diferentes documentos como: el Proyecto de Organización del Departamento de Pedagogía del IPS (1986); Encuesta a aspirantes (1987); Jornadas de Integración (1986); Proyecto curso para alumnos “Métodos de estudio y trabajo escolar” (1995 y 1998); Jornadas “El clima social de la escuela” (1991); Curso de perfeccionamiento docente (1983); Curso para preceptores y Curso de actualización docente (1987).

1975 el Departamento dependía de la Dirección y Secretaría Académica (teniendo ésta la labor central de “planificar, desarrollar y controlar la labor docente). Hacia 1981, depende de la Dirección y es nombrado como “Pedagogía”. En el último organigrama del año 2013, se ubica bajo una Coordinación académica dependiente de las Vicedirecciones de ese momento y la Dirección. Actualmente, con la nueva organización desde el año 2019, no se ha reubicado formalmente. En su inserción actual se han producido movimientos en torno a la nueva organización planteada desde la creación de nuevas Secretarías y la conformación del Consejo Académico, entre otros elementos. Su funcionamiento actual, exige la vinculación con diferentes áreas y dependencias institucionales.

Objetivos

Desde el Instituto Politécnico Superior “General San Martín” se espera “ofrecer una propuesta integral que considere las necesidades educativas de nuestras y nuestros jóvenes sin descuidar los aspectos institucionales y curriculares para tener una Educación Técnica en sus dos niveles de calidad”²³, tomando como referencia los propósitos pedagógicos de la Universidad Nacional de Rosario. ²⁴ En ese encuadre de propósitos institucionales, se establecen objetivos generales y específicos para la Asesoría Pedagógica, y se formulan lineamientos, posibles acciones y estrategias, organizados según las funciones específicas que se identifican para el asesoramiento: el asesoramiento pedagógico (propriadamente dicho) a directivos, docentes y estudiantes; investigación; gestión; extensión; y formación de recursos humanos.

Objetivos generales:

- Promover el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde una perspectiva educativa crítica.
- Brindar asesoramiento en aspectos pedagógicos y didácticos al personal directivo, docentes, preceptorxs y estudiantes.
- Fortalecer las prácticas de asesoramiento pedagógico en sus funciones específicas promoviendo las relaciones institucionales y el trabajo colaborativo.

Objetivos específicos:

- Generar instancias de interlocución con los diferentes niveles directivos o a los fines de ofrecer criterios y fundamentos pedagógicos, contribuyendo en el desarrollo de sus funciones específicas de conducción desde una visión democrática y participativa.
- Promover procesos reflexivos sobre la propia práctica con docentes de cátedra y con preceptorxs, involucrando la recuperación de las experiencias pedagógicas y sus perspectivas de fortalecimiento y/o transformación.

²³ Farina, J. (2019) *Proyecto Institucional para el Gobierno (escolar) del Instituto Politécnico Superior General San Martín. Una propuesta para profundizar y trabajar la Escuela Técnica pública, inclusiva y de calidad. La educación es un Derecho.*

²⁴La agenda 2030 de la Universidad Nacional de Rosario opera como una hoja de ruta que ofrece un marco y una dirección de carácter general en lo que respecta a la planificación educativa. Es de particular relevancia la discusión de un nuevo modelo pedagógico que se viene dando desde el año 2019 de manera participativa.

- 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.
- Formular y desarrollar proyectos de investigación propios del campo pedagógico e incentivar procesos de indagación sistemática en asuntos de relevancia pedagógica e institucional.
- Integrar y fomentar la participación en instancias de socialización académica, proyectos de extensión o articulación, instancias de divulgación y comunicación científica, en lo referente a las prácticas de asesoramiento pedagógico y en temáticas de su incumbencia.
- Establecer vinculaciones con otras áreas de asesoramiento pedagógico y espacios institucionales afines, pertenecientes a las diferentes unidades académicas y áreas de gobierno y gestión de la Universidad Nacional de Rosario.
- Implementar proyectos de formación en el campo del asesoramiento pedagógico a través de articulaciones con cátedras, prácticas pre-profesionales, adscripciones y formaciones de posgrado, con estudiantes y/o graduadas/os de la carrera de Ciencias de la Educación, y elaborar propuestas de formación pedagógica para profesionales.

A continuación presentaremos diferentes áreas de trabajo que involucran al asesoramiento pedagógico, plasmando allí esas orientaciones o direccionalidades que adquiere el mismo.

Asesoramiento a funciones directivas: orientaciones en políticas pedagógicas y procesos institucionales

I. Caracterización y antecedentes

En consecución con la función de “asesorar al personal directivo [...] en aspectos pedagógicos y didácticos”, se considera que existen diferentes niveles de conducción que se diversifican a partir de la estructura organizativa del Instituto. Nos encontramos así con el equipo de gobierno propiamente dicho (con sus funciones directivas y Secretarías), los órganos de gobierno (Consejo académico), Jefaturas y Coordinaciones. Gestionar dice Blejmar (2001) supone un saber, pero no un mero saber técnico, sino un hacer sobre la situación en la que se interviene: la escucha atenta, la propuesta, crear condiciones para pensar, rediseñando sobre la marcha, buscando, promoviendo el aprendizaje organizacional. Tello (2008) advierte en la gestión educativa un triple carácter: como restitución, en la generación de sentidos; como generadora de condiciones de posibilidades para pensar la realidad; y como potencia, en tanto pensamiento que transforma. El asesoramiento pedagógico puede estar orientado a acompañar y fortalecer estas facetas de la gestión educativa, en sus diferentes niveles.

El apoyo al cuerpo directivo también puede estar orientado a la generación de información relevante que otorgue insumos para la toma de decisiones, no de manera neutral, sino realizando con criterios las orientaciones pertinentes.

Encuentro como ejes centrales del asesoramiento a funciones directivas lo referente a todas aquellas temáticas que atañen a la centralidad de la función del Instituto como espacio formativo. La dimensión curricular cobra particular relevancia por otorgar centralidad a la función educadora de la institución. Lo curricular es entendido en sentido amplio, como construcción cultural, abarcando tanto sus aspectos prescriptivos como lo que efectivamente sucede en su desarrollo, en las prácticas concretas en la trama educativa; implica su vinculación con lo institucional, sociocultural, y las disputas por el sentido (Grundy, S., 1998; Alba, A. 1995).

Por otro lado, los aspectos normativos y procedimentales influyen significativamente en la vida escolar y es posible advertir su incidencia como reguladores de las trayectorias educativas, punto en el que el asesoramiento pedagógico puede realizar un valioso aporte.

La evaluación en su dimensión institucional es otro campo de acción en el que desde hace unos años las asesorías pedagógicas universitarias se vienen desempeñando (Lucarelli, E. Y Finkelstein, C., 2012). Particularmente vienen asistiendo a las conducciones en los procesos de autoevaluación institucional, existiendo en nuestro contexto algunos avances que no han sido aún consolidados.

Algunas de las temáticas que resultan relevantes para introducir o sostener en el debate institucional son: inclusión educativa e integración, adecuaciones curriculares, evaluación, planificación de la enseñanza, estrategias de acompañamiento, entornos virtuales. Y la generación de espacios de reflexión que conduzcan a re-pensar prácticas y discursos asumidos como certezas, para revisar o reafirmar sus sentidos como orientadores del quehacer cotidiano.

EJES DE TRABAJO	ASPECTOS ABORDADOS
Reforma de Planes de Estudio	Proyecto de Seguimiento de la Implementación de los Planes de Estudio 2002 de nivel secundario
	Elaboración de informe para Secretaría Académica de aspectos relevados sobre la dimensión curricular desde la perspectiva de su puesta en práctica para la última reforma de planes de estudio de nivel secundario
Asesoramiento sobre Autoevaluación Institucional	Relevamiento de normativas y propuesta de modelo para su realización
Espacio de reflexión pedagógica en reuniones de Jefxs de Departamentos	Inauguración del espacio a través del tratamiento de los sentidos de las Evaluaciones Integradoras Cuatrimestrales
Documentos de Orientaciones Pedagógicas	Producción de materiales de orientación a docentes en colaboración con los lineamientos académicos propuesto por directivxs en el proceso de virtualización por pandemia
Relevamiento de experiencias docentes en pandemia	Realización de entrevistas y conclusiones preliminares en conjunto con el Departamento de Recursos Pedagógicos
Asistencia al equipo directivo en el período de virtualización de emergencia	Reuniones con Jefas/es de Departamentos y docentes para acompañar en la construcción de criterios, la toma de decisiones y revisiones propuestas y elaboración de devoluciones a la conducción.
Participación en revisiones de procedimientos y normativas	Reformulación del “Informe de dificultades” en “Informe de Avance” y previamente en marcos de evaluación en virtualización.
Asesoramiento orientado a Departamentos	Tratamiento de demandas específicas según especialidades y elaboración de planes de trabajo diferenciados

II. Lineamientos específicos

- Contribuir con el fortalecimiento de las propuestas formativas en los niveles secundario y terciario, generando información relevante y criterios en lo relativo a la enseñanza y los aprendizajes como insumos para los procesos de mejora o reformas.
- Promover la revisión de normativas, reglamentos y/o procedimientos concernientes a aspectos pedagógicos, colaborando en la construcción de sentidos compartidos institucionalmente.
- Colaborar en el análisis de los lineamientos político-pedagógicos nacionales y de la Universidad a los fines de realizar las traducciones o adecuaciones institucionales.
- Generar instancias de diálogo y reflexión con diferentes niveles directivos y otros actores sobre aspectos pedagógicos y didácticos.

III. Acciones y estrategias

ESPACIO DE REFLEXIÓN PEDAGÓGICA EN REUNIONES CON JEFAS/ES DE DEPARTAMENTOS

Reinstalar el tratamiento de asuntos pedagógicos en las reuniones de Jefes de departamentos y coordinadores, configurándose como espacio de trabajo colaborativo en diferentes etapas: selección de temáticas, acuerdos sobre metodología de abordaje, instancias de análisis y retroalimentación con información recabada al interior de los Departamentos y áreas involucradas.

PARTICIPACIÓN EN REUNIONES CON DOCENTES AL INTERIOR DE LOS DEPARTAMENTOS

Acompañamiento a jefas/es de Departamento en el diseño y coordinación de encuentros plenarios con docentes y/o espacios formativos con docentes que involucren aspectos vinculados con la planificación, la enseñanza, la evaluación, revisión de criterios y estrategias, análisis de lineamientos y orientaciones, entre otros.

REVISIÓN DE NORMATIVAS, REGLAMENTACIONES Y PROCEDIMIENTOS

Contribuir con revisión de reglamentos y procedimientos aportando la recopilación de observaciones de docentes, preceptores, estudiantes y otros actores en el efectivo ejercicio de los mismos, en pos de que se configuren como instrumentos que regulen y faciliten el trayecto educativo y la vida institucional. Son de interés temáticas como: reglamento de evaluación y cursado, informe de avance, entre otros.

JORNADA DE SOCIALIZACIÓN DE EXPERIENCIAS Y/O INVESTIGACIONES
Desde el 2018 se ha formulado un pre-proyecto para la realización de una jornada institucional-académica donde se puedan socializar experiencias vinculadas con las innovaciones en la enseñanza, así como espacios de difusión de investigaciones docentes. Es frecuente que se realicen presentaciones en espacios externos a la institución, sin capitalizar esas producciones escritas de divulgación en el propio espacio de trabajo como elemento que propicie la socialización, el intercambio y habilite posibilidades de trabajo conjunto, como modo de aprendizaje a nivel institucional.
SEGUIMIENTO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE PLANES DE ESTUDIOS DE NIVEL SECUNDARIO
Proyecto que se presentará para ser consensuado con los Departamentos, con la Secretaría de Asuntos Académicos y Técnicos, Dirección, Vicedirecciones o para su tratamiento en el Consejo Académico. Intenta retomar el proyecto elaborado a partir de la reforma curricular previa.
PROPUESTA DE ANÁLISIS DE PLANES DE ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR
En asistencia a la Secretaría de Asuntos Académicos y Técnicos y a la Vicedirección de Educación Superior, en la indagación sobre el desarrollo de los planes de estudios vigentes, y sus posibilidades de renovación según marcos regulatorios y agenda de UNR que prevé procesos de actualización curricular.
RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN RELACIÓN CON LOS ENTORNOS VIRTUALES
Integración de las experiencias docentes y estudiantiles antes, durante y posteriormente al proceso de virtualización de emergencia para la incorporación de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en la ampliación de la oferta formativa o sus modos de acceso.
PRÁCTICAS PREPROFESIONALIZANTES Y FIGURA DE CO-FORMACIÓN
Colaborar en el fortalecimiento de la planificación y desarrollo de las Prácticas Profesionalizantes en el nivel secundario, y proponer la vinculación con los espacios productivos que reciben a estudiantes, propulsando la figura de co-formación y brindando herramientas teóricas y metodológicas para esa incorporación.
ARTICULACIONES ENTRE NIVELES
Asistir a diferentes funciones directivas en la programación y realización de acciones de articulación en el ingreso y egreso, promoviendo la existencia de espacios institucionales y de vinculación entre instituciones que colaboren en el pasaje de la primaria a la secundaria y de la secundaria al nivel superior.

Asesoramiento a docentes: instancias de reflexión y formación

I. Caracterización y antecedentes

En consecución con la función de “asesorar al personal [...] docente en aspectos pedagógicos y didácticos” se implementan y proyectan diferentes estrategias para el trabajo de asesoramiento con docentes, tanto en instancias programadas -más cercanas a la función de formación-, como en modalidades de asesoramiento más de tipo consultivo (se informa, recomienda, sugiere, aconseja) y otras, de modo colaborativo (participa brindando orientación, apoyo, acompañamiento).²⁵

Para llevar adelante esta tarea, nos posicionamos en un modo de pensar y concebir las prácticas docentes. En concordancia con Giroux (1990) entendemos que la docencia debe distanciarse de una racionalidad tecnocrática e instrumental que ubica a docentes como meros ejecutores en las prácticas de enseñanza, y reivindicar su carácter de sujetos políticos, como intelectuales transformadores, promoviendo las condiciones para que asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos.

La noción de oficio, complementariamente, nos posibilita ubicar la importancia de la formación de un juicio práctico, la necesidad de reflexionar sobre la acción, del aprendizaje en situación y mediante la experiencia, en el entramado intersubjetivo, institucional y social (Vezub, L. F. 2005). Con los aportes de Shön (1992) y Pérez Gómez (1992) es posible reconocer la complejidad y particularidad del arte de la enseñanza, y sus distintos niveles de reflexión. ²⁶ Cobra particular relevancia así, el reconocimiento de los saberes pedagógicos -como aquellos que emergen de la reflexión sobre las experiencias- (Contreras D. J. y Pérez de Lara Ferré, N., 2010), entendiendo que la formación docente no refiere únicamente a la formación profesional institucionalizada²⁷ sino que es un trayecto que involucra además la biografía, la inserción institucional y la formación continua (Anijovich, R. 2016).

Desde que me he incorporado en la Asesoría Pedagógica, en el año 2016 se vienen desarrollando talleres con docentes de la institución, destinados a habilitar un espacio de reflexión sobre la propia práctica y contribuir a la construcción de un sentido compartido institucionalmente en torno a la enseñanza, los aprendizajes, los procesos evaluativos, el vínculo educativo, entre otros.

²⁵Se extrae esta distinción entre consultivo y colaborativo del Plan de actividades 2018 del Gabinete de Asesoramiento Pedagógico de Ingeniería. Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional de Río Cuarto.

²⁶ Shön (1992) nos habla del conocimiento en acción, de la reflexión en acción y de la reflexión sobre el conocimiento en acción y sobre la reflexión en acción.

²⁷ Más aún en una institución con carreras técnicas, en las cuales muchos de sus docentes no han transcurrido un espacio de formación docente institucionalizado.

Las instancias de reflexión se sostienen en ciertos pilares: la metodología participaba, la escucha de las necesidades singulares y grupales de docentes, la lectura de las condiciones institucionales y contextuales, la consideración de los saberes pedagógicos como productos de la reflexión sobre la experiencia.

Además de las instancias programadas y formalizadas en cursos o talleres, la Asesoría Pedagógica recibe consultas y pedidos de parte de docentes, preceptores, Jefes de Departamentos, que derivan en un trabajo sobre las propuestas de enseñanza, de evaluación, entre otros.

TALLERES, CURSOS, SEMINARIOS Y ENCUENTROS		
2016	“Taller de reflexión sobre la propia práctica”	Coordinado por Asesoría Pedagógica
2017	“Taller de reflexión sobre las prácticas evaluativas”	Coordinado por Asesoría Pedagógica
2018	Seminario-Taller de reflexión “Vínculos entre adultos y adolescentes en la escuela: reflexiones, vicisitudes y desafíos actuales”	Coordinado por Equipo de Orientación Profesional en el marco de la propuesta de Asesoría Pedagógica
	Curso-Taller de reflexión “Re-pensar la enseñanza: reflexiones sobre las propias prácticas”	Coordinado por Asesoría Pedagógica y co-coordinado por Departamento de Recursos Pedagógicos
2019	Curso-Taller de reflexión “Evaluación de los aprendizajes: búsqueda de nuevos sentidos”	Coordinado por Asesoría Pedagógica y co-coordinado por Departamento de Idiomas
	Encuentros del Laboratorio Pedagógico	Coordinado por el grupo de docentes y la Asesoría Pedagógica
2020	Encuentros del Laboratorio Pedagógico	Coordinado por el grupo de docentes y la Asesoría Pedagógica
2021	Encuentros de reflexión sobre la práctica "Laboratorio Pedagógico: experiencias educativas en pandemia”	Coordinado por el grupo de docentes y la Asesoría Pedagógica.
2022	Encuentro “Habitar otra escuela: desafíos para la función docente”	Coordinado por el grupo de docentes y la Asesoría Pedagógica.

Consultoría de docentes: planificaciones (de clases, unidades didácticas o programas anuales), estrategias de enseñanza y evaluación, diversificación o atención a situaciones singulares de estudiantes o de condiciones grupales específicas.

Observaciones y co-coordinación de clases: participación en el aula como observadora y co-coordinadora con cursos.

Trabajo en red con preceptores: identificación o comunicación de situaciones críticas entre docentes y estudiantes en lo que respecta a: vínculo educativo, instancias de evaluación, enseñanza y aprendizajes.

Articulación con el Equipo Profesional de Orientación: acompañamiento a docentes en el trabajo con grupos y situaciones singulares.

Articulación con Jefas/es de Departamento y/o coordinadores: acompañamiento a docentes en lo concerniente a los criterios disciplinares y departamentales.

II. Lineamientos específicos

- Promover la reflexión sobre las prácticas docentes en el propio contexto institucional y en el marco sociocultural actual, mediante la recuperación del saber pedagógico presente en las experiencias.
- Propiciar la interrogación sobre el formato escolar tradicional y la revisión de las prácticas escolares en su conjunto, desde las perspectivas de la inclusión social y educativa.
- Favorecer la construcción y apropiación de criterios, fundamentos y estrategias metodológicas en torno a la planificación, desarrollo y evaluación de las prácticas pedagógicas, en el formato presencial y en entornos virtuales.
- Favorecer la socialización y el trabajo colaborativo entre educadores, gestando redes de trabajo que sostengan y también trasciendan las pertenencias departamentales y disciplinares.

III. Acciones y estrategias

TALLERES Y JORNADAS DE REFLEXIÓN CON DOCENTES

La apertura de espacios de reflexión con docentes de cátedra es una marca distintiva del espacio de Asesoría Pedagogía en el IPS, y su continuidad, aún con momentos de cierres y de apertura, es una fortaleza del modo de asesoramiento que se ha ido construyendo. Se apela a la metodología taller, el anclaje institucional de las temáticas seleccionadas, la problematización y la apuesta a la reflexión desde las experiencias, la traducción de las reflexiones y análisis en propuestas concretas, su puesta en práctica y evaluación.

LABORATORIO PEDAGÓGICO

Iniciado a finales de 2019, es un espacio interdepartamental donde la Asesoría acompaña el trabajo docente, ofrece pautas y propone orientaciones. Es pensado como un espacio de encuentro, discusión, trabajo y exploración de propuestas pedagógicas y se organiza en torno a las nociones de interdisciplinariedad, trabajo colaborativo, praxis educativa. Tiene por expectativas: re-pensar nuestras propias prácticas; indagar sobre las problemáticas educativas que nos interpelan; explorar herramientas pedagógicas y tecnológicas para la enseñanza; proponer estrategias de transformación en el marco institucional; generar instancias de comunicación con docentes y diferentes áreas institucionales a los fines de difundir avances, relevar necesidades y retroalimentar la práctica.

ESPACIO DE INTRODUCCIÓN A LA PRÁCTICA DOCENTE

Al ser el espacio de socialización profesional, una de las instancias de mayor impacto en las prácticas docentes, se propone ofrecer y articular con los Departamentos un trabajo de acompañamiento en las prácticas de las adscripciones a cátedras, y especialmente en el ingreso de nuevos docentes, tanto en el nivel secundario como superior. Como metodología, se propone trabajar sobre el registro o cuaderno de clases, puestas en común grupales y/o con sus co-formadores, para el análisis de situaciones de enseñanza, propuestas de reformulación, desafíos de la función docente. En cuanto a los contenidos, abordar principalmente herramientas de planificación, estrategias de enseñanza y evaluación, colaborando en la construcción profesional del rol.

TALLERES Y JORNADAS DE REFLEXIÓN CON PRECEPTORES

A partir del relevamiento realizado en el trabajo escolar cotidiano, es posible identificar pluralidad de sentidos en torno al ejercicio de la función de preceptor/a y demandas específicas a la Asesoría en lo que respecta principalmente a situaciones de estudiantes. En colaboración con otras áreas institucionales y en coordinación con la Jefatura de Preceptores es que se pretende formalizar instancias de reflexión sobre la función y abordar herramientas metodológicas para el trabajo.

ENCUENTROS TEMÁTICOS Y/O CON REFERENTES O ESPECIALISTAS

Esta propuesta es pensada en articulación con áreas que también promueven espacios de formación con docentes en el IPS: la Secretaría de ESI y Perspectiva de Género, Secretaría de Asuntos Académicos y Técnicos, Equipo Profesional de Orientación, Jefatura de Preceptores, Asesoría Jurídica, entre otros. Y a nivel de la UNR, podrían formularse instancias compartidas con las otras asesorías escuelas medias, otras unidades académicas afines en perspectivas de formación y capacitación, el Área Académica y de Aprendizaje. Sosteniendo siempre la perspectiva de que sean espacios de análisis y también de producción, que cada docente o equipo pueda llevarse de esos espacios propuestas o ideas para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

Asesoramiento a estudiantes: estrategias de acompañamiento

I. Caracterización y antecedentes

La Asesoría tiene por función *“proponer orientaciones y estrategias para el mejoramiento de los procesos de [...] aprendizaje”*, derivándose de ello una serie de acciones orientadas al asesoramiento u orientación a estudiantes. El acompañamiento de las trayectorias convoca a todxs quienes trabajamos en la educación de jóvenes a que lxs mismos logren acceder a la educación en el sentido de que sea para ellxs 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. No es sólo con la presencia, con “estar ahí”, recibiendo, que el derecho se efectiviza, sino que hacen falta otras condiciones, para que sea una posibilidad real y no sólo formal. 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 conceptual²⁸ nos ubica ante un modo diferente de entender los problemas educativos, alejándonos de aquellas visiones que perciben las dificultades como situadas en lxs estudiantes. Tomamos la distinción que realiza Terigi (2010) entre trayectorias teóricas y trayectorias reales: *“las trayectorias escolares en lo que efectivamente acontece [...] reconocen una serie de avatares por los cuales se apartan de este diseño teórico previsto por el sistema.”* (Terigi, F. 2010, p.4). Y así, devuelve la pregunta a la estructura del sistema escolar y a la posibilidad de repensar sus elementos constitutivos y naturalizados. ²⁹ El aporte del asesoramiento puede localizarse en el ofrecimiento de espacios que se orienten a la

²⁸ Advertimos que el uso del término “trayectorias” no necesariamente implica este cambio de perspectiva acerca de cómo se miran los problemas educativos.

²⁹ Advierte la autora (Terigi, 2010) que *“Este es el supuesto de la escolaridad moderna: secuencias unificadas de aprendizajes sostenidas a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, a cargo del mismo docente, de forma tal que al final de un período más o menos prolongado de tiempo y desarrollada la enseñanza tal como haya sido prevista, los sujetos habrán logrado aprender las mismas cosas.”*

construcción de estrategias de aprendizaje (Valle, A. y otros, 1999), y construir un entorno institucional más hospitalario³⁰, constituyendo ejes transversales para varias intervenciones. Entendemos que las mismas, abarcan una secuencia de actividades, operaciones y procedimientos dirigidos a la consecución de metas, implicando una toma de decisiones que se constituye 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. Las necesidades y problemáticas serán diferenciadas en nivel secundario y en el nivel superior, y en cada tramo de esos trayectos.

La Asesoría Pedagógica viene desarrollando una serie de acciones (que tienen a estudiantes como destinatarios directos o indirectos), y que se han ido modificando según las coyunturas, demandas y acuerdos institucionales. Y que se concretan mediante estrategias de carácter grupal o individual.

INSTANCIAS GRUPALES	
Estrategias diagnósticas e iniciales para ingresante	Cuestionarios socioeducativos para ingresantes
	Reuniones con referentes parentales de estudiantes de 1er. Año
	Taller sobre construcción de estrategias de aprendizaje con 1er. Año
Construcción de estrategias de aprendizajes	Taller para estudiantes de 2do año “¿Cómo transitamos el 2do año?”
	Trabajo en el aula con estudiantes de 3er. Año en el marco del espacio de Orientación Tutorial
	Proyecto “Preparación para exámenes en mesas extraordinarias”
Recursos de acompañamiento	Agendas para 1er. Año
	Grilla horaria de organización para el estudio

³⁰ Noción que puede ahondarse en autores como Skliar, C. y Larrosa, J. quienes toman a Levinas, E. y Derrida, J. También puede vincularse con la visión de educación que postula Arendt, H. acerca de la amorosidad necesaria para apostar a la educación de las nuevas generaciones.

INSTANCIAS SINGULARES	
Entrevistas individuales	Encuadre orientado al trabajo sobre estrategias de aprendizaje, entendiendo lo académico como entrecruzamiento entre lo subjetivo, lo institucional y lo social.
Trabajo en red	Interrelación y seguimiento con otras áreas: Equipo Profesional de Orientación, docentes, preceptores, referentes parentales, profesionales externxs.

II. Lineamientos específicos

- 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.
- 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.

III. Acciones y estrategias

CONSTRUCCIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES
<p>Resulta central trabajar en varias dimensiones: de modo directo con estudiantes (en propuestas con continuidad, así sea grupal o individual); y con docentes para favorecer los lazos y comunicación entre éstos actores, y para poder situar la orientación y sugerencias en torno a los desafíos concretos del aprendizaje. Se proponen: instancias de encuentro individual (mediante la identificación de ese requerimiento por estudiantes u otros actores), e instancias grupales (destinadas principalmente a 1º, 2º y 3º año de nivel secundario, y 1º año del nivel terciario).</p>

PREPARACIÓN PARA EXÁMENES

Se espera dar continuidad a la propuesta iniciada en 2021 junto al Área de Acompañamiento a las Trayectorias, dependiente de la Secretaría de Ingreso, para estudiantes del nivel secundario. Esta iniciativa contempla: tareas de relevamiento junto a Alumnado y Regencia; interlocución con Departamentos; difusión de información; y asesoramiento u orientación a estudiantes en encuentros con modalidad grupal, individual o mediante instancias de difusión masiva. Continua siendo prioridad el apoyo para rendir exámenes en mesas extraordinarias, ya que serían habitualmente aquellxs estudiantes que se encuentran en situaciones de mayor riesgo académico, sin por ello descartar habilitar para otras instancias de exámenes o realizar articulaciones con las propuestas para nivel terciario.

ARTICULACIONES CON MATERIAS

Resulta un espacio de trabajo variable en su contenido ya que debe ajustarse a las necesidades institucionales, y a los movimientos que se van dando en relación con: ¿cuáles son las materias que presentan mayores dificultades para el estudio en cada tramo escolar? ¿Qué visión tienen estudiantes y docentes sobre esas problemáticas? ¿cómo abordarlos desde la enseñanza, desde las estrategias de aprendizaje y desde la relación entre docentes y estudiantes? La articulación a veces requerirá reuniones con docentes, coordinadores o jefas/es de Dpto., participación en el aula, encuentros con estudiantes, articulaciones con otras áreas departamentales, entre otros.

INSTRUMENTOS DE RELEVAMIENTO Y SEGUIMIENTO

Construcción de instrumentos propios y en colaboración con otras áreas institucionales. Se espera reconfigurar el cuestionario socioeducativo-cultural para estudiantes de 1º año, y ampliarlo para otros cursos del ciclo básico del secundario. Se propone un modelo de registro de situaciones e intervenciones como forma de unificar (parcialmente) resaltando los siguientes momentos: recepción, articulación e intervención. En el trabajo con el nivel terciario, se espera poder colaborar en el diseño de cuestionarios similares en el 1er. Año de las carreras que posibiliten identificar necesidades de articulación con otras instituciones, estrategias de difusión de carreras, y en lo que atañe a este punto del acompañamiento a estudiantes, un panorama acerca de las condiciones socio-educativas de estudiantes para diagramas estrategias de apoyo que tengan impacto en las trayectorias reales.

FUNCIÓN TUTORIAL EN LAS CARRERAS TERCIARIAS

Existiendo algunos antecedentes institucionales de intentos de formalización de las tutorías en el nivel terciario, es que se plantea como una posible línea de acción institucional en la cual la asesoría pedagógica puede realizar un aporte significativo, exigiendo antecedentes de asesoramiento sobre ello. La función tutorial desde la propia figura docente, sería una de las posibles aristas de un proyecto de tutorías en combinación con las tutorías de pares (con posibilidad de que exista también una propuesta institucional). Como marco normativo se ubica la Ordenanza N°679 del año 2012, la cual establece la aprobación de un Sistema Coordinado de Tutorías de la U.N.R., diferenciando entre: tutorías académicas, tutorías de vida universitaria y tutorías de accesibilidad.

Otras funciones del asesoramiento pedagógico

Entendemos estas tareas como parte de las funciones sustantivas de la Universidad, y por tal motivo debe ser contemplada en un proyecto de asesoramiento pedagógico universitario.

I. Indagación e investigación

Ubicamos que pueden existir diferentes niveles relacionados con prácticas de investigación: *instancias de relevamiento o diagnóstico*: la realización de entrevistas o talleres como modos de intervención pero a la vez como instrumentos de recolección de datos propios de la investigación cualitativa; la recuperación de informaciones producidas institucionalmente -o la construcción de esos datos mediante nuevos instrumentos de registro- de carácter más cuantitativo o estadístico; *evaluación de procesos educativos o dispositivos de intervención*: aquí nos ubicaríamos en otra fase del trabajo, ya no en la elaboración de diagnósticos, o en la recopilación de información, sino en el terreno de las lecturas posteriores a las intervenciones realizadas, en el rastreo o búsqueda de indicios sobre sus efectos, sobre la correspondencia entre objetivos y resultados, ponderando las variables en juego; *investigación académica o científica*: refiere a proyectos de investigación propiamente dichos, en el marco de programas o líneas de investigación. Hasta el momento se vienen realizando con radicación en Facultades, ya que el Instituto no cuenta con esa posibilidad de modo formal.³¹

La interdisciplina constituye uno de los pilares desde donde posicionarnos para pensar la conformación de equipos de investigación. Ésta supone un tipo de interrelación que une orgánicamente aspectos de diversas disciplinas en relación con un objeto nuevo no abarcado por ninguna de ellas. Es preciso considerar que mientras las disciplinas estatuyen objetos teóricos que parcializan o recortan la complejidad de lo real, la interdisciplina aparece como necesaria para la resolución de problemas concretos. (Follari, 2001). Resulta relevante pensar en la conformación de equipos interdisciplinarios a los fines de involucrar no sólo a las áreas o especialistas en educación y campos afines, sino también a docentes y directivos que provienen de otros ámbitos disciplinares.

La investigación-acción (Ander Egg, 1990) se evidencia como la perspectiva privilegiada en tanto ofrece herramientas para que se produzca conocimiento en base a los problemas reales de las instituciones y sujetos, y perspectivas de intervención.

³¹ En vistas a la aprobación de carrera docente para las escuelas preuniversitarias, se espera que existan espacios formales en los cuales sus docentes puedan radicar proyectos de investigación vinculados con sus áreas de trabajo.

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Implementación de proyectos de investigación propios del campo pedagógico en lo referente al mejoramiento de los procesos de enseñanza y los aprendizajes, y proponer líneas de investigación de relevancia pedagógica e institucional en colaboración con otras áreas institucionales.

RELEVAMIENTOS SISTEMÁTICOS

Colaboración en la elaboración de registros e informes sistemáticos que recopilen información relevante de producción institucional, así como promover experiencias acotadas de indagación sobre las propias prácticas docentes en sentido amplio.

EVALUACIÓN COMO PRÁCTICA DE INVESTIGACIÓN

Proponer experiencias de investigación vinculadas con la evaluación de intervenciones pedagógicas en diferentes escalas, que posibiliten monitorear avances, efectos y perspectivas de las propuestas implementadas.

II. Vinculación, extensión y comunicación

Aquí agrupamos diferentes aristas del asesoramiento pedagógico en relación con la vinculación intrainstitucional, interinstitucional y comunitaria.

Resulta propicio incentivar la escritura de experiencias, innovaciones, investigaciones y todo tipo de intervenciones docentes, a los fines de hacer efectiva su participación en este espacio de socialización y encuentro, de la institución y externos. Consideramos que los espacios de encuentro académico resultan valiosos para hacer visibles las acciones y esfuerzos de los distintos actores en su labor, y para habilitar la posibilidad de pensar con otros, es decir, reflexionar sobre las propias prácticas en una instancia de interlocución. Además, la escritura, nos exigen tomar cierta distancia de nuestra realidad escolar y profesional cotidiana, generando un espacio para reflexionar sobre las decisiones y acciones que llevamos adelante desde nuestra función de educadores. Siendo éste un momento de pausa y reflexión necesario para sostener una práctica que pretenda ser fundamentada.

También proponer y realizar experiencias de extensión socio-comunitarias como posibilidad de ampliar y consolidar conocimientos, de descubrir nuevas posibilidades del ejercicio profesional en contacto directo con la sociedad, privilegiando los sectores más vulnerados y postergados.

PUBLICACIONES INSTITUCIONALES Y ACADÉMICAS
Participación sistemática en publicaciones institucionales (Revista PoliCultural) y en el registro documental de las producciones de Asesoría Pedagógica, así como la socialización de reflexiones y análisis en eventos académicos.
PROMOCIÓN DE LA ESCRITURA ACADÉMICA Y ASISTENCIA A DOCENTES
Incentivo y asistencia en la presentación y socialización de experiencias pedagógicas en espacios institucionales, en revistas especializadas, y en eventos académicos, brindando apoyo en la escritura, acceso a normas y canales de publicación, como instancia de profesionalización de la tarea docente.
PROYECTOS DE EXTENSIÓN
Favorecer y/o participar en el diseño y ejecución de proyectos de extensión bajo los programas de Universidad, privilegiando las temáticas vinculadas con la articulación de niveles.
PARTICIPACIÓN EN REDES NACIONAL E INTERNACIONALES
Vinculación con otras Asesorías Pedagógicas Universitarias (RedAPU), Red de Equipos de Orientación de Escuelas Per-Universitarias, y otras redes nacionales y regionales. Promoción de la vinculación de la Asesoría con otros espacios similares de asesoramiento en el marco de internacionalización de la Universidad.

III. Gestión y administración

En el ámbito particular del asesoramiento pedagógico, se espera que las redes de trabajo y las vinculaciones con otras áreas de asesoramiento o espacios de gestión posibiliten ampliar el espectro de acción del mismo y el sostenimiento de las acciones.

La gestión es entendida aquí, como la creación de condiciones de posibilidad para la consecución de proyectos y el desarrollo de estrategias de manera más integrada con otros actores y espacios de la institución y de la Universidad.

La conducción de un área institucional requiere a su vez el conocimiento de aspectos administrativos y su desarrollo.

ARTICULACIÓN CON OTRAS ASESORÍAS PEDAGÓGICAS UNIVERSITARIAS
Instancias de intercambio con otras asesorías pedagógicas, de las demás Escuelas Medias de UNR, Polos Educativos y Facultades, habiéndose realizado avances en la concreción de actividades conjuntas con la Escuela Agrotécnica.

VINCULACIÓN CON OTRAS ÁREAS DE LA UNIVERSIDAD

Comunicación y acercamiento con áreas de Universidad como Área Académica y de Aprendizaje, Dirección de Inclusión y Accesibilidad del Área Derechos Humanos, Área Género y Sexualidades, Área Extensión y Territorio, Área Ciencia, Tecnología e Innovación para el Desarrollo, y las que resulten pertinentes para la Asesoría Pedagógica. También es de relevancia la vinculación con la carrera de Ciencias de la Educación.

ASPECTOS ADMINISTRATIVOS

Realización de los concursos de interinatos y suplencias para los cargos de Asesor/a Pedagógico y JPT con funciones en asesoría. Elaboración de las memorias y proyectos de trabajo anuales. Incorporación a los sistemas informáticos de registro y procedimientos de universidad y del IPS.

IV. Formación

Siendo la Universidad en sí misma espacio de producción de conocimiento y formación, se considera que los saberes adquiridos en el ejercicio de la función de asesoramiento pueden contribuir a otros espacios académicos y a la formación de profesionales en ese campo. Recuperando una tradición institucional en el sostenimiento de prácticas de adscripciones e intercambios es que se pretende reinstalar este tipo de prácticas en diferentes niveles.

Se advierte a su vez una vacancia formativa en el otorgamiento de títulos de profesor a docentes de especialidades técnicas que ejercen su función en el ámbito de la Universidad. La formalización de espacios de esta naturaleza contribuiría a la formación pedagógica de docentes y su actualización en las especificidades científico-tecnológicas.

PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES Y ARTICULACIONES CON CÁTEDRAS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

En articulación con la carrera de Ciencias de la Educación y en el marco del trabajo de la cátedra de Curriculum II, se propone una instancia de acercamiento al campo profesional que posibilite contextualizar en las prácticas, algunas de las nociones teóricas abordadas en el Seminario de "Trayectorias educativas" y en el Seminario "Nivel Superior". Con posibilidad de ampliar a su vez como un espacio de práctica per-profesional o de Residencia.

ADSCRIPCIONES EN ASESORÍA PEDAGÓGICA

Recuperar la tradición del espacio y de la institución de recibir adscripciones para formar profesionales en el trabajo situado del asesoramiento y favorecer su inserción y consolidación de equipos de trabajo a futuro.

Propuesta de formación docente co-diseñada para docentes de formación de base científico-tecnológica pertenecientes a las escuelas per-universitarias de U.N.R.

DIPLOMATURA EN ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO

Desde la Escuela de Ciencias de la Educación se propone realizar de forma coordinada como posgrado radicado en la Facultad de Humanidades y Artes, una propuesta formativa especializada en las prácticas profesionales del asesoramiento pedagógico.

Consideraciones finales: hallazgos y perspectivas...

“Posicionamiento y disponibilidad dan cuenta [...] de una tensión entre un saber “dónde y cómo” estar entre los datos buscando construyendo el sentido dado por los sujetos, y un “dejarse llevar” entre estos. Esa tensión traduce un saber particular: [...] un saber que se busca y, a su vez, un no-saber sobre lo que se puede llegar a encontrar. Un saber hacia dónde ir, sin saber a dónde llegar. En fin, esta tensión encierra la diferencia sutil entre la búsqueda y el hallazgo.” (Mancovsky, V. 2011, p. 55)

La tarea de asesorar encuentra múltiples pliegues y recodos, situaciones y contextos que demandan actualizar las respuestas dadas y requieren volver a formular las preguntas por el sentido, pertinencia y modalidad en que se lleva adelante la función. Si por un lado, consideramos que debe existir claridad acerca de esos fundamentos que guían la acción y otorgan sostén a las estrategias de trabajo, por otro, es deseable también evitar su cristalización. Ciertas herramientas de la labor desplegadas en el encuentro con otros, como el sostenimiento de una escucha atenta y la interrogación de las certezas, se vuelven recursivamente hacia el propio asesoramiento pedagógico, habilitando su revisión. Otros saberes se van elaborando en las prácticas, en sus pausas y movimientos, como hallazgos que emergen de la experiencia, entre los cuales destacamos: la integralidad del asesoramiento; la relación entre asesoramiento y cambio o innovación como problemático; el tiempo o la espera como intervalos necesarios para el pensamiento; la escritura como apoyo y como modo de intervención; la movilidad de las estrategias como indicio de coherencia entre la metodología y la problematización como sustento; la apertura a nuevas aristas del asesoramiento; el corpus teórico como el ropaje que nos recubre en la función pero que no la cercena.

Se plantea la expectativa de fortalecer en la institución el espacio de Asesoría Pedagógica, estableciendo redes intra e interinstitucionales, así como formalizar sus funciones a nivel institucional. Como temáticas en agenda para el asesoramiento en los próximos años identifico:

- Herramientas de planificación docente que promuevan la autonomía y la creatividad.
- Estrategias metodológicas para orientar la enseñanza en ambos niveles.
- Reconfiguración del aula y de las propuestas formativas incorporando los entornos virtuales y recuperando los saberes de la experiencia de la virtualización en pandemia.
- Revisión de las prácticas evaluativas, sus sentidos, fundamentos, criterios e instrumentos.
- Perspectiva de la inclusión social y educativa en los diferentes niveles de planificación y desarrollo curricular e institucional.

- La lectura y la escritura como elementos transversales de la enseñanza y los aprendizajes, y las especificidades de los lenguajes disciplinares.
- Transversalización de la ESI y la perspectiva de género en colaboración con las áreas especializadas.
- Perspectiva tutorial de la función docente y otras estrategias específicas de acompañamiento tutorial.
- Articulación entre niveles especialmente en los tramos de transición de primaria-secundaria, y secundaria-estudios superiores.

Constituye un desafío la evaluación de las prácticas, distinguiendo diferentes niveles para ello: las condiciones de posibilidad para el asesoramiento, la correspondencia entre los objetivos propuestos y las acciones efectuadas, la cobertura del asesoramiento, y el intento de recuperación de posibles efectos desde una mirada cualitativa.

Se nos presenta el asesoramiento pedagógico a nivel personal y profesional como una tarea que exige, tal como diría Filloux, un *“retorno sobre sí mismo”*, sobre las motivaciones, deseos, angustias, frustraciones, reconocimientos mutuos, pensamientos, sentimientos y percepciones como proceso de autoformación, que siempre es con otros, como co-experiencia.

Bibliografía

- Agambem, G. (2005) *¿Qué es un dispositivo?* Conferencia dictada en la Universidad Nacional de La Plata.
- Agambem, G. (2007) *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Alliaud, A. (2011) *La recuperación de las experiencias pedagógicas y su contribución al campo del saber..* Disponible en: <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/andrea%20alliaud.pdf>
- Amieva, R. y Clerici, J. (2013) "El papel del asesor pedagógico en las innovaciones educativas en Ingeniería". En *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*. Año 2. N° 4. Agosto 2013. Págs. 29-46.
- Ander Egg, E. y Aguilar J. M. (2005) *Cómo elaborar un proyecto: Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas.
- Ander-Egg, E. (1990) *Repensando la Investigación-Acción Participativa*. Buenos Aires-México: Grupo Editorial Lumen.
- Ander-Egg, E. (2009) *El trabajo en equipo*. Asunción, Paraguay: Servilibro.
- Anijovich, R. (2016) *Transitar la formación pedagógica*. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, H. (1967) *La crisis de la educación*. Londres: Peguin Books.
- Bleichmar, S. "Modos de concebir al otro". En *El Monitor de la Educación*, N° 4, 5a Epoca Septiembre 2005. Pág. 34-35 Revista del Ministerio.
- Blejmar, B., (2005) *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Butelman, I. (Comp.) (1998) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Camillioni, A. (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- 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
- Capelari, M. (2016). *El rol del tutor en la Universidad. Configuraciones, significados, prácticas*. Buenos Aires: Sb

- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Contreras, D. J. y Pérez de Lara Ferré, N. (Comp.) (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Coria, A. Y Edelstein, G. (1993) "El pedagogo en la universidad. Un discurso posible". En *Pensamiento Universitario*. Año 1. N° 1. Buenos Aires.
- Cruz Rodríguez, D. S. Y Nuñez Rodríguez, C. J. (2016) "Aportes a los criterios éticos de la intervención de Eugène Enriquez. Aproximación desde América Latina" en *Revista Denarius. Revista de Economía y Administración*. Enero 2016, págs. 69-71.
- De Alba, A. (1995) *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Duchatzky, S. y Birgin, A. (Comp.) (2007) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: FLACSO Manantial.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comp.) (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIFE: Editorial Universitaria.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comp.) (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIFE: Editorial Universitaria.
- Falcón, R. (Coord.) (2006) *100 años de vida, historia y educación técnica. "Homenaje en su centenario"*. Instituto Politécnico. Universidad Nacional de Rosario.
- Fernández, L. M. (2009) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Filloux, J. C. (2016) *Intersubjetividad y formación*. UBA. Formación de Formadores. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- 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.
- Freire, P. y Faundez, A. (2014) *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. 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.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1998) *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires: Santillana.
- Gallart, M. (2006) *La escuela técnica industrial en Argentina ¿un modelo para armar?*. Montevideo: OIT/Cinterfor.
- Gallart, M. (2004) "La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: la institución escolar y el mundo del trabajo". *Boletín de Academia Nacional de Educación* N° 57.
- Gentili, P. (2011) *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós. Grundy, S. (1998) *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires. Ediciones de la Flor.
- Ibarrola, M., (2010) *Dilemas de una nueva prioridad a la educación técnico profesional en América Latina. Un debate necesario*. OEA.
- Kisilevsky, M. y Veleda, C. (2002) *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Kleinerman, N. (2016) “Los estudiantes en el proceso de evaluación de la implementación de un nuevo Plan de Estudios en el IPS” en Gómez, J.P. *Jornadas de Enseñanza Media Universitaria Pedes in terra ad sidera visus : revisando prácticas docentes: trabajos completos y resúmenes extendidos*.
- Landivar, T. E. (2019) *Las escuelas secundarias de universidades nacionales argentinas. Datos y reflexiones*. Tandil: Editorial UNICEN.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (Comp.) (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Litwin, E. (2016) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, E. (2008) Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Nº 12. Vol 1, pp.1-14. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART7.pdf>
- Lucarelli, E. y Da Cunha, M. I. (2000) “El asesor pedagógico: ¿actor relevante en la conformación de la didáctica universitaria?. *Didáctica e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores*. S/d.
- Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (Editoras) (2012) *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mancovsky, V. (2011) *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción en clase*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- 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. (2016) *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- 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.
- Pérez Gómez, A. (1992) “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”. Sacristán, J. G. y Pérez Gómez, A. *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Perreneud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP.

- Pineau, P. (2001) "¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'". En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar*. (pp. 27-52). Buenos Aires: Ed. Paidós.
- 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>
- Ritterstein, P. (s/f) *Aprendizaje y vínculo. Una mirada sobre el aprendizaje: Enrique Pichon Rivière y Paulo Freire*. Disponible en: <http://teorasytecnicasdegrupos.sociales.uba.ar/inicio/textos-del-equipo-de-catedra/>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Sibilia, P. (2012) *Redes o paredes. La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires.: Tinta Fresca.
- Tello, C. (2008) "Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política". *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI
- Terigi, F. (2004) "La enseñanza como problema político". En Frigerio, G. Y Diker, G. (Comp.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires-México: Novedades educativas.
- 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.
- Terigi, F. (2012) Conferencia "Discutir el saber pedagógico por defecto" . Instituto de Capacitación e Investigación de los educadores de Córdoba. <https://www.youtube.com/watch?v=PS6Z8kSHos8>
- 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.
- Tiramonti, G. Y Ziegler, S. (2008) *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Ulloa F. (1969). Psicología de las Instituciones. Una aproximación psicoanalítica. *Revista de Psicoanálisis*, 26(1), 5-37.
- Universidad Nacional de Rosario. *Boletín Estadístico N° 73. Estudiantes en la UNR. Año Académico 2021*. Dirección General de Estadística Universitaria. Área de Gestión Institucional
- Valle Arias, A. y otros, (1999) "Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual". *Revista Latinoamericana de Psicología*. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Vol. 31, núm. 3, pp. 425-461.
- Vezub, L. F. (2005) "Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio?". *Revista Dídac N° 46*. Universidad Iberoamericana.

- Vincent, G. Lahire, B. y Thin, D. (2001) Sobre a história e a teoria da forma escolar. En *Educacao em Revista. Belo Horizonte*. Traducción de 2008. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART7.pdf> Sobre la historia y la teoría de la forma escolar
- 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.
- Wenger, E. y Trayner, B. (2015) *Comunidades de prácticas. Una breve introducción*. FLACSO.